

**O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE ENFERMAGEM:  
RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS E OS SABERES DOCENTES**

**AMANDA DELIBÓRIO**

**O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE ENFERMAGEM:  
RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS E OS SABERES DOCENTES**

**AMANDA DELIBÓRIO**

Dissertação a ser apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para posterior encaminhamento à banca para obtenção do título de mestre – Área de concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Adriana Aparecida de Lima Terçariol

374.4  
D353a

Delibório, Amanda

O ambiente virtual de aprendizagem no curso de enfermagem: ressignificando as práticas e os saberes docentes / Amanda Delibório – Presidente Prudente, 2016.

177 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2016.

Bibliografia.

Orientador: Adriana Aparecida de Lima Terçariol.

1. Ensino a Distancia. 2. Aprendizagem. 3. Formação docente. 4. Ensino superior. 5. Enfermagem.  
I. Título.

**AMANDA DELIBÓRIO**

**O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE ENFERMAGEM:  
RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS E OS SABERES DOCENTES**

Dissertação a ser apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para posterior encaminhamento à banca para obtenção do título de mestre– Área de Concentração: Formação e Prática do Profissional Docente.

Presidente Prudente, 27 de junho de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Aparecida de Lima Terçariol  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente–SP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Rosan ChristinoGithay  
Universidade do Oeste Paulista –Unoeste  
Presidente Prudente–SP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Osório  
Universidade Estadual de São Paulo– UNESP  
Presidente Prudente – SP

## DEDICATÓRIA

*Dedico primeiramente este trabalho a Deus, por sua infinita bondade, que me encorajou para prosseguir nesta caminhada.*

*Aos meus pais, que me ensinaram sempre ter persistência em todos os meus sonhos, grandes responsáveis pela realização de todos os meus projetos de vida.*

*Aos meus irmãos, Adriana e André, que sempre me incentivaram e me motivaram em todas as minhas escolhas pessoais e profissionais.*

*Ao meu amado, Kelson, que não dispensou esforços em me apoiar e ter compreensão todas as vezes em que não pude lhe dar a devida atenção, pois estava mergulhada nos estudos.*

## AGRADECIMENTOS

*Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e pelas bênçãos derramadas sobre mim, por me capacitar e me instigar a sempre buscar o desconhecido.*

*À minha querida amiga Hellen (doutoranda em Educação), que desde meu ingresso no mestrado esteve comigo, me confortando e me incentivando sempre com palavras positivas.*

*À minha Diretora e à minha equipe de Saúde que não dispensou em me apoiar, me auxiliar e me respaldar muitas vezes em que estive ausente no trabalho.*

*À coordenadora do curso de Enfermagem da Universidade do Oeste Paulista, Professora Dra. Maria Nilda Barreto que autorizou e colaborou com o desenvolvimento desta pesquisa.*

*Aos docentes participantes da pesquisa, pelo aceite e por estarem sempre muito abertos e dispostos em contribuir.*

*À Ina, secretária do Programa de Mestrado em Educação, por toda atenção, carinho e incentivo.*

*Aos maravilhosos docentes do Programa de Mestrado, pela sabedoria, simplicidade e amor pela docência e pesquisa.*

*Aos parceiros e amigos do mestrado: Valéria, Verônica, Ademilson, Elisangela, Vorlei, Natali, Ana Teresa, Artemisa, Eliane, Francisco, Hellen, Homero, João, que ficarão para sempre guardados em meu coração.*

*À professora Adriana Aparecida de Lima Terçariol, que me orientou nesta jornada, tendo paciência comigo, amor e muita sabedoria. Por me orientar*

*sempre a trilhar o caminho mais correto, sempre intervindo todas as vezes que era necessário.*

*À professora Raquel Rosan Christino Gitahy, pelo carinho em aceitar a participar desta banca.*

*À professora Ana Maria Osório, que gentilmente aceitou o convite para participar e contribuir com sua experiência e sabedoria na construção deste trabalho.*

*“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”(Paulo Freire).*



## RESUMO

### **O ambiente virtual de aprendizagem no curso de Enfermagem: ressignificando as práticas e os saberes docentes**

O presente estudo é resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista, que se insere na linha de pesquisa “Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente”. Apresenta como objetivo geral identificar e analisar como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e seus recursos podem ser articulados às práticas pedagógicas dos professores que atuam no ensino superior, no curso de Enfermagem, compreendendo de que maneira a atuação com esse ambiente contribui para a ressignificação de práticas e saberes docentes, visando à formação crítico-reflexiva dos estudantes. A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Os participantes da pesquisa foram 12 docentes atuantes no curso de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior privada de Presidente Prudente/SP e que utilizam o AVA em suas disciplinas. Como instrumentos para obtenção dos dados foram utilizados: a entrevista semiestruturada e o questionário. Os dados da entrevista foram organizados e analisados, por meio do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). A partir disso, os principais resultados evidenciaram a possibilidade de se compreender como as práticas pedagógicas podem ser ressignificadas, a partir do momento em que recursos tecnológicos, especialmente os ambientes virtuais, são inseridos em sala de aula, indicando, ainda, que novos saberes docentes são necessários para essa nova perspectiva de atuação dos professores no âmbito do ensino superior.

Palavras-chave: Educação Superior. Práticas Pedagógicas. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Saberes Docentes.

## **ABSTRACT**

### **The virtual learning environment in Nursing Course: reframing the practices and the teaching knowledges**

This study is the result of the research developed in the Master's Education Program from the University of West Paulista , which is inserted in the research line "Pedagogical Training and Teaching Practice of the Teaching Professional ". It presents as a general objective to identify and analyze how the Virtual Learning Environment (VLE) and its resources can be articulated to the pedagogical practices of the teachers who work in the higher education, in the nursing course understanding how the work with this environment contributes to the re-signification of the teachers' practices and knowledges, aiming to critical-reflexive training of the students. The research took on a qualitative approach of the case study. The participants of the research were acting teachers in the nursing course from a private Higher Education Institution of Presidente Prudente / SP and that use the AVA in their disciplines. As instruments for data collection were used: the semi-structured interview and the questionnaire. The interview data were organized and analyzed, through the Collective Subject Speech (CSS). From this, the main results showed the possibility of understanding how the pedagogical practices can be re-signified, from the moment that technological resources , especially virtual environments, are inserted in the classroom , indicating, still, that new teaching knowledges are necessary for this new teacher performance perspective in higher education scope.

**Keywords:** Higher Education; Pedagogical Practices; Virtual Learning Environments; Teaching knowledges.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Busca Inicial das Dissertações e Teses na Base IBICT .....	18
QUADRO 2	- Busca Inicial de Artigos na Base Scielo.....	19
QUADRO 3	- Caracterização do Perfil dos Participantes.....	71
QUADRO 4	- Recursos utilizados pelos Docentes.....	79

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Interação dos Atores para o Ensino a Distância.....	69
FIGURA 2	- Estrutura da barra de ferramentas.....	83
FIGURA 3	-Competências para o domínio tecnológico .....	118

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Formação Específica em TIC.....	72
GRÁFICO 2	- Quantidade de Disciplinas que atua.....	73
GRÁFICO 3	- Quantidade de Disciplinas que usa o AVA.....	74
GRÁFICO 4	- Experiência com o uso do AVA em outra IES.....	75
GRÁFICO 5	- Recursos Utilizados pelos professores no AVA.....	85

## LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABEN	Associação Brasileira de Enfermagem
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EaD	Educação a Distância
EPEE	Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras
ES	Ensino Superior
FACLEPP	Faculdade de Ciências e Letras e Educação de Presidente Prudente
FIPP	Faculdade de Informática de Presidente Prudente
FUNTEVE	Fundo de Financiamento da Televisão Educativa
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOODLE	<i>Modular Object– Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
PBCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Programa de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	União das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura

TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
Origem do problema .....	13
Levantamento de pesquisas na área de estudos .....	17
Justificativa e relevância da pesquisa .....	25
Organização da dissertação .....	29
1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A ENFERMAGEM .....	31
1.1 A Universidade: um breve resgate histórico .....	31
1.2 A Universidade no contexto atual e seus desafios .....	35
1.3 O ensinar e o aprender na universidade contemporânea .....	37
1.4 O Curso de Enfermagem: diretrizes e fundamentos .....	43
2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS AMBIENTES VIRTUAIS NA ENFERMAGEM ...	48
2.1 Educação a Distância: conceitos e breve histórico no Brasil .....	48
2.1.1 Conceitos de EaD .....	48
2.1.2 Breve Histórico da EaD no Brasil .....	49
2.2 A EaD e as potencialidades dos ambientes virtuais .....	53
2.3 Mediação pedagógica em EaD e saberes docentes .....	57
2.4 A formação do professor reflexivo e as práticas pedagógicas <i>online</i> .....	62
3 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	65
3.1 Objetivos geral e específicos .....	65
3.2 Definição da natureza da pesquisa .....	66
3.3 Contexto e sujeitos da pesquisa .....	68
3.4 Instrumentos de Coleta .....	75
3.5 Organização e análise dos dados coletados .....	77
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	79
4.1 Os discursos dos professores: o AVA em foco .....	79
4.1.1 AVA e seus recursos .....	82
4.1.2 AVA e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem .....	95
4.1.3 AVA e as práticas pedagógicas .....	101
4.1.4 AVA e os recursos mais significativos para mudanças .....	107
4.1.5 AVA e a ressignificação das práticas e saberes docentes .....	112
4.1.6 Dificuldades para o uso do AVA e estratégias para a superação das dificuldades no uso do AVA .....	122
4.1.7 Desafios para o uso do AVA na prática docente .....	128

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS .....	134
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICES .....	160

## INTRODUÇÃO

---

*Nesta seção aborda-se, primeiramente, a origem do problema de pesquisa, que culminou na formulação dos objetivos propostos para a realização deste estudo. Posteriormente, apresenta-se um levantamento realizado em bases de dados de pesquisas que revelam a pertinência do tema investigado. Por fim, destacam-se a justificativa e a relevância da pesquisa, assim como a organização desta Dissertação.*

---

### Origem do problema

Iniciarei esta seção relatando brevemente minhas trajetórias escolar, acadêmica e profissional, com o intuito de elucidar os caminhos percorridos que contribuíram para a origem do problema desta pesquisa.

Início o resgate dessa trajetória, lembrando que meu percurso escolar sempre foi embasado em um ensino tradicional, formatado em salas de aulas regulares e cadeiras enfileiradas, ambiente no qual o professor era o “dono” da verdade. Essa figura docente se apresentava como uma imagem de alguém que detinha o poder, o conhecimento e exigia a ordem, fazendo muitos de nós, crianças na época, ter respeito e admiração, às vezes, até certo medo. Neste contexto, Mizukami (1986) caracteriza a escola tradicional como aquela em que o conhecimento apresenta caráter cumulativo, ou seja, deve ser adquirido pela transmissão de informações realizada pelo professor. O papel do estudante no processo de ensino e aprendizagem é representado pela passividade. Assim:

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento ao indivíduo que está “adquirindo” o conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (MIZUKAMI, 1986, p.11).

Naqueles tempos, tudo aquilo me encantava. Tanto que, quando criança, minha brincadeira preferida era “escolinha”. Lembro-me da minha irmã e minhas primas sentadas, prestando atenção no que escrevia na lousa que ganhara da minha mãe, e eu tentando ser professora. Eu amava esse tipo de brincadeira.

Quando ainda estava no “ensino primário”, minha mãe ingressou na universidade no curso de Pedagogia. Lembro-me que estagiei no colégio em que eu



estudava. Ela acompanhava as crianças em passeios e algumas atividades do colégio, chegou a ser minha professora e sempre cobrou excelentes notas. Posteriormente, com 10 anos, passei por um processo seletivo em um colégio privado muito tradicional de Presidente Prudente/SP. Havia três vagas, passei e iniciei meus estudos nesse colégio e de lá só saí para a universidade.

Como gostava muito da área da saúde, prestei vestibular para Enfermagem e durante os quatro anos de curso, que era integral, fui me apaixonando pela profissão. Durante a graduação, realizei várias monitorias na área da docência, dentro da universidade e em cursos técnicos de Enfermagem, fora da universidade. Essa experiência fez-me ter a certeza deque, mesmo enfermeira, também desejava ser educadora.

Assim, refletindo sobre minha formação acadêmica, pude constatar algumas limitações relacionadas ao ensino muito tradicional. Saviani (1991, p. 55) menciona que o ensino tradicional “[...] se estruturou de um método pedagógico, que é o método expositivo, em que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda[...]”. Nesse momento, também constatei, além de uma perspectiva tradicionalista no ensino, o caráter prático e tecnicista do corpo docente e da área de atuação da Enfermagem. Caráter constatado, a partir de minha vivência no ensino superior, e contato com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o qual se estabelece como modelo para o processo de ensino e aprendizagem eprioriza as habilidades e competências intimamente ligadas às dimensões curativa e preventiva, individual e coletiva (SILVA; SENA, 2006).

Por isso, muitos cursos de Enfermagem ainda apresentam como forte característicao tecnicismo como fundamento do processo de ensino e aprendizagem, apoiados na prática hospitalar e no atuar como enfermeiro. Para Rodrigues et al., fazendo um resgate histórico, “percebe-se que a prática do ensino ocorria com o objetivo de formar profissionais com habilidades técnicas e com características de passividade, subserviência e abnegação” (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007, p. 215).

Além disso, a trajetória histórica desse ensino no Brasil também demonstra fortes indícios do que se vê hoje na prática docente, em especial, no âmbito do curso de Enfermagem. Desta forma, evidencia-se, como um desafio à formação do profissional enfermeiro crítico e reflexivo, a busca de novos referenciais, articulando a educação, a saúde e o desenvolvimento (SILVA; SÁ- CHAVES, 2008).

Atuando como enfermeira supervisora do sistema municipal de saúde de Álvares Machado/SP e em Lucélia/SP, pude avaliar os enfermeiros no contexto de trabalho. Nesse local, notei que o ensino superior continua a não favorecer, muitas vezes, as práticas do enfermeiro. Constatei que sua formação é superficial e ainda tradicional – isso se torna evidente no contexto em que práticas profissionais exigidas para a atuação do enfermeiro são desconhecidas ou pouco compreendidas. Nesse instante, inquietações surgiram, fazendo-me refletir sobre os motivos que levam tais profissionais a demonstrarem essa carência na qualidade de sua formação. Como exemplo, destaco o seguinte questionamento:

Como, de fato, os seus formadores influenciaram e influenciam na aquisição de competências e desenvolvimento de habilidades essenciais para a atuação do profissional na área da saúde, especialmente, para atuação em Enfermagem?

Atualmente, as manifestações em torno de diversas questões relativas ao contexto atual brasileiro têm se disseminado em todo o país. A educação tem sido um dos motivos de grande revolta da população brasileira que a entende como de má qualidade. Nesse contexto, preocupo-me como tem se configurado o ensino oferecido aos estudantes universitários de Enfermagem e questiono:

- Em que medida as práticas pedagógicas, exercidas pelos docentes nesses cursos tem contribuído para a formação de bons profissionais na área?
- Quais são os pressupostos teóricos e pedagógicos em que se baseiam essas práticas, entendidas num primeiro momento como pedagógicas?
- Elas conseguem ir além de uma perspectiva tradicional de ensino?

Em busca de respostas para essas e outras inquietações, ingressei no Mestrado em Educação. Em meu percurso, como aluna da pós-graduação, avancei no sentido de compreender como as práticas docentes no contexto do ensino superior, mais especificamente na área de Enfermagem, influenciam na aprendizagem dos estudantes universitários, isto é, se são verdadeiramente pedagógicas e se tem (des)favorecido a formação dos futuros profissionais.

Ao cursar a disciplina “Educação a Distância (EaD): Fundamentos e Práticas, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol”, pude observar a importância do uso de alguns recursos tecnológicos aplicados à Educação, em especial, dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem

(AVA), atualmente utilizados para a viabilização da modalidade a distância nos diferentes níveis de ensino, incluindo o ensino superior. Nas reflexões e atividades desenvolvidas nessa disciplina, vivenciei situações nas quais pude constatar que esse tipo de modalidade educativa pode possibilitar reflexões acerca das práticas pedagógicas e estimular a busca de novos saberes docentes.

Diante desse cenário, surgiram outras questões, além daquelas mencionadas, que instigaram e nortearam definitivamente o desenvolvimento dessa pesquisa:

- Como o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem pode propiciar a ressignificação ou incitar reflexões sobre as práticas pedagógicas dos docentes da graduação em Enfermagem?
- Quais saberes são mobilizados pelos docentes para que possam articular suas práticas com recursos tecnológicos existentes em um ambiente virtual de aprendizagem?
- Quais são as dificuldades pontuadas pelos professores do curso de Enfermagem para o uso do AVA em suas disciplinas e quais estratégias são adotadas para a sua superação?
- As mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes do curso de Enfermagem, ocasionadas pelo uso de novas metodologias articuladas ao AVA, podem contribuir para a formação crítico e reflexiva dos estudantes de graduação em Enfermagem?

A partir desses questionamentos, os objetivos dessa pesquisa se delinearão da seguinte forma:

#### Objetivo Geral:

Identificar e analisar como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e seus recursos podem ser articulados às práticas pedagógicas dos professores que atuam no ensino superior, no curso de Enfermagem.

#### Objetivos Específicos:

a) Compreender como ocorre a articulação dos recursos existentes no AVA com as práticas educativas dos professores que atuam no curso de Enfermagem;

b) Verificar quais recursos do AVA são mais significativos para instaurar mudanças nas práticas docentes e quais são os saberes mobilizados nesse processo;

c) Diagnosticar quais dificuldades são pontuadas pelos professores do curso de Enfermagem para o uso do AVA em suas disciplinas e quais estratégias são adotadas para a sua superação;

d) Identificar as contribuições do uso do AVA no processo de ensino e aprendizagem dos graduandos em Enfermagem na percepção dos docentes.

Como contexto para o desenvolvimento desta investigação, será dado enfoque aos professores da graduação de Enfermagem que utilizam o AVA em disciplinas na modalidade presencial. Essa pesquisa apresenta como metodologia a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e os dados coletados (entrevistas) estão organizados por meio do discurso do sujeito coletivo (DSC), definidos e estruturados em categorias.

Assim, uma vez explicitado o percurso que motivou a escolha do tema aqui abordado, as inquietações e os objetivos traçados para o desenvolvimento desta investigação, a seguir é apresentado o levantamento realizado, a partir de pesquisas desenvolvidas na área de estudos retratada. De acordo com Ferreira (2002), o levantamento de pesquisas também pode ser denominado de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Trata-se de um levantamento de caráter bibliográfico e incita estruturar e discutir certa produção acadêmica em variados campos do conhecimento. Essas produções se constituem como dissertações, teses, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Esse tipo de levantamento corresponde a uma metodologia descritiva em relação às produções acadêmica e científica do tema investigado.

### **Levantamento de pesquisas na área de estudos**

Na área da saúde, vários estudos têm sido realizados acerca da utilização de recursos digitais –entre eles, os AVA – nas práticas pedagógicas de professores que atuam no ensino superior, em especial, no curso de Enfermagem. É importante ressaltar como os docentes utilizam esses recursos e qual a relação deste uso nas práticas de ensino desses professores. Assim, nessa perspectiva,

utilizou-se, para a busca de alguns desses estudos, a base de dados do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Para tanto, optou-se pela busca de estudos publicados entre 2006 a 2015.

Os descritores utilizados na base de dados IBICT foram: “Educação a Distância e Enfermagem”, e “Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Enfermagem”. Aqui, foram encontrados 27 trabalhos, sendo 11 teses e 16 dissertações. O quadro apresentado a seguir demonstra a quantidade de estudos encontrados, a partir do levantamento sistemático das pesquisas existentes nessa base de dados.

QUADRO 1 – Busca inicial das Dissertações e Teses na Base IBICT

<b>Descritor</b>	<b>Dissertações/ teses disponibilizadas</b>	<b>Dissertações/ teses selecionadas</b>
Educação a Distância e Enfermagem	24	06
Ambiente Virtual de Aprendizagem e Enfermagem	03	03
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>09</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Outra base de dados utilizada para o levantamento do estado da arte foi a base Scielo. A busca nessa base também compreendeu o período entre 2006 a 2015. O quadro abaixo indica a quantidade de trabalhos encontrados e selecionados para análise, conforme relevância ao tema estudado. Na base Scielo, com o descritor “Educação a Distância e Enfermagem” foram encontrados 23 artigos, no entanto, considerou-se apenas 04 para análise, devido maior aproximação com a temática. Com o descritor “Ambiente Virtual de Aprendizagem e Enfermagem” foram encontrados 24 artigos e selecionados 04, de relevância para esse estudo, que apresentam uma maior proximidade ao tema desta investigação.

QUADRO 2 – Busca inicial de Artigos na Base Scielo

<b>Descritor</b>	<b>Artigos disponibilizados</b>	<b>Artigos selecionados</b>
Educação a Distância e Enfermagem	23	04
Ambiente Virtual de Aprendizagem e Enfermagem	24	04
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>08</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

A partir desse levantamento, selecionamos estudos mais próximos ao tema da pesquisa e que evidenciavam a utilização do AVA no âmbito do curso de Enfermagem, bem como o fato de contemplarem a reflexão docente sobre suas práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes universitários.

Neste sentido, os estudos selecionados, para cada um dos descritores, foram lidos na íntegra para que identificássemos suas principais descobertas e pudéssemos verificar em que aspectos nossa investigação contribuiu para os avanços dos conhecimentos na área. Para a sistematização das principais ideias encontradas, foram produzidos fichamentos para nortear o processo de análise dos pontos principais. A seguir, são apresentadas as descobertas, a partir desses estudos:

Silva (2007), em sua tese, investigou a compatibilidade e a efetividade do uso do AVA para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina “Enfermagem Psiquiátrica”, de um curso de Enfermagem. Esse estudo revela que foi desenvolvido e ofertado a 32 estudantes um curso online sobre determinado conteúdo dessa disciplina. A realização desse curso online possibilitou a aprendizagem colaborativa e a participação ativa dos estudantes, bem como criou novas possibilidades educativas. Além disso, essa experiência fez com que os docentes repensassem sobre as bases que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem e quais as estratégias mais adequadas para a aplicação do AVA em suas práticas. Segundo a autora, esse processo de reflexão pode auxiliar na melhoria do “ensinar” e do “aprender” em Enfermagem.

Castelli (2010) ressalta que enfatizar a característica reflexiva do professor pressupõe o reconhecimento e a consciência de suas ações, analisando os erros e questionando suas práticas de ensino. Essa postura docente deve

almejar como finalidade o aprimoramento do fazer cotidiano, com o compromisso voltado para a educação.

Rangel (2009) em sua pesquisa, por meio de um estudo descritivo, apresentou como objetivo de sua tese: desenvolver um módulo educativo sobre fisiologia endócrina em um AVA (TelEduc)<sup>1</sup>, implementar o módulo para 44 estudantes do curso de licenciatura de Enfermagem, bem como realizar a avaliação dos estudantes e do módulo. Houve encontros presenciais em que foram esclarecidas as dúvidas sobre o TelEduc. As atividades a distância compreenderam a resolução de exercícios, fóruns de discussão e chat. Esse estudo conclui que os recursos das tecnologias digitais possibilitam o desenvolvimento de materiais educativos com a inclusão de várias mídias e com a navegação aleatória para o estudante. O AVA TelEduc mostrou-se uma ferramenta eficaz na disponibilização de materiais educativos para apoiar o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de fisiologia endócrina para os estudantes do curso em questão. A proposição do AVA TelEduc e suas ferramentas no ensino de fisiologia propiciou a autonomia dos estudantes e o seu engajamento no processo de aprendizagem.

Figueiredo (2007), ao desenvolver sua dissertação, verificou a aplicabilidade da EaD, em acadêmicos, docentes e profissionais da área da saúde, a partir da implementação de um curso online, no AVA, sobre a construção e manuseio de banco de dados de estatísticas no EPI Info<sup>2</sup>. Os objetivos da pesquisa se constituíram em verificar as facilidades e as dificuldades na implantação da EaD e descrever a avaliação dos estudantes quanto ao curso disponibilizado no AVA. Observou-se, nesse estudo, que o ambiente virtual facilitou a interação e a comunicação, segundo a pesquisadora.

Cogo (2009), em sua tese, trouxe a possibilidade de integração de estratégias de aprendizagem na Enfermagem, por meio da utilização do AVA. Nessa pesquisa, desenvolveu-se um curso de extensão na modalidade a distância, utilizando o Moodle<sup>3</sup>. Como objetivo, o estudo apresentou a intenção de avaliar como ocorreu o trabalho em grupo entre estudantes de Enfermagem, no desenvolvimento

---

<sup>1</sup> TelEduc é um ambiente de ensino eletrônico para a criação, participação e administração de cursos na Web. É um ambiente aberto e gratuito. Outras informações, consultar: <http://www.teleduc.org.br/>.

<sup>2</sup> EPI Info é um *software* de domínio público voltado para a área de saúde para controle e prevenção de doenças. Outras informações, consultar: <http://www.cdc.gov/epiinfo/index.html>

<sup>3</sup> A plataforma *moodle* é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em um *software* livre. A sigla significa *Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos).

do processo de aprendizagem desencadeado no AVA. O curso possibilitou o desenvolvimento das relações de reciprocidade e respeito mútuo, além de relações colaborativas e cooperativas no trabalho em grupo, e ainda pôde-se concluir que a prática pedagógica ativa desenvolvida em AVA é uma possibilidade no ensino de Enfermagem. AEaD, aqui, surge como um espaço de expressão e construção de vários saberes na Enfermagem.

Segundo Heimann (2012), a viabilidade da utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica se torna um caminho promissor, na intenção de alcançar finalidades educacionais e também por ir ao encontro de interesses e necessidades de professores e estudantes quanto à demanda de mercado. Em seu estudo, o pesquisador citado desenvolveu e avaliou um curso a distância de formação pedagógica para docentes de Enfermagem. O curso proposto e a formação dos docentes permitiram, por meio da aprendizagem colaborativa, um fazer reflexivo com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a fim de atender às necessidades da graduação de Enfermagem.

Afonso (2014), em sua dissertação, descreveu aulas virtuais em uma disciplina específica direcionada para estudantes de Enfermagem de nível médio (técnicos e auxiliares de Enfermagem). Desta forma, estudantes de licenciatura em Enfermagem criaram um AVA em uma disciplina estipulada, o que proporcionou a instrumentalização dos mesmos, por meio da experiência, bem como a capacitação do futuro educador de Enfermagem. Concluiu-se que a qualidade do material educacional produzido gerou um significativo acervo pedagógico, já que foi produzido por educadores em formação. Além disso, a competência tecnológica agregou valor significativo à qualidade de formação docente do enfermeiro.

Xelegati (2010) propõe o uso do AVA, mediante a construção desse ambiente para educação permanente de enfermeiros inseridos em serviços de saúde. Destaca-se que esse estudo demonstrou que a utilização de tecnologias educacionais, como o AVA, é uma estratégia inovadora e uma mudança de paradigma na formação de profissionais nas instituições de saúde. Esse curso no AVA proporcionou um maior conhecimento a respeito da temática proposta.

Seixas (2011), em sua tese, propôs a estrutura e dinâmica de um curso, via AVA. Foi ofertado um curso online para estudantes da graduação de Enfermagem do Brasil e de Portugal, no qual foram exploradas ferramentas disponíveis no AVA Moodle. Após o estudo, observou-se, por meio dessa



pesquisa, que os profissionais, professores e estudantes envolvidos na EaD não dispõem de uma estrutura e uma dinâmica para o uso das ferramentas e sistemas disponíveis. A análise dos resultados deixa em evidência que são necessárias algumas modificações nos conteúdos e no formato das ferramentas disponíveis no Moodle. Assim, recomendou-se que sejam ampliadas novas possibilidades do uso da interatividade.

Parro (2013) desenvolveu, implementou e avaliou um AVA, proposto e com enfoque em formação complementar para enfermeiros de uma instituição filantrópica do estado do Paraná. O uso do AVA contribuiu na agilidade e facilitou as tomadas de decisão em Enfermagem. A estratégia de inovação, com a utilização do AVA, pôde revelar aos profissionais como produzir uma assistência de maior qualidade, agregando novas experiências e valores para a prática profissional do enfermeiro(a).

O estudo de Barbosa e Rezende (2006) demonstrou que a modalidade a distância representou para os profissionais da saúde uma possibilidade possível para a formação continuada na área da Enfermagem. Dessa forma, esse estudo investigou, a partir da concepção de tutores, de um curso de formação de trabalhadores de saúde, a utilização das tecnologias como apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Essa pesquisa foi realizada em um programa de formação pedagógica a distância de trabalhadores da área da Enfermagem e se propôs a conhecer as práticas dos tutores e os desafios enfrentados por eles nesta ação educativa a distância.

Esse estudo revela as dificuldades encontradas pelos professores/tutores, como, por exemplo: a falta de tempo por parte dos tutores e também dos estudantes para cumprir os prazos estabelecidos, as atividades propostas devido à dupla jornada, tanto dos estudantes como dos professores, perfil bem característico dos profissionais da Enfermagem. Outros desafios apresentados nessa pesquisa foram: a falta de infraestrutura, dificuldades no uso da tecnologia e a transposição por parte do professor de processos educativos mais tradicionais para outros mais flexíveis propostos pela EaD.

Camacho (2009) descreveu a inserção de determinada disciplina do curso de graduação em Enfermagem, em um ambiente virtual de aprendizagem. Percebeu, com esse estudo, que a construção da interatividade aliada à educação a distância foi fundamental para o planejamento do ambiente de aprendizagem.

Segundo o autor, desenvolver estratégias de ensino, articuladas às ferramentas presentes no AVA, tende a promover o desenvolvimento crítico e reflexivo do futuro enfermeiro.

Esse autor destaca, ainda, que o ensino online se trata de uma nova perspectiva na área da saúde, provocando a reflexão sobre os processos tradicionais de ensino e dando lugar a um ensino menos tradicional em que os estudantes são mediados pelo professor na busca da construção do conhecimento. A contribuição desse estudo se dá por meio da possibilidade da busca de novas metodologias de ensino apoiadas na interatividade. Como fatores relevantes presentes, a partir do uso do AVA na disciplina enfatizada nesse estudo, tem-se: planejar constantemente o ambiente virtual, pensar no docente como incentivo ao discente, adequar o AVA com as necessidades atuais da profissão enfermeiro, refletir em um ensino centrado no estudante.

Conforme Cogo (2011), a Educação a Distância, em diferentes cenários do ensino em Enfermagem, é indiscutível e se faz cada vez mais presente, seja na graduação, na pós-graduação e/ou na educação em serviços de saúde. A mediação tecnológica pode alcançar diferentes públicos, sem existir a barreira geográfica. Essa mediação também pode viabilizar a participação efetiva em múltiplas atividades de formas autônoma e individualizada. É importante ressaltar que uma modalidade de ensino, como a EaD, não exclui ou é melhor que outra modalidade, como exemplo a modalidade presencial, adotando metodologias distintas que, quando bem elaboradas, podem viabilizar aprendizagens significativas.

Gonçalves, Rabeh e Terçariol (2015) identificaram a contribuição de um curso de atualização sobre avaliação de feridas crônicas, oferecido pelo AVA (Moodle), para o conhecimento de docentes de Enfermagem e enfermeiros vinculados ao ensino superior. Na percepção dos docentes, a participação no curso de atualização online contribuiu para melhor desempenho dos participantes, propiciando, também, impacto positivo na construção de novos conhecimentos. Segundo os autores acima, a EaD pode ser uma estratégia efetiva para a atualização dos conhecimentos de docentes. Esse estudo suscita reflexões acerca da atuação docente na busca por atualização.

Pai e Lautert (2007) descreveram a experiência docente com a finalidade de proporcionar a interatividade junto à técnica do diário de campo,

usando o AVA. A pesquisa foi realizada com os acadêmicos e os professores de um curso de graduação em Enfermagem que utilizaram o diário de campo como recurso para discussão das vivências durante o campo de estágio, ou seja, durante a prática das ações e assistência em Enfermagem. A ferramenta tecnológica proposta no AVA propiciou a troca de experiência, bem como as reflexões e discussões sobre temas confrontados na prática. Essa pesquisa possibilitou ao professor constatar a evolução do grupo participante e foi possível demonstrar novas possibilidades para o uso da tecnologia como um recurso no processo de ensino e aprendizagem.

Silva, Pedro e Cogo (2011) realizaram uma pesquisa documental que analisou os diálogos produzidos por estudantes da graduação de Enfermagem, por meio do chat em um AVA. Essa proposta da utilização do chat como ferramenta educacional permitiu a troca de experiências, a prática colaborativa, a construção de um trabalho conjunto, assim como contextualizar o cotidiano da prática, como futuros enfermeiros(as). É de grande relevância pontuar que o ensino de Enfermagem pode se apoderar de novas ferramentas da educação a distância e que essas ferramentas possibilitam a construção de novas práticas pedagógicas.

Goyotáet al (2012), na perspectiva dos acadêmicos de Enfermagem, avaliaram o AVA no ensino da temática “Processo de Enfermagem”, na disciplina Fundamentação Básica da Enfermagem I. Segundo esse estudo, o uso do AVA foi considerado um método de ensino positivo pelos estudantes investigados. Os resultados contribuíram para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos estudantes no uso do AVA e no entendimento dos conteúdos de tal disciplina. Os autores destacam a necessidade de compreender e incorporar o AVA como ferramenta educacional eficiente e apropriar-se desse conhecimento como estratégia para agregar novas experiências e valores à prática profissional do enfermeiro.

Alves e Cogo (2014), em sua pesquisa, delinearão como objetivo identificar como os estudantes do ensino superior de Enfermagem perceberam e experimentaram o processo de aprendizagem durante as práticas curriculares realizadas em um ambiente hospitalar. Desta forma, foi investigado o fórum no ambiente virtual Moodle, e todos os registros pertinentes a esta prática. Observou-se a percepção dos estudantes sobre a prática no hospital e pôde-se avaliar o processo de ensino e aprendizagem diante do uso do recurso fórum, o que favoreceu que os estudantes expunham suas críticas e constatações. Foi pontuado, nesse estudo, que

o fórum de discussão também deve ser utilizado pelos professores para propiciar a interação.

A partir da análise desses estudos desenvolvidos na área contemplada nessa investigação, foi possível constatar a relevância de diversas pesquisas relacionadas ao uso de ambientes virtuais no ensino de Enfermagem. Observou-se, ainda, a escassez de estudos relacionados ao tema “AVA e Enfermagem”, na concepção do docente. Questionamentos surgem diante desse fato:

- O que o AVA pode agregar na prática pedagógica? Que mudanças são necessárias?
- Quais saberes devem ser mobilizados para a articulação dos recursos do AVA nas práticas pedagógicas?
- Quais as dificuldades na utilização dos recursos tecnológicos da EaD no ensino em Enfermagem?
- Os docentes que atuam em Enfermagem, com perfis muito voltados para as práticas de enfermagem, encontram-se preparados para atuar em contextos virtuais?

Uma vez apresentados e discutidos os estudos levantados na área, a seguir apresentamos aspectos que consideramos justificar a importância e relevância dessa pesquisa.

### **Justificativa e relevância da pesquisa**

O fim do século XX presenciou uma verdadeira revolução. Segundo Castells (2003, p. 67), testemunhou-se “um intervalo cuja característica é a transformação de nossa cultura material pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação”. A difusão da Internet foi um avanço notável e fez com que as distâncias diminuíssem. Segundo esse autor, “o índice de difusão da internet em 1999 era tão grande no mundo inteiro que estava claro que o acesso generalizado seria a norma nos países avançados no início do séc. XXI” (CASTELLS, 2003, p.439).

Nesse sentido, a sociedade atual, na qual estamos inseridos, tem sido marcada pela velocidade das informações e por importantes transformações tecnológicas. Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo formuladas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre homens, o

trabalho e a própria inteligência dependem da mutação dessas e de outras relações (LÉVY, 2002). Essa nova condição nos impõe uma postura diferenciada nos processos de trabalho, na cultura, na sociedade e também na educação.

No âmbito educacional, surgem novas práticas e recursos que estão sendo utilizados para enriquecer e ampliar as dimensões do trabalho docente e também do aprendizado dos estudantes. Trata-se de uma troca de princípios da hierarquia, em que o professor deixa de ser o detentor das informações, para promover a participação social e a interação, visando à construção de novos conhecimentos.

Nesse contexto, o uso da tecnologia assume um papel importante nas discussões que permeiam a Educação. Essas tecnologias se apresentam como um meio para potencializar o espaço escolar, visto que sua função é formar indivíduos que sejam capazes de lidar com o mundo contemporâneo. Observa-se que, esse novo movimento, como o uso das ferramentas tecnológicas na prática docente, tem sido motivo de questionamentos e reflexão na atuação do mesmo.

As possibilidades proporcionadas pela inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aplicadas à Educação se estendem para ações pedagógicas desencadeadas na modalidade a distância. Essa modalidade educativa foi se aperfeiçoando e vinculando-se a diversos recursos tecnológicos como a Internet, sendo essa articulação conhecida por Educação Online.

Moran (2012, p. 41) define educação online como o:

[...]o conjunto de ações desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência. A educação online acontece cada vez mais, em situações bem amplas e diferentes[...] Abrange desde cursos totalmente virtuais sem contato físico-passando por cursos semipresenciais– até os cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela Internet.

A interação proporcionada nesse contexto da modalidade a distância pode ocorrer em um ambiente online, como os AVA. O AVA é uma alternativa pedagógica e otimiza a relação entre o docente e seu estudante, permitindo também a interação entre ambos. Almeida (2003) define os AVA como sistemas disponíveis na Internet destinados ao suporte de atividades intermediadas pela tecnologia de informação e comunicação, e que permitem a integração de diversas mídias,

linguagens e recursos, assim como a apresentação de informações, de forma sistematizada, propiciando a interação entre os objetos de conhecimento e as pessoas. As atividades nesse ambiente são desenvolvidas no tempo, no ritmo e espaço de cada participante.

Conforme Silva (2003), o AVA pode ser conceituado como:

[...] a sala de aula online. É composto de interfaces ou ferramentas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem. Ele acomoda o web-roteiro com sua trama de conteúdos e atividades propostas pelo professor, seja individualmente, seja colaborativamente (SILVA, 2003, p.62).

Nos últimos anos, os ambientes virtuais estão sendo cada vez mais utilizados na demanda educacional. Nesse contexto, a interatividade coloca-se como grande e importante desafio na construção do saber. A qualidade do processo educativo depende do envolvimento do estudante, dos materiais veiculados, da proposta pedagógica, da qualidade dos professores, monitores e também das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no AVA.

As novas tecnologias e o uso dos AVA tornam-se, assim, importantes aliados à educação, especialmente, às práticas pedagógicas dos professores. Schlünzen (2000) ressalta que uma ação pedagógica aliada às TDIC favorece uma mudança de postura de todos os sujeitos envolvidos. Behrens (2000, p. 71) observa que:

Não se trata de formar os estudantes tendo em vista um pensamento oportunista e neoliberal que venha atender somente as exigências do mercado de trabalho, mas de buscar uma formação sintonizada que venha prepará-los para conquistar uma melhor qualidade de vida. Neste contexto, além de se tornar um profissional competente, precisa tornar-se cidadão crítico, autônomo e criativo, que saiba solucionar problemas, e que com iniciativa própria saiba questionar e transformar a sociedade. Em busca dessa transformação, o estudante deve ser sujeito histórico do seu próprio ambiente, buscando desenvolver a consciência crítica que leve a trilhar caminhos para a construção de um mundo melhor.

O Ensino Superior em Enfermagem, em geral, apresenta características muito peculiares a um ensino estanque, muito técnico, e nem sempre articulado às exigências educacionais atuais. As práticas dos professores, nesse contexto, parecem estar distantes de favorecer um diálogo entre os estudantes universitários com sua prática profissional.

O grande desafio da Educação na contemporaneidade é que os professores repensem suas práticas e abram mão de um modelo convencional de ensino, inserindo o uso de recursos tecnológicos em sua atuação. Mas, para que isso aconteça, é necessário que estes adquiram competências e habilidades para tal mudança, e desconstruam o ensino estanque apoiado somente na aplicação de conteúdos e lógicas disciplinares. A União das Nações para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) corrobora com a ideia de que o Ensino Superior precisa se movimentar, a partir das inovações tecnológicas e do trabalho colaborativo:

O Ensino Superior é uma força motriz para o desenvolvimento cultural, social e econômico das nações e das pessoas, como fator endógeno de aumento de capacidades e promotor dos direitos humanos, de solidariedade intelectual internacional, de desenvolvimento sustentável, de democracia, de paz e de justiça. As instituições de Ensino Superior, como centros de pesquisa, ensino e debate intelectual, desempenham o papel crucial na produção e partilha de conhecimentos, assim como a preparação dos estudantes como uma ampla gama de profissões e responsabilidades na sociedade. No contexto da rápida evolução tecnológica, as Instituições de Ensino Superior devem dotar os estudantes com as capacidades, habilidades e oportunidades que lhes permitam adaptarem-se continuamente as necessidades das sociedades do conhecimento. (UNESCO, 2008, p.7).

Pimenta e Ghedin (2006) reforçam a ideia de que a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso só é possível se existir uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências, com ênfase na reflexão dos conteúdos trabalhados, a maneira como se trabalha, a postura frente aos educandos, diante dos sistemas social, político, econômico e cultural. Ainda acrescentam que:

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto de nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político (PIMENTA; GHEDIN, 2006, p.135).

Schön (1983), no mesmo sentido, defende a formação profissional apoiada na epistemologia da prática, na valorização da prática profissional como construção do conhecimento, a partir da reflexão, análise e problematização, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram na atuação docente. Nesse sentido, para a formação do professor reflexivo, faz-se necessário o rompimento com o paradigma da racionalidade técnica

e burocrática que têm regido muitas das práticas pedagógicas dos docentes nos cursos de ensino superior, na Enfermagem.

Nesse contexto, a integração de recursos tecnológicos aos projetos pedagógicos dos cursos de Enfermagem, especialmente as tecnologias utilizadas na modalidade a distância, como os ambientes virtuais de aprendizagem, colocam novos desafios aos docentes desses cursos, levando-os a reverem suas práticas e saberes.

Considerando o exposto, Tardif (2014) salienta que:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação, mas pelo menos abrir um espaço maior para a lógica de formação profissional que reconheça os estudantes como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros profissionais recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho nas estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2014, p. 242).

Face ao que foi mencionado, a formação dos professores do curso de Enfermagem, geralmente, carece de reflexões sobre o ensino que tem propiciado aos futuros enfermeiros, os quais necessitam aprender conteúdos sobre sua profissão durante sua formação e que, posteriormente, como profissionais, consigam fazer a relação das disciplinas dos cursos de formação em sua atuação prática. Ademais, esta pesquisa se justifica pela necessidade de se discutir como os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser integrados às práticas docentes desencadeadas na formação de futuros enfermeiros, bem como pela necessidade de se compreender que saberes são ressignificados nesse processo.

### **Organização da Dissertação**

A presente dissertação é organizada em seções e inicia-se com o desenvolvimento da Introdução, na qual é evidenciada, primeiramente, a origem do problema, resgatando-se as trajetórias escolar, acadêmica e profissional da pesquisadora. Nesse percurso, parte-se dos primeiros caminhos seguidos em busca de sua formação como enfermeira, percorrendo algumas experiências educacionais, até a busca pelo Mestrado em Educação. Após, evidenciada a origem do problema,



os principais questionamentos e objetivos, apresenta-se um levantamento de pesquisas na área de estudo, com o intuito de demonstrar o que já existe de contribuições e as lacunas a respeito do tema. Em seguida, justifica-se e discute-se a relevância desse estudo.

Na seção 1, **A Educação Superior e a Enfermagem**, resgatam-se os aspectos históricos do Ensino Superior no Brasil, a Universidade no contexto atual e os desafios diante da sociedade da informação e do conhecimento. Discute-se, ainda, o processo de ensino e aprendizagem na sociedade tecnológica e algumas diretrizes e fundamentos do curso de enfermagem.

Na seção 2, **A Educação a Distância e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Enfermagem**, explicitam-se os conceitos relacionados à EaD e sua história no Brasil, enfatizando as potencialidades na utilização do AVA na Enfermagem.

Na seção 3, **Objetivos e Procedimentos Metodológicos da Pesquisa**, evidenciam-se os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa e indica-se a abordagem da pesquisa. A seguir, explicitam-se o problema e os objetivos, demonstrando-se, ainda, os procedimentos realizados para o seu desenvolvimento, bem como a forma de levantamento, seleção e análise dos dados.

Na seção 4, **Apresentação e Discussão dos Resultados**, apresentam-se as categorias emergentes na análise das entrevistas. Para discuti-las, resgatam-se trechos dos discursos elaborados, a partir das falas dos sujeitos, obtidas por meio das questões formuladas no roteiro da entrevista semiestruturada, com o intuito de desencadear a análise.

Por fim, nas **Considerações Finais e Perspectivas Futuras**, explicitam-se aspectos importantes, a fim de enfatizar as considerações sobre a temática em questão. Evidenciam-se, ainda, as atuais inquietações que motivam o desejo dos próximos caminhos a serem trilhados.

## 1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A ENFERMAGEM

---

*Nesta seção, aborda-se um breve histórico do Ensino Superior no Brasil, a universidade e seus desafios diante do contexto atual/contemporâneo. Posteriormente, enfatiza-se o Ensino Superior em Enfermagem e como se delineou no Brasil até os dias de hoje, além de discutir, ainda, os reflexos ocasionados por seu processo histórico.*

---

*Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.  
(Rubem Alves)<sup>4</sup>*

### 1.1 A Universidade: um breve resgate histórico

Antes de discutir o Ensino Superior na atualidade, destacam-se, aqui, alguns aspectos e características desse nível de ensino no Brasil, por meio de um breve resgate histórico. Descrever, mesmo que de forma sintética, o sistema de ensino Superior no Brasil não se trata de uma tarefa fácil. No entanto, a seguir, apresentam-se alguns recortes que caracterizam momentos dessa história.

Ao se analisar a trajetória histórica da universidade no Brasil, é possível reconhecer forte influência de referências europeias como: jesuíticas, francesas e alemãs.

Historicamente, as primeiras instituições escolares no Brasil tiveram significativa intervenção dos jesuítas, e estavam alicerçadas no cristianismo. Segundo Ullmann e Bohnen (1994), nessas instituições se ensinavam desde a leitura e a escrita até as escolas de ensino superior. O ensino jesuítico estava baseado na sistematização dos estudos e na organização. O conhecimento era algo imposto e pontual e a memorização era essencial para a garantia de uma educação e aprendizagem eficaz. A respeito da prática docente, esta era a de transmissão de conteúdos a serem memorizados, num modelo de aula expositiva. Evidenciam-se, nesse período, características como o elitismo e a exclusão. Somente uma minoria – a classe da elite portuguesa – era acolhida para tal ensino.

No decorrer da história, observa-se que a origem das primeiras universidades foi um tanto tardia. Morosini (2005) ressalta que o surgimento de cursos superiores no Brasil só ocorreu em 1808, e detinham forte influência

---

<sup>4</sup>Rubem Alves – Educador, Teólogo, Psicanalista e Escritor (ALVES, 1994).

francesa. Acerca do modelo adotado nessas instituições, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 148) afirmam que: “[...] foi franco-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado.” Em destaque a esse ensino, estava a desarticulação entre a teoria e a prática. Apresentavam peculiaridades, como se fossem cursos isolados, priorizando o tipo de ensino profissionalizante que visava formar cidadãos para desempenhar funções no estado e atender às necessidades da realeza.

Ainda, a universidade no Brasil também teve forte influência alemã, no final do século XIX. Esse modelo tinha como prioridade a produção do conhecimento e o processo de pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). O tipo de ensino oferecido nessa época estava relacionado aos interesses da elite e apoiado em suas necessidades, uma vez que essa classe detinha os poderes econômico e político do Brasil colônia. Teixeira (1998) se refere a um ensino alienante e pouco vinculado às questões culturais. Assim:

[...] tínhamos duas alienações no ensino superior. A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado, nos leva ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda a cultura transmitida era cultura europeia. E nisso tudo o Brasil era esquecido. (TEIXEIRA, 1998, p. 93-94).

Os principais cursos eram voltados ao ensino da medicina, engenharia, direito, agricultura e artes, sendo criados cursos em níveis médio e superior, e também cursos militares. Com a urbanização do país, e em meio a um cenário de mudanças políticas e econômicas, nasce a motivação de alguns intelectuais que começaram a refletir e discutir sobre a importância da abertura de escolas (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008). Desta forma, a partir da proclamação da república, em 1889, começou a surgir um maior número de escolas superiores. Segundo Brasil (2004), eram 19 cursos de educação superior no Brasil. Assim, no período de 1891 a 1919, foram criadas 27 escolas superiores, as quais marcam o início das futuras universidades.

É de grande relevância pensar que o processo de criação e implantação das universidades no Brasil foi bastante lento, tardio e conflituoso, e sempre atrelado às conjunturas política, econômica e social de cada período no país. Características como a rigidez, o intelectualismo e a desconexão com a realidade marcaram o ensino dessa época. Segundo Morosini (2005), em 1924, com

a criação da Associação Brasileira de Educação e a Academia Brasileira de Ciências, foi possível se cogitar uma nova concepção de universidade e desenvolvimento de atividades em pesquisa.

A primeira universidade brasileira existente, de fato, foi a Universidade de São Paulo, em 1934. Posteriormente, a Universidade do Distrito Federal (DF), em 1935. Ambas as universidades com projetos pedagógicos apoiados em um modelo de universidade alemã, em que a produção do conhecimento e a formação livre estavam constituídas em um mesmo momento de tempo e espaço (SGUISSARDI, 2006).

Porém, um novo momento histórico mudaria essa conjuntura. A partir da instauração da ditadura militar, a educação foi nitidamente caracterizada pela repressão, privatização do ensino, exclusão das classes mais pobres de um ensino básico de boa qualidade. Isso posto, com a lei 5.540/68, notam-se uma rigidez e uma inércia dos pensamentos crítico e reflexivo. O ensino era centrado no professor, não havia inter-relação com as realidades científica, social e cultural. O que se verifica é uma pedagogia alicerçada mais em técnicas do que em problematizações. Essa lei designou à graduação a função profissionalizante, enquanto a pesquisa fica sob responsabilidade dos cursos de pós-graduação. As diretrizes existentes nessa lei prevaleceram até 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394/96).

Com a aprovação da LDBEN/96, foram incorporadas, nas Instituições de Ensino Superior, algumas inovações, como a valorização dos professores, por meio do plano de carreira nas instituições, a possibilidade de propiciar a formação para a docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, havendo, ainda, a sua aplicabilidade na formação dos estudantes de graduação. Além disso, introduziu-se o processo de avaliações dos cursos superiores e universidades.

Dentre outras medidas educacionais adotadas no país, cabe citar o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), de 2007. Conforme o PNE, as metas referentes ao Ensino Superior são: aumentar a taxa bruta de matrícula para 50% sendo democratizado o acesso à universidade, elevar a qualidade na Educação Superior, por meio da ampliação de mestres e doutores no corpo docente (BRASIL. Ministério da Educação, 2014). O PDE, aprovado em 2007 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministério da Educação, se constitui por ações que incluem novas estratégias de ingresso e

expansão da Educação, com a criação de programas como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais(REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Apesar dos avanços destacados no processo histórico da Educação Superior, verifica-se que ainda existem muitos desafios a serem superados. Nessa direção, evidencia-se que o Ensino Superior (ES) tem muitas finalidades a serem desenvolvidas na formação do estudante universitário. Segundo a LDBEN nº 9.394/96, e seu art. 43, a Universidade deve:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, p. 22).

A universidade, como instituição educativa, tem o papel de formar o estudante com aspectos de criticidade e reflexividade, como a capacidade de indagação na construção do saber, visando a sua atuação na sociedade moderna, fazendo, ainda, com que usufrua dos avanços que essa possibilita.

Morin (2000, p.10) corrobora com a ideia de que:

A universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la. Gera saberes, ideias, e valores, que posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, a universidade é conservadora, regeneradora e geradora.

No entanto, torna-se necessário questionar: É possível cumprir essas finalidades propostas na LDBEN, diante das atuais práticas pedagógicas dos professores universitários? Como a ação docente se insere num ambiente pós-

moderno, em que as tecnologias se fazem cada vez mais presentes e atuantes na sociedade do conhecimento? Cabe discutir, segundo Severino (2009), que é urgente encarar a educação universitária com criatividade, competência, criticidade e tratar o conhecimento como algo a ser construído.

Diante das novas propostas de expansão no ES, é preciso salientar que as evoluções históricas ocorridas no ensino estão intimamente ligadas às novas maneiras de repensar a educação. Assim, uma possível reestruturação da mesma, investimento na atualização e na formação de docentes.

Nesse sentido, a seguir serão discutidas questões a respeito do Ensino Superior na atualidade, apontando-se, ainda, alguns dos desafios a serem enfrentados para o desencadeamento do processo de ensino e aprendizagem na universidade contemporânea.

## **1.2 A Universidade no contexto atual e seus desafios**

O fim do século XX foi marcado por transformações ocasionadas pela globalização. Desta forma, romperam-se barreiras culturais, sociais e históricas. De acordo com Bernheim e Chauí (2008), o conceito de globalização vai além dos aspectos econômicos. Trata-se de um processo amplo que engloba aspectos como a economia, as finanças, a ciência, e tecnologia, as comunicações, a política, a educação, entre outros.

Nesse cenário, a informatização e o uso das tecnologias se desenvolveram com maior velocidade. Com isso, a sociedade atual vivencia momentos de fortes mutações decorrentes da necessidade de produzir conhecimentos, uma vez que se prioriza o domínio das informações. Na sociedade contemporânea, as informações ligadas às tecnologias se tornaram essenciais nos processos de trabalho, de produção, na educação, nos meios de comunicação e outros. Conforme ratificou Castells (2003), a sociedade da informação está aliada ao crescimento e à reorganização do capitalismo da década de 80 e expressa a transformação tecnológica nas relações econômicas e na sociedade; refere-se, ainda, ao acesso democratizado, universal e global às informações e ao conhecimento.

As tecnologias digitais, juntamente com a Internet, fizeram emergir um novo paradigma social e educacional. Trata-se de uma nova era em que o espaço

físico da sala de aula deixa de ser o único local para a construção do conhecimento e para a preparação do indivíduo para a vida. Hargreaves (2004) afirma que a sociedade se insere num contexto em que o fluxo de informações é intenso, e em constante transformação, “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança.” (HARGREAVES, 2004, p. 33).

Werthein (2000) assevera que existem algumas características que devem ser citadas nesta nova sociedade: a primeira característica é que a informação é premissa básica para esta sociedade; outra é que as tecnologias e seus efeitos têm alta penetrabilidade; e, por último, a informação detém certa flexibilidade. Ainda o autorressalta que a sociedade do conhecimento e da informação não se trata apenas do crescimento tecnológico existente, mas da estimulação de um contínuo processo de aprendizagem.

Nota-se que as TDIC estão ocasionando mudanças culturais significativas na sociedade e especificamente na educação. Como adverte Juan Carlos Tedesco:

[...] sua utilização torna necessário modificar conceitos básicos de tempo e espaço. A própria noção de realidade começa a ser repensada a partir das possibilidades de construir realidades virtuais, propondo novos problemas e questionamentos de ordem epistemológica, cuja análise só recentemente foi iniciada. (TEDESCO, 2002, p.47).

No contexto das transformações na sociedade, por meio da tecnologia, estão imersas as instituições de ensino superior. De acordo com Johnson (2015), a mediação da aprendizagem, por meio da prática tecnológica, é crescente nas universidades em todo o mundo e irá atingir uma proporção no ensino superior estimada entre 3 a 5 anos.

A conferência “Mundial sobre Educação Superior”, que ocorreu em outubro de 1998, em Paris, evidenciou o processo de transformação universitária em que todas as regiões do mundo estão vivenciando. Esta conferência revelou alguns pontos em destaque sobre esse processo, dentre eles: a necessidade da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto universitário (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008).

Na educação superior brasileira, a adoção de tecnologias é acelerada por meio da política, de lideranças e de práticas. Contudo, a admissão das tecnologias pode ser impossibilitada por alguns desafios apoiados em algumas

realidades que são um entrave no ensino e aprendizagem. Freeman, Adams Becker e Hall (2015) ressaltam que as instituições de ensino superior brasileiras precisam trabalhar com o propósito de incorporar mais ambientes e redes de aprendizagem, assim como enfatizar a eficácia das ferramentas de aprendizagem, almejando que os estudantes universitários alcancem seus objetivos acadêmicos.

Outro desafio importante é incorporar a tecnologia na formação de professores, com o compromisso de exigir, desta forma, maior integração das TDIC no currículo. Expandir o acesso ao ensino online de alta qualidade também é outro desafio constante; no Brasil, nem todo estudante pode ingressar em uma universidade tradicional devido à limitação de vagas e, por meio da aprendizagem online, pode-se facilitar o acesso de processos formativos ao estudante (FREEMAN; ADAMS BECKER; HALL, 2015).

Vieira (2011) complementa, enfatizando que os desafios no uso das TDIC em cursos superiores referem-se às possibilidades de explorar todo seu potencial para enriquecer e promover o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, torna-se necessário capacitar os envolvidos no processo de aprendizagem (professores e estudantes) para a utilização dessas ferramentas tecnológicas.

Nesta direção, pensando nos desafios a serem superados pela educação superior, torna-se essencial discutir o que significa ensinar e aprender na universidade contemporânea.

### **1.3 O Ensinar e o aprender na universidade contemporânea**

O ensinar e o aprender são práticas distintas, porém indissociáveis e envolvem todo e qualquer indivíduo. Ensina-se quando existe a partilha de algo desconhecido com o outro e se aprende quando se agrega algum conhecimento. O “ensinar” apresenta um intuito, a aprendizagem, e refletir sobre aprendizagem requer a investigação da prática pedagógica docente (SOUSA, 2005).

As questões que envolvem a concepção docente e sua prática pedagógica no ensino superior perpassam a história da educação, a partir de novos conceitos propostos pelas legislações vigentes. Essas mudanças dão novos rumos à ação docente e ainda estimulam a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. Refletir sobre a prática docente pode se constituir um desafio para o professor que



passa a ser um mediador entre a comunidade, os saberes e o estudante (TEODORO; VASCONCELOS, 2005).

Ao buscarmos uma educação de qualidade, é importante destacar que esta está intimamente ligada à prática e à atuação do professor. Veiga (1992) afirma que a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. [...] é uma dimensão da prática social.” (VEIGA, 1992, p.16). Sendo assim, compreendemos que a prática pedagógica deve ser viabilizadora de uma prática social, ou seja, deve possibilitar ao profissional uma atuação que garanta um determinado nível de excelência em seu fazer cotidiano.

Sendo assim, o que é a prática educativa? Que tipo de atividade é a educação? O que fazemos quando ensinamos? Antes de responder a essas perguntas, é necessário examinar a nossa herança cultural e educacional. Desta forma, Tardif (2014) salienta três conceitos que fundamentam a prática educativa e que são provenientes de nossa cultura. O primeiro agrega a prática educativa a uma arte; o segundo, a uma técnica dirigida por valores; e o terceiro, a uma interação.

O primeiro conceito encontra-se há 2.500 anos, deriva da Grécia Antiga e perdura até hoje. Refere-se à prática enquanto arte, ou seja, a ação do professor pode ser comparada ao ofício de um artesão. A atividade deste se resume a alguém que:

[...] possui uma ideia, uma representação geral do objetivo que se quer atingir; possui um conhecimento adquirido e concreto sobre o material com o qual trabalha; age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas à sua arte; age fiando-se também de suas habilidades pessoal, e finalmente, age guiando-se por sua experiência, isso é, de “maneiras-de-fazer”, de “truques”, de “maneiras-de-proceder” comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos. (TARDIF, 2014, p.159).

Nesse sentido, o educador se assemelha a um ofício de um artesão, porém se distingue, já que o “artesão age sobre um ser [...], recebe do artista a causa e origem de sua gênese”. Já o educador “age com e sobre um ser que possui”, almejando desenvolver o indivíduo, por meio da atividade educativa (TARDIF, 2014, p.160). Trazendo para contextos educacionais atuais, o professor, conforme a concepção explicitada exerce sua atividade alicerçada em conhecimentos científicos, e não em uma ciência apoiada em sua própria ação. Ele

é orientado por objetivos específicos e inerentes à sua prática, a qual corresponde a habilidades já vivenciadas, intuição, sensatez, competência e habilidades.

O segundo conceito se trata da prática educativa como uma técnica conduzida por valores (subjetividade) e pela ciência (objetividade). A prática do professor está, desta forma, [...] “baseada numa ciência objetiva dos fenômenos que se prolonga por meio de ações técnicas sobre esses mesmos fenômenos, ações guiadas somente pelo critério de êxito.” (TARDIF, 2014, p. 163). De acordo com essa perspectiva, o ensino se trata de uma atividade orientada pelo conhecimento objetivo e que não interfere em fenômenos educacionais. Por outro lado, é preciso considerar outro caráter dessa atividade, a prática guiada por valores, a partir de uma ordem de interesses: [...] “as ações não se apoiam num conhecimento objetivo, elas provêm da esfera da subjetividade, das normas às quais os atores aderem e dos interesses que eles defendem.” (TARDIF, 2014, p. 163).

Portanto, a prática educativa baseada nesse conceito se fundamenta no professor que se guia pelos seguintes saberes: o professor deve conhecer as regras que orientam a sua prática, como valores e finalidades e ainda deve ser conhecedor de teorias científicas que correspondem à educação, como leis da aprendizagem por exemplo.

A educação enquanto interação é o terceiro conceito exposto por Tardif (2014), é discutido atualmente e reflete o agir educativo. No processo educativo, estamos lidando com pessoas e interagimos com elas. Contudo, “Ensinar é entrar numa sala e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma por uma grande variedade de interações.” (TARDIF, 2014, p.167). O autor deixa claro que, dentro de uma sala de aula ou fora dela, o processo de ensino e aprendizagem depende da interação dos envolvidos.

Quanto ao aprender, refletir sobre a aprendizagem é questionar a respeito de sua variedade e os recursos que interferem nesse processo. De acordo com Sousa (2005), a aprendizagem é um processo intrínseco a qualquer indivíduo e ocorre por meio da interação entre quem ensina e quem aprende. Nesse contexto, pode-se compreender que o ensinar e o aprender estão totalmente ligados a práticas educativas do professor universitário, como discutido acima. Assemelha-se à prática pedagógica como arte, como uma técnica conduzida por valores morais e ainda como um processo de interação entre o estudante e professor.

É importante destacar que a universidade contemporânea requer dos professores de hoje uma prática educativa alicerçada na busca por novos saberes e competências. O ensino superior tem exigido dos professores novos conhecimentos e competências específicas que os subsidie para mediar o processo de ensino e aprendizagem por meio da interação, motivando e estimulando os estudantes a serem corresponsáveis pela sua própria formação, ou seja, instigando os estudantes a serem curiosos e criativos na construção do conhecimento.

Em tempos atuais, com os avanços da tecnologia, abrem-se novos caminhos para mudanças, alterando o papel do professor como detentor ou transmissor de informações. Desta forma, torna-se de extrema importância que ele assuma um novo papel que favoreça o diálogo, a partir da interação dos estudantes em diferentes espaços educativos (MASETTO, 2003). A ação docente não se esgota nos limites do espaço físico da sala de aula, mas perpassa outras dimensões e está intimamente ligada aos saberes de cada professor, suas experiências, suas aspirações, suas dúvidas.

Tardif (2014) comenta que os professores devem fazer um esforço para se tornarem capazes de nomear, objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional. Embora o autor discorra sobre a formação de professores, isto é, sobre estudantes de licenciatura, seus pressupostos trazem reflexões muito pertinentes à formação de professores que atuam no ensino superior. E em vista disso, apresenta três breves considerações que supõem certas mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes dos professores formadores.

Como primeira consideração, julga que os educandos são sujeitos do conhecimento e que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional. Em segundo lugar, observa que se o trabalho exige conhecimentos específicos a sua profissão, então a formação deveria estar embasada nesses conhecimentos. Não é o que acontece na universidade, já que a aprendizagem e, conseqüentemente, a formação é dominada por “conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais” (TARDIF, 2014, p.241). E, em terceiro lugar, a formação é organizada em torno das “lógicas disciplinares” que acontecem de maneira fragmentada. Ainda, Tardif pontua que:

a formação é feita baseada num modelo aplicacionista do conhecimento, pois os estudantes passam certo tempo “assistindo aulas” baseadas em disciplinas constituídas, na maioria das vezes de natureza declarativa.

Depois durante as aulas esses estudantes vão estagiar e aplicar esses conhecimentos e quando a formação termina, sozinhos aprendendo seu ofício na prática, acabam por constatar que os conhecimentos disciplinares aprendidos estão mal enraizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2014, p.241).

Vale salientar, aqui, que muitos estudantes provenientes deste tipo formação teórica, baseada em disciplinas e conteúdos, saem da universidade muitas vezes despreparados para atuar na profissão. É claro que as lógicas disciplinares são fundamentais para a formação do estudante, porém o professor deve conceber o estudante como um ser que detém sua própria cultura e suas crenças, e não como um ser vazio que precisa ser preenchido de conhecimentos e informações. Porém, não podemos nos esquecer dialógica profissional que deve apoiar também a formação. Esta é essencial e deve ser baseada na prática, além de ter um enfoque reflexivo.

No mesmo sentido das colocações de Tardif (2014), Freire (2005), no fim do século XX, discutiu a Educação transformadora, que deve ser feita em profunda interação educador – educando. Para ele, é de extrema importância que ocorra a reflexão crítica, se desperte a curiosidade científica, a criatividade e a investigação. O professor deve articular metodologias de ensino que se caracterizem pela variedade de atividades que estimulem a criatividade e a criticidade dos estudantes. Nesse sentido, é possível constatar que é urgente que as práticas dos professores na universidade sejam revisitadas no sentido de se aproximarem do contexto dos estudantes, trazendo as problemáticas de situações a serem enfrentadas por eles no exercício profissional para a reflexão conjunta em sala de aula.

Diante desta sociedade contemporânea, deve se inserir um contexto de inovações na prática educativa e nos processos de aprendizagem. Tais mudanças asseguram novas formas de conhecimento, apoiadas em novas competências. Os educandos de hoje não são mais aqueles que recebem as informações prontas passivamente, mas sim constroem seu próprio conhecimento por meio da interação, troca de experiências, da depuração do que lhe é transmitido. Por isso, os educadores precisam estar atentos ao perfil desse novo estudante, atualizando-se, adquirindo competências diante da tecnologia e estarem abertos às novas metodologias de ensino. Pontua-se, assim, como um grande desafio na universidade, a capacidade de desenvolver nesses estudantes, a partir dessas

novas estruturas educativas, competências para participar e interagir num mundo extremamente competitivo e flexível.

Em 1999, com a construção de uma nova proposta inserida no plano nacional na graduação, a partir do “Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras”, atentou-se para:

[...] o papel relacionado da universidade à formação profissional necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos do exercício profissional contemporâneo, considerando a formação acadêmica como tarefa que se realiza, necessariamente, em tempo diferente daquele em que acontecem as inovações. A este dado se acrescenta outro, o fato de que não se concebe mais um exercício profissional homogêneo durante o período de inserção no mundo do trabalho. (BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Graduação, 1999, p.5).

As TDIC e o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem tornam-se, desse modo, importantes aliados aos processos educacionais, especialmente, às práticas pedagógicas dos professores. Almeida (1999) e Schlünzen (2000) destacam que uma ação pedagógica aliada às TDIC favorece uma mudança de postura de todos os sujeitos envolvidos, favorecendo a busca de atualização e o desenvolvimento da aprendizagem e novas competências. Construir o conhecimento, levando em conta a aquisição de novas competências, implica repensar a educação e refletir a prática docente. A possibilidade de inserção de novas ferramentas tecnológicas às práticas pedagógicas implica a busca de mudanças no espaço escolar, bem como a ressignificação de práticas e saberes docentes.

Diante do exposto, Masetto (2002) considera que, para se pensar na questão acima citada, é preciso considerar alguns fatos que envolvem o uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Primeiramente, ele evidencia que, na educação escolar, durante certo tempo, a tecnologia foi desvalorizada, visando à valorização de conteúdos e ensinamentos, o que favorecia a aula expositiva e a avaliação a partir de provas. Em se tratando do Ensino Superior, ainda se observa que o mesmo detém essa prática de ensino embasada em conteúdos, na transmissão de informações, experiências e técnicas. Em segundo lugar, os avanços tecnológicos proporcionaram a estudantes e professores a possibilidade de descobrirem coisas novas, informações recentes, pesquisas em outros países, entre outras oportunidades. Outro fato relevante a respeito das

inovações tecnológicas é a inserção destas na formação das competências pedagógicas dos professores universitários. Hoje, muitos docentes se preocupam em buscar novos métodos de aula, discutir e interagir com seus estudantes num ensino colaborativo. Por intermédio de um processo de interação e concordância é possibilitada a construção de novos significados, experiências e conhecimento, e ao professor lhe é permitido novas vivências de interação, a partir da mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento prévio dos estudantes (RICARDO; VILARINHO, 2006).

É importante enfatizar que o advento da Internet, por exemplo, não trouxe somente à educação a alternativa de trabalhos em rede colaborativa, mas também possibilitou reflexões sobre as práticas e metodologias pedagógicas que considerassem a utilização de ferramentas interativas como uma forma de auxiliar na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes. Contudo, o espaço universitário deve possibilitar ao professor a chance da busca de sua própria transformação para atuar como mediador da aprendizagem. Deve contribuir para que, na relação com o estudante e com os objetos de informação, como as TDIC e seus recursos, possa tornar o processo de ensino e aprendizagem algo significativo e relevante, favorecendo a criatividade, a criticidade, o desejo pela pesquisa e construção de novos conhecimentos, de forma dialogada e compartilhada.

Diante do exposto, questiona-se: o processo de ensino e aprendizagem na Enfermagem contempla atualmente essas premissas? Na Enfermagem ainda pode ser observado ensino com caráter tecnicista? Para se pensar em uma mudança do paradigma tradicional do ensino, é preciso que os docentes repensem suas práticas perante as novas propostas educacionais evidenciadas na legislação e frente à sociedade da informação e do conhecimento?

Desta forma, em seguida será apresentado um resgate histórico do Ensino Superior em Enfermagem no Brasil, seus avanços e de que forma ele se apresenta hoje no contexto da sociedade do conhecimento na qual estamos inseridos.

#### **1.4 O Curso de Enfermagem: diretrizes e fundamentos**

A Enfermagem vem avançando continuamente nas perspectivas científicas e no ensino, sem deixar de lado seu aspecto humanitário, característico

da profissão enfermeiro(a). Estes avanços podem ser observados no decorrer da história do ensino em Enfermagem que será discutido nesse tópico.

Enquanto campo de conhecimento, a Enfermagem, em seu percurso histórico, apresenta traços revelados pelos contextos social, político e cultural, evidenciados em cada período até a sua inserção no ensino. Germano (1983) explicita que a mesma era exercida com base em conhecimentos empíricos e os cuidados aos doentes eram realizados por religiosos, voluntários leigos e escravos. Por volta de 1543, fundaram-se as primeiras Santas Casas de Misericórdia, com o intuito de abrigar pobres órfãos e enfermos miseráveis, propondo um atendimento exclusivamente curativo e não preventivo.

Giovanini (2005) menciona que, em 1890, foi criada a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras (EPEE), no Rio de Janeiro, junto ao Hospital Nacional de Alienados, que atendiam pessoas com transtornos psiquiátricos. A autora revela que o ensino realizado era desprovido de um programa formal de aprendizado teórico e prático. É a partir de um modelo médico/hospitalar, ou seja, baseado em princípios, em que se privilegia a prática hospitalar e curativa em detrimento da prevenção, que se inicia a educação superior em Enfermagem no Brasil.

Assim, a Enfermagem exercia uma função estritamente prática, não havia nenhuma exigência quanto à formação para quem exercia a função de enfermeiro. Segundo Germano (1983), essa realidade perdurou até o início do século XX. Em destaque, em 1923, organizou-se a escola Ana Nery, a qual detinha o ensino influenciado por uma educação de Enfermagem que reproduzia o modelo assistencial norte-americano e continha disciplinas de caráter preventivo, já que uma das funções da escola era formar enfermeiros capacitados para atuar em saúde pública.

Algumas interferências no ensino foram ocorrendo. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024, propôs mudanças, porém sem solucionar todas as questões dos cursos superiores. Outro momento da realidade educacional da Enfermagem ocorreu, no Brasil, entre 1964 e 1972. Entre elas, a reforma universitária, regulamentada pela Lei Federal nº. 5540/68, com vistas à formação profissional de nível superior e cria, também, centros regionais de pós-graduação. Esta reforma foi voltada para universidades federais, e tinha como

característica a adoção de um único modelo para organizar o ensino brasileiro (MARTINS, 2000).

O ensino em Enfermagem seguiu às determinações da Reforma Universitária, que, em síntese, estavam dirigidas para a formação de maior número de profissionais e reestruturação de um novo currículo mínimo, formalizada pelo Parecer nº 163/72 e Resolução 4/72 do então Conselho Federal de Educação. Essas determinações direcionaram um currículo voltado para o modelo individualista e hospitalocêntrico, centrado na cura de doenças por meio do uso de medicamentos. Esse modelo ficou marcado por uma visão tecnicista da saúde, dificultando a compreensão dos determinantes sociais<sup>5</sup> do processo saúde/doença (GERMANO, 2003).

Após muitas discussões realizadas pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), com a interação de escolas, instituições de saúde e outros, no ano de 1994, mediante o Parecer 314/94, e a Portaria MEC nº 1171 de 15/12/1994, entra em vigor o currículo mínimo de conteúdo e duração do Curso de Graduação em Enfermagem (ROMANO; PAPA; LOPES, 1997). O novo currículo sugere a formação do enfermeiro em áreas como o ensino, a pesquisa, a gerência e a assistência. Apresenta como premissa a educação como viabilidade de transformação, fundamentada na consciência crítica, levando o enfermeiro à reflexão sobre sua prática profissional e ao compromisso social perante os indivíduos (LIMA, 1994).

Atualmente, outra formulação foi implementada na Enfermagem. A partir da Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Essas diretrizes definem sobre a formação do profissional enfermeiro; indicam a importância de se dotar o futuro profissional de competências e habilidades relativas à saúde e a questões de liderança, educação permanente, administração, entre outras. De acordo com disposto no artigo 14, a estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar:

I - a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de

---

<sup>5</sup> Determinantes sociais são fatores sociais, econômicos e culturais, étnico-raciais, psicológicos que influenciam a ocorrência de problemas de saúde, sendo fatores de risco para a saúde (COMISSÃO NACIONAL SOBRE OS DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE, 2006).



pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença; II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar; III - a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade; IV - os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo; V - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o estudante a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender. (BRASIL, 2001, p.5).

Apesar de novas formulações e propostas no ensino em Enfermagem diante do resgate histórico apresentado, percebe-se, ainda hoje, que são diversos os cursos de graduação em Enfermagem que parecem possuir um caráter tecnicista de ensino, desenvolvendo práticas desarticuladas com uma prática reflexiva dos docentes. Formar o docente com uma prática reflexiva é de grande importância, considerando os impactos que essa formação pode ter em sua atuação, como professor.

Para tanto, a formação do docente em Enfermagem precisa estar pautada no domínio dos conhecimentos científicos e na sua atuação investigativa no processo de ensinar e aprender, reinventando situações de aprendizagem pela busca do conhecimento de forma coletiva, por meio de processos interativos. Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que o dever dos professores “é garantir que se apropriem do instrumento científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções”. Em concordância, Freire (1996, p. 25) afirma que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

A prática docente deve superar o ato de transmitir informações. O professor precisa assumir um lugar de mediador no processo ensino e aprendizagem. Essa mudança na postura do professor exige que o mesmo volte para si com mais criticidade para a realidade, a fim de traçar caminhos do conhecimento, da aprendizagem e da construção do ser humano (RIOS, 2010).

Nesse sentido, o ensino na Enfermagem deve estar em sintonia com o atual momento educacional brasileiro em que as oportunidades para a construção do conhecimento devem somar-se à compreensão crítica do estudante. Movimento esse no qual se devem considerar todos os aspectos de ensino, tanto o formal

quanto o aprendizado adquirido e construído no contexto do indivíduo (PERES, 2002).

A integração de recursos tecnológicos aos projetos pedagógicos dos cursos de Enfermagem, especialmente as tecnologias utilizadas na modalidade a distância, como é o caso dos AVA, colocam novos desafios aos docentes dos cursos superiores, em especial aqueles que atuam na saúde ou cursos de Enfermagem, levando-os a reverem suas práticas e saberes.

Assim, serão apresentados, a seguir, alguns conceitos sobre EaD e um breve histórico dessa modalidade, com o intuito de demonstrar como os ambientes virtuais podem ser um recurso efetivo na prática pedagógica do professor universitário.

## 2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS AMBIENTES VIRTUAIS NA ENFERMAGEM

---

*Nesta seção, aborda-se respeito do Ensino a Distância no Brasil e seus recursos, enfatizando os ambientes virtuais de aprendizagem e suas potencialidades. Ainda discute-se acerca da mediação pedagógica na EaD e dos Saberes Docentes envolvidos nesse processo.*

---

*“Ao ser produzido, o conhecimento supera outro que antes foi novo e se faz velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã”*  
(FREIRE, 1996).

### 2.1 Educação a Distância: Conceitos e Breve Histórico no Brasil

#### 2.1.1 Conceitos de EaD

A modalidade a distância é executada amplamente por meio do uso intenso das tecnologias de informação e comunicação e está sendo cada vez mais utilizada em contextos educacionais em geral, em especial no Ensino Superior. Na educação existem duas modalidades, basicamente. A primeira é o ensino presencial mais comumente utilizado e existente nos cursos superiores regulares. Nesta, o professor e o estudante se encontram em um mesmo espaço físico (em geral, o da sala de aula) e esses encontros acontecem em um mesmo espaço temporal. A segunda modalidade refere-se à EaD. Nesta, professores e estudantes utilizam-se de meios tecnológicos para sua efetivação, podem ou não estar em um mesmo espaço e tempo juntos (MORAN, 2002).

Nesse sentido, compreende-se por educação a distância a modalidade educacional em que se utilizam vários e diversos recursos didáticos, por meio da tecnologia. Existe uma separação física entre estudantes, professores e instituição de ensino, na qual estão inseridos. Porém, o que é marcante nesta modalidade é a possibilidade de interação e a comunicação que ocorre entre os sujeitos envolvidos por meio da tecnologia (CAMAS, 2002 apud CAMAS, 2012). Segundo ainda essa perspectiva, Maia e Mattar (2007, p.6) caracterizam a EaD da seguinte forma: “A EaD é uma modalidade de educação em que professores e estudantes estão separados, planejada por instituições e que utiliza tecnologias de comunicação.”

Desta forma, a EaD se insere num contexto atual de ensino em que cessam as barreiras físicas, estando educador e educando separados fisicamente, porém conectados num processo de interação mútua. Silva (2001) argumenta a respeito da interação relativa ao uso das TDIC e afirma que:

É preciso enfatizar que o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe a interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos mais do que nunca, o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação (SILVA, 2001, p.9).

Moore e Kearsley complementam sobre a ideia essencial da EaD:

A ideia básica de educação a distância é muito simples: estudantes e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em lugares distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.1).

As definições apontadas apresentam alguns elementos em comum: os estudantes, os professores e o meio que facilita a comunicação e a inter-relação entre eles. É importante destacar que, nessa pesquisa, considerar-se-á a EaD como modalidade educativa, na qual se faz uso dos recursos ou meios tecnológicos, como, por exemplo, os AVA para propiciar a comunicação e interação entre os sujeitos em formação, em busca da efetivação do processo de ensino e de aprendizagem.

Uma vez apresentados alguns dos conceitos sobre EaD, a seguir, desmembra-se um breve histórico de como se iniciou a Educação a Distância no Brasil.

### **2.1.2 Breve Histórico da EaD no Brasil**

O histórico da EaD, no Brasil, revela que o ensino nessa modalidade surge em meados do século XIX com os cursos por correspondência, como, por exemplo, os cursos profissionalizantes de datilografia. Posteriormente, várias iniciativas de outros cursos a distância emergiram, com os institutos, escolas, e cursos técnicos de extensão universitária (MAIA; MATTAR, 2007).

Entretanto, pode-se considerar que as primeiras iniciativas educativas foram realmente a partir da criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, na

década de 1920. Os programas educativos se expandiam para outras regiões, não só no Brasil, mas também em outros países do continente americano. Destacam-se, entre esses programas educativos, a Escola Rádio-Postal, a Voz da Profecia, criada pela Igreja Adventista, oferecendo cursos bíblicos (ALVES, 2009). Em destaque, em 1939, surge, em São Paulo, o Instituto Rádio Técnico Monitor, que oferecia cursos profissionalizantes a distância, por correspondência. Esses cursos existem ainda, mas com o nome de Instituto Monitor (ALVES, 2011).

Posteriormente ao rádio, a televisão também foi usada com propósitos educacionais, nas décadas de 1960 e 1970. Entre os programas destacados, tem-se: o Programa Nacional de Teleducação (Prontel) e o Fundo de Financiamento da Televisão Brasileira (Funtevê). Cabe ressaltar as iniciativas da Fundação Roberto Marinho com os Telecursos, instituídos em 1977. Tais cursos também são existentes nos dias atuais (ALVES, 2009).

Em 1972, a partir de algumas tentativas em educação a distância elaboradas pelo Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), tem-se o projeto Saci, assim como o projeto João de Barro e Lobato, que apresentavam finalidades pedagógicas de educação à distância, por meios televisivos, com foco no ensino fundamental. No Ensino Superior, com o II PBDCT (1976), observa-se a necessidade de conexão entre as universidades, empresas, setores públicos e privados na produção e na absorção de conhecimento (SALLES FILHO, 2003).

Um marco importante na EaD foi com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1983, o qual desenvolvia programas radiofônicos sobre orientação profissional que se chamava Abrindo Caminhos (ALVES, 2011).

Em decorrência da informatização, em 1970, e da internet, na década de 90, começaram a surgir novas alternativas para a EaD no país, com a utilização das videoconferências, webconferências, as tecnologias móveis e outras. É importante ressaltar como marco, a criação, em 1992, da Universidade Aberta de Brasília. Esta foi a pioneira no ensino superior a distância, e também oferecia cursos de extensão universitária (MATTAR; MAIA, 2007). Portanto, foi somente a partir da década de 90 que se observou o desenvolvimento das instituições de ensino superior, a partir das tecnologias de informação e comunicação, entre outras.

Um marco histórico na EaD foi o programa “Um Salto para O Futuro”, produzido pela Fundação Roquette-Pinto. Tal programa foi criado em 1991, com o objetivo de fornecer educação continuada a professores do ensino fundamental e estudantes do curso de magistério, por meio de material impresso, telefone, Internet, encontros presenciais nas telessalas (MAIA; MATTAR, 2007).

Em 1995, foi criado o Centro Nacional de Educação a Distância e também a Secretaria Municipal de Educação cria a MultiRio, no Rio de Janeiro, ministrando cursos do 6º ao 9º ano, por meio de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação e Cultura(MEC), por meio de um canal televisivo exclusivo para a educação, com propósitos de aprimorar os professores da rede pública, valorizá-los e prepará-los para a melhoria em suas práticas pedagógicas.

Em se tratando do avanço da EaD no Ensino Superior, vale destacar que a primeira universidade a proporcionar a graduação nessa modalidade foi a Universidade Federal do Mato Grosso(UFMT), em 1994, com o curso de Pedagogia. Destaca-se que, neste ano, 350 professores do ensino fundamental da rede pública foram matriculados (CLÍMACO, 2011).

Com o desenvolvimento da EaD, as instituições brasileiras se mobilizaram acerca da utilização dessa modalidade de ensino, sendo um marco do ponto de vista legal a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No tocante a legislação da EaD no Brasil, é importante enfatizar, desta forma, que, em 1996, com a Segunda Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, se institui, oficialmente, a Educação a Distância. A nova LDB em seu artigo 80 destaca: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL,1996, p.25).

A esse respeito,Vianney salienta que:

Pela primeira vez na história da legislação ordinária, o tema da EaD se converte em objeto formal, consubstanciado em quatro artigos que compõem um capítulo específico: o primeiro determina a necessidade de credenciamento das instituições; o segundo define que cabe à união a regulamentação dos requisitos para registro de diplomas e o terceiro disciplina a produção, o controle e a avaliação de programas de educação a

distância, e o quarto faz referência a uma política de facilitação de condições operacionais para apoiar a sua implantação...(VIANNEY, 2003, p.32).

Cabe destacar, ainda, no que se refere ao artigo 80 da segunda LDB e seus parágrafos em que se estabelece a modalidade a distância, identifica-se a mesma como um método positivo de formação do indivíduo, e menciona-se que esta modalidade poderá ser aplicada em todos os níveis de ensino. Determina, ainda, que a EaD, no Brasil, terá regulamentação própria e que o credenciamento das instituições será realizado pela União (BRASIL, 1996).

A partir de 1998, com o decreto 2.494 de 10 de fevereiro, e decreto 2.561 de 27 de abril, foi regulamentado o artigo 80, momento no qual os procedimentos de credenciamento de instituições com a concessão de cursos de graduação e educação profissional a distância são padronizados. Em 2001, foi publicada a portaria 2.253, que dispõe no ensino superior a oferta de disciplinas a distância e que esta corresponda a 20 por cento da carga horária de cursos reconhecidos (MATTAR; MAIA, 2007).

Vale lembrar ainda que, em 1999, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de formar e habilitar professores que já atuam na docência. É um curso na modalidade a distância, ofertado a professores não habilitados, das séries iniciais do ensino fundamental e das classes de alfabetização das redes públicas, abrangendo as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Passados quatro anos, após discussões acerca da EaD, surge uma nova regulamentação, aprovada em dezembro de 2005 pelo decreto 5.622 que reorganiza essa modalidade no ensino e dispõe sobre metodologia, gestão e avaliação. O decreto 5.622, em seu primeiro artigo, caracteriza a educação a distância como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com articulação de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p.1).

Considerando as informações precedentes, deve-se atentar sobre o processo evolutivo da EaD, no Brasil, bem como propostas para universalização do acesso a todos a uma educação pública de qualidade. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no ano de 2005, foi uma parceria do MEC, estados e

municípios, e vem ao encontro da democratização do ensino, com a pretensão de possibilitar um maior acesso da população à educação. Portanto, tem-se, a partir da UAB, um programa que buscou ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da EaD. Neste programa, tem-se como preferência a oferta de formação inicial a professores sem graduação e formação continuada, aos já graduados (ALVES, 2011).

Segundo Costa (2012), a UAB apresenta características como articulação e integração de um sistema nacional de educação pública no nível superior, com responsabilidade de ofertar o ensino público e de qualidade aos que não tem acesso ao ensino pela demanda reprimida de algumas universidades. Nesta perspectiva da democratização do ensino, Zanatta (2014) discorre:

[...] abriram-se as fronteiras para a EaD e o sistema Universidade Aberta instituído no Brasil reforçou o processo e se expôs concretamente uma forma adequada de suprir as lacunas ainda existentes no cumprimento da meta objetivada na LDBEN/96 de democratização do ensino. (ZANATTA, 2014, p.34).

Há de se considerar, a partir da trajetória histórica da EaD, que esta modalidade educativa não é recente como muitos pensam. Hoje, trata-se de uma modalidade que se encontra num momento de expansão. São inúmeras as universidades que ofertam esse tipo de ensino, desde disciplinas isoladas até programas completos de graduação e pós-graduação. Pensar na EaD, no contexto da educação superior, é refletir a respeito de novas possibilidades na atuação do professor e, como reflexo disso, novas formas de se viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, serão discutidas, a seguir, questões mais específicas sobre as possibilidades e as potencialidades da EaD online, viabilizada a partir do uso de um AVA.

## **2.2 A EaD e as Potencialidades dos Ambientes Virtuais**

A EaD, em virtude de suas particularidades e suas características, enquanto modalidade educativa, oferece muitas possibilidades para a viabilização dos processos educativos. Por meio de diversos recursos tecnológicos, a EaD passa a ser mais uma alternativa para proporcionar espaços formativos nos diferentes níveis de ensino, propiciando espaços para que o professor e estudantes interajam e



construam seus conhecimentos, de forma compartilhada. O Ministério da Educação, nos “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, propõe que o uso das tecnologias aplicadas à educação, em especial o ensino a distância, deve estar alicerçado em uma abordagem que assegure ao estudante uma interação no processo ensino e aprendizagem, assim como a sua construção do conhecimento (BRASIL, 2007).

Dada a relevância ao ensino voltado à construção do conhecimento e na interação entre os envolvidos, Moraes (2002, p.203) expõe que:

Em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação.

No entanto, é preciso considerar que essa interação será favorecida na EaD se a abordagem adotada for coerente com essa perspectiva. Prado e Valente (2002) destacam que na EaD existem três abordagens educativas: *Broadcast*, Sala de Aula Virtual e Estar Junto Virtual.

A primeira abordagem chamada de *Broadcast* utiliza-se de instrumentos tecnológicos para fornecer informações aos aprendizes, como já acontece com material impresso, o rádio e a televisão. Nesta abordagem, a interação professor-estudante e entre os estudantes é inexistente. Desta forma, a informação é organizada em uma sequência e apresentada ao estudante. Esta abordagem é eficiente na transmissão de informações para um grande número de estudantes.

A segunda abordagem refere-se à sala de aula virtual. Nesta, são utilizados recursos telemáticos para criar uma versão virtual da sala de aula tradicional. O professor detém a informação apenas a transmite ao estudante, sendo o processo educacional centrado estritamente no professor.

A terceira abordagem é conhecida por “Estar Junto Virtual”. Esta disponibiliza ao estudante condições favoráveis para a construção do conhecimento e exige do estudante um envolvimento. Em relação ao professor, exige um assessoramento e um acompanhamento constantes, implica “presença” efetiva do professor no contexto de formação, neste caso, viabilizado de forma online. Cabe ao professor propor situações diversificadas e, a partir daí, instigar um processo de aprendizagem mútua, motivando a curiosidade, a pesquisa, a busca de informações

e a transformação dessas em conhecimento. A EaD, segundo essa abordagem, favorece a criação de redes de aprendizagem, em que os participantes compartilham suas experiências, o seu entendimento sobre as temáticas abordadas em um processo constante de interação.

Vale lembrar que essas redes de aprendizagem podem ser criadas por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, conforme mencionado anteriormente. Os ambientes virtuais são espaços de ensino e aprendizagem com o apoio da Internet que possibilitam o desenvolvimento de atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante. Os AVA podem ser usados de várias formas, como, por exemplo: em atividades presenciais, possibilitando transcender as interações para além da sala de aula; em atividades semipresenciais, e também a distância (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007). Neste sentido, os AVA favorecem novas dinâmicas para o processo de ensino e de aprendizagem. (FERREIRA, 2014).

O AVA abrange interfaces instrucionais e contribui para que o estudante tenha acesso aos materiais didáticos do curso/disciplina, bem como interaja com os colegas de turma e com o professor. Disponibiliza recursos para auxiliar nas aprendizagens individual e coletiva, permitindo a integração de diferentes mídias e formatos. Dentre os recursos existentes, na maioria dos ambientes virtuais, tem-se: textos, hipertextos, sons, imagens e vídeos. Como recursos de comunicação, destacam-se: bate-papo, fóruns de discussões, correio eletrônico, e outros que permitem a interação entre os participantes de um processo de formação (ALMEIDA, 2003).

A princípio, esses ambientes foram projetados para a vinculação de recursos já existentes na web, como o correio eletrônico e grupos de discussão; caracterização de fundamentos específicos para ação educativa, como cópias de segurança e gerenciamento de arquivos; inclusão de elementos de administração acadêmica sobre estudantes, cursos, avaliação; utilização específica na informática. Porém, conforme foi se utilizando esses espaços online, observou-se a sua superação sobre as finalidades, inicialmente, objetivadas. Constatou-se que os AVA denotavam características e propósitos muito além da reprodução de processos já existentes. Com isso, foi possível considerar a transformação nos processos e nas práticas educativas (FRANCO; CORDEIRO; CASTILLO, 2003).

Schlemmer (2005) corrobora discutindo a perspectiva educativa na concepção do AVA que vai além de ferramentas tecnológicas de interação. Para a pesquisadora, os AVA:

[...] são sistemas que sintetizam a funcionalidade de software para Comunicação Mediada por Computador (CMC) e métodos de entrega de material e cursos online. Muitos desses sistemas reproduzem a sala de aula presencial física para o meio online, outros buscam, além de simplesmente reproduzir ambientes educacionais existentes para um novo meio, usar a tecnologia para propiciar aos aprendizes novas ferramentas que facilitem a aprendizagem. Esses últimos procuram suportar uma grande e variada gama de estilos de aprendizagem e objetivos, encorajando a colaboração, a aprendizagem baseada na pesquisa, além de promover o compartilhamento e reuso dos recursos (SCHLEMMER, 2005, p.137).

A utilização dos AVA na Enfermagem é uma alternativa pedagógica bastante favorável e interessante. Esses ambientes propiciam a estruturação do conhecimento, a partir da aprendizagem colaborativa e apresentam relevantes elementos informacionais, comunicacionais, tecnológicos, projetados para dar suporte a processos interativos. Essa potencialidade que o AVA oferece vai ao encontro do que Moran defende em termos de educação. Segundo esse autor, devemos “educar para saber compreender, sentir, comunicar-se e agir melhor, integrando a comunicação pessoal, a comunitária e a tecnológica.” (MORAN, 1997, p.7).

Alves (2009), em um de seus estudos, aborda a construção de um AVA sobre determinada temática de uma disciplina contemplada no curso de Enfermagem. O referido autor explica que essa experiência possibilitou a percepção de que as tecnologias oportunizaram novas e inovadoras possibilidades de aprendizagem aos estudantes dessa área em questão, uma vez que o estudante, ao participar de um ambiente virtual, expressa pensamentos, toma decisões, troca informações e experiências, e gera conhecimentos.

Os recursos presentes no ambiente propiciam as interações, como as trocas individuais e a formação de grupos colaborativos. Os estudantes discutem algumas questões e temas de interesses comuns, pesquisam e criam (ALMEIDA, 2001). No ambiente virtual, o estudante se encontra livre para expor suas opiniões, discute questões pertinentes que envolvem o conteúdo exposto, participa de processos interativos como a troca de informações, dentre outras ações.

Quanto ao docente, trabalhar com ambientes virtuais de aprendizagem requer a estruturação de situações de aprendizagem, planejar e propor atividades, disponibilizar materiais de apoio, usando diversas mídias e linguagens. Cabe ao professor ser mediador e orientar o estudante, procurando identificar suas dúvidas e dificuldades, bem como disponibilizar informações relevantes e claras, instigar o estudante a buscar e propiciar a reflexão sobre os processos de ensino (ALMEIDA, 2003). A utilização de novos dispositivos a distância, como os AVA, pode propiciar a reconstrução do papel do professor, a reflexão de sua ação e suas práticas docentes. Além disso, permite que o professor rompa com barreiras temporais e espaciais e adentre em um novo universo educacional.

Todavia, para que o docente desenvolva habilidades a partir da inserção das tecnologias na educação, o mesmo precisa se atualizar, aprender sobre a utilização de novas metodologias de ensino. Nessa perspectiva, Giacomazzo (2007, p.27) destaca:

Os ambientes virtuais de aprendizagem e conseqüentemente o uso das tecnologias de comunicação e informação ao serem inseridos na prática docente, exigem do educador competência técnica e compreensão acerca da aprendizagem com vistas ao redesenho do projeto educativo e sua apresentação em diferentes mídias.

É nesta perspectiva desafiadora que se revela a área de educação em Enfermagem, diante dos avanços das tecnologias de informação e comunicação nos espaços acadêmicos. Esse enfoque incita os educadores a conhecerem, analisarem e transformarem essas novas tecnologias em um instrumento educacional articulado às condições políticas, econômicas, sociais e culturais nas quais o ensino se insere, bem como atenderem às demandas de uma clientela universitária considerada como uma geração digital.

Portanto, frente a essa nova modalidade educacional e a esse novo perfil de estudante, faz-se necessário que o docente, muitas vezes, desenvolva saberes para desenvolver práticas educativas, a partir da mediação pedagógica, com o uso dos AVA.

### **2.3 Mediação Pedagógica em EaD e Saberes Docentes**

As reflexões a respeito da atual realidade educacional e as possibilidades, diante das tecnologias de informação e comunicação presentes na sociedade contemporânea, evidenciam que essas tecnologias causam interferências no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes inseridos na Educação Superior. Este processo de aprender amplia a visão a respeito do ensino centrado no docente e possibilita um novo olhar para o ensino colaborativo mediado pelas tecnologias.

Assim:

O estudante, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (autoaprendizagem), com o professor e com os seus colegas (interaprendizagem). (MASETTO, 2000, p.141).

Para Masetto (2002), mediação pedagógica refere-se à atitude adotada pelo professor ao assumir o papel de um facilitador ou motivador do processo de construção do conhecimento do estudante, com enfoque na troca de experiências, no processo de ensino e aprendizagem. Perez e Castillo (1999, p.10) complementam essa ideia expondo que:

A mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro.

Moraes (2002, p. 210) define a mediação pedagógica como:

[...] um processo comunicacional, conversacional, de co-construção de significados, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa dos processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/estudante.

A mediação pedagógica se relaciona com a qualidade da interação e o comprometimento dos sujeitos envolvidos, ou seja, de que forma essa interação acontece dentro do processo educativo. É fundamental que o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem represente muito mais do que uma novidade no campo da educação; mas sim se constitua, enquanto uma inovação em função da necessidade de repensar e refletir as práticas docentes.

A mediação se dá ao longo de todo o processo e requer ações autônomas, que envolvem o ensino e a aprendizagem dos sujeitos. Nesse contexto, a mediação pedagógica, desencadeada a partir do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, permite a interlocução unidirecional entre estudantes e professores e essa forma de interação potencializa a formação. Diante das potencialidades do AVA, o professor mediador, segundo Masetto (2002), deve se atentar a algumas particularidades que a mediação tecnológica apresenta, tais como:

1. O estudante é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, nesse processo, o professor deve planejar suas ações e se voltar para o estudante, entendendo que ele é o foco da aprendizagem. Trata-se de uma ação contínua “sua e de seus estudantes, sabendo esperar, compartilhar e construir juntos” (MASETTO, 2002, p. 168).

2. O trabalho em busca da aprendizagem deve ser conjunto, em uma relação de compreensão com o outro, sempre de confiança no aprendiz, e também em uma relação de alteridade. Nogueira complementa que:

É preciso ajudar o estudante a se autoconhecer, a perceber suas dificuldades e pontos fortes, as estratégias que utiliza para se manter atento e para reter o aprendizado [...]. Embora só o próprio estudante seja capaz de realizá-lo, o apoio do professor fazendo-o perceber o que demandará mais esforço, e que tipo de esforço, pode contribuir para a melhoria da autopercepção do estudante (NOGUEIRA, 2009, p.97).

3. Professor e estudante são corresponsáveis, em todos os sentidos, no planejamento das atividades, na realização e na avaliação. Masetto enfatiza a importância da parceria entre professor e estudante. Assim:

É importante que o professor desenvolva atitude de parceria e co-responsabilidade com os estudantes, que planejem o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os estudantes como adultos que podem se co-responsabilizar por seu período de formação profissional. (MASETTO, 1998, p.22).

O docente, apresentando esta atitude crítica e reflexiva, cativa o estudante e este desenvolve uma aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2000).

4. Considerar o estudante com respeito, enfatizar estratégias de cooperação e estabelecer uma relação de confiança mútua. É importante envolver o estudante nos processos de avaliação da aprendizagem.

5. O professor precisa ter domínio de sua área específica de conhecimento, a fim de possibilitar ao estudante a construção do conhecimento, que só será realizada por meio da investigação, da aquisição de competências e da troca de experiências. Para Perrenoud (2000), as competências docentes hoje precisam apresentar um caráter diferentemente dos conceitos embasados na prática pedagógica instrucionista, mas sim por meio de uma perspectiva piagetiana, por conter um olhar construtivista, no qual as competências apresentam alternativas inclusivas, de formação e desenvolvimento do ser humano integralmente.

6. O professor deve ter atitude em vigilância junto ao estudante e buscar situações novas, ser criativo. Sempre se atentar que cada estudante é individual e único. Castro et al. (2005) ressalta que o estudante deve ser motivado à aprender, ser pró-ativo, comprometido e ter disciplina.

7. Estar sempre pronto para o diálogo. Paulo Freire discute a respeito de um paradigma reflexivo e dialógico do ensino. Desta forma, revela que:

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos dispomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a coerência. (FREIRE, 1996, p.72).

Com as tecnologias, o diálogo vai se tornar mais frequente, nos momentos presenciais e a distância. Em qualquer tempo e espaço, os estudantes poderão se conectar com o professor, contudo, o AVA propicia este maior contato e essa proximidade com o professor.

8. O professor deve levar em conta a “Subjetividade e Individualidade” de todos os envolvidos no processo de aprendizagem (MASETTO, 2000, p. 169). Por isso, é preciso ter em mente que o professor também possui suas condições emocionais, e muitas vezes o ele não está disposto a dialogar. Em contrapartida, ainda, não podemos nos esquecer que o estudante também é um ser humano, e isso deve ser levado em conta na comunicação de ambos. Essa condição subjetiva do indivíduo, como seus sentimentos, pode ser demonstrada na linguagem usada no computador. Muitas vezes, esse docente usa uma linguagem mais dura; outras vezes, mais amena durante a comunicação.

Para Peters, “o diálogo torna-se importante pedagogicamente porque nele linguagem, pensamento e ação estão intimamente relacionados e porque

realizam o desenvolvimento individual e social do ser humano”. (PETERS, 2003, p.80).

9. Ter ciência de que a comunicação deve sempre acontecer em função da aprendizagem. Por isso, o professor precisa ter certo cuidado com a linguagem utilizada para sempre auxiliar e incentivar o estudante em sua aprendizagem. Assim sendo, a mediação pela comunicação irá acontecer da seguinte forma:

- Excepcionalmente para transmitir informações.
- Mais comumente para dialogar e trocar experiências.
- Para debater dúvidas e lançar perguntas orientadoras.
- Para motivar o aprendiz e orientá-lo nas carências técnicas ou científicas.
- Para propor desafios, reflexões e situações-problema.
- Para relacionar a aprendizagem com a realidade social e questões éticas.
- Para incentivar a crítica quanto à quantidade de informações de que se dispõe.
- Para construir o conhecimento junto com o aprendiz tanto no sentido de dar um significado pessoal às informações que se adquirem, como no sentido de reorganizar um conteúdo produzindo um conhecimento próprio.
- Para ajudar o aprendiz a comandar a máquina. (MASETTO, 2000, p. 170).

Diante do exposto, é importante que o professor tenha em mente que a mediação por meio da tecnologia apresenta certas particularidades e que ele precisa mobilizar alguns saberes para atuar em contextos virtuais, com o uso do AVA. Neste novo paradigma educacional, no qual as tecnologias e os ambientes virtuais se fazem presentes, os professores sofrem certa influência, uma vez que surge a necessidade de novos perfis de profissionais dispostos a mobilizar e a buscar novos saberes e práticas.

A respeito dos saberes docentes e como ele se insere no contexto da prática pedagógica, Tardif (2014) defende que:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber **deles** e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os estudantes em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014, p.11, grifos do autor).

Mobilizar novos saberes em EaD requer a investigação da prática docente. Deve-se levar em conta o perfil do estudante e propor a ele atividades que provoquem o questionamento e a pesquisa, tornando o ambiente motivador.

Nesse cenário, Delors (1996) defende que o professor deve repensar seu papel enquanto formador:



O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante” tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus estudantes a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos [...]. (DELORS, 1996, p.155).

É importante refletir sobre esse novo paradigma educacional mediado pelas tecnologias no sentido de inserir o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem e o professor como um mediador nesse processo. Assim, uma das questões que deve ser pensada refere-se à formação e à prática do docente no contexto atual, isto é, em contextos virtuais, pois esta formação se apresenta como um grande desafio, principalmente, ao desejarmos formar um docente reflexivo.

#### **2.4 A Formação do professor reflexivo e as práticas pedagógicas online**

O sistema educacional enfrenta novos desafios acerca da formação de professores diante dos desafios impostos pela modalidade a distância, em especial, pelo uso dos ambientes virtuais de aprendizagem. Formar o docente, em especial, da Enfermagem com uma concepção crítico-reflexiva não é uma tarefa fácil, já que se observa o caráter tecnicista que ainda existe nas práticas de muitos desses professores. Nesse contexto, na maioria das vezes, o professor assume o papel de transmissor de informações/conteúdos sistematizados. Sendo assim, conforme Freire (2005) torna-se necessário desenvolver uma formação que favoreça ao docente desencadear práticas que propiciem com que o estudante reflita sobre o mundo e sua transformação, opondo-se aos modelos de natureza tecnicista.

O termo professor reflexivo, segundo Pimenta e Ghedin (2002), toma conta do cenário educacional no início dos anos 90, como uma concepção teórica e analítica da prática docente. Sob diversas perspectivas, destaca-se como suporte teórico do modelo de formação crítico-reflexiva as teorias de muitos epistemólogos. Em se tratando dessa perspectiva de formação, destacam-se estudos dos seguintes pensadores: Nóvoa (2009); Freire (2005); Schön (2000; 1983); Zeichner (1993); Zeichner e Liston (1991), entre outros.

A noção de professor reflexivo se embasa na capacidade deste em refletir suas ideias e práticas. É pontual que, neste conceito de professor reflexivo,

se apresente o docente como “uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente, flexível e reactiva.” (ALARCÃO, 2005).

Libâneo (2001) faz referência a um ensino reflexivo da seguinte forma: ele chama atenção para o fato de estarmos inseridos em um mundo marcado por mutações em todos os sentidos. Para o autor, a maneira mais adequada para enfrentar essas mudanças consiste em trabalhar a ação e a reflexão, simultaneamente, pois são duas atitudes inseparáveis. Uma postura reflexiva refere-se ao “desenvolvimento de uma capacidade reflexiva com base na própria prática, de modo a associar o próprio fazer e o processo de pensar”. (Ibid, p.27).

Complementando essa ideia, Schön (2000) propõe a valorização da experiência e da reflexão, enfatizando não somente a formação inicial, mas fortalecendo:

[...] O valor da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, implícito presente nas soluções que os profissionais encontram na ação [...]. (SCHÖN, 2000, p. 19).

Neste sentido, Schön (2000) explicita a importância de se reconhecer e valorizar os conhecimentos adquiridos e a sua mobilização na resolução de problemas que emergem em seu cotidiano. Para lidar com estas situações, os profissionais precisam agir com coerência e previsibilidade, assim como vislumbrar as implicações e as consequências de suas ações. Contudo, é importante compreender que essas ações podem propiciar resultados inesperados e agregar-lhes novos significados e valores em suas práticas profissionais. O resultado disso, no âmbito educacional, é a transformação do professor em um ser reflexivo.

O conceito de ensino reflexivo tem pertinência, especialmente, quando se trabalha em realidades e situações adversas, como os espaços de aprendizagem gerados pelas tecnologias inseridas no ensino, mais precisamente a partir dos AVA, pois são para atuar nesses espaços que a reflexão se faz realmente necessária. Zeichner (1993) corrobora com a ideia de que os professores:

que não refletem sobre o ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana em suas escolas e concentram seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir seus objetivos e para encontrar soluções para

problemas que outras pessoas definiram em seu lugar (ZEICHNER, 1993, p.17).

Na busca de novas soluções e alternativas para uma formação reflexiva, parte-se do pressuposto que os estudantes de hoje são provenientes de uma geração tecnológica. Neste sentido, Behrens (2005) defende a respeito dos paradigmas inovadores, em que o conhecimento deve ser produzido sob uma visão holística e integrada, em que a ação pedagógica deve alcançar um sujeito inovador e dotado de criticidade. Nesse contexto, o professor deve ser capaz de refletir sobre sua prática e instigar o estudante.

À vista disso, impõe-se à educação online que os processos de formação docente proporcionem situações em que os professores vivenciem práticas reflexivas, almejando o aperfeiçoamento diante de diversos contextos de aprendizagem não presenciais, como os ambientes virtuais. Trata-se de valorizar as possibilidades que emergem nesses novos contextos de atuação, bem como de compreender de que maneira os professores podem ser entendidos como mediadores do processo de construção de conhecimento.

É nessa perspectiva que se discute o potencial que os ambientes virtuais de aprendizagem apresentam às práticas pedagógicas dos professores, bem como ao desenvolvimento e à construção de novos conhecimentos por parte dos estudantes. No entanto, entende-se que a utilização efetiva dos recursos tecnológicos independe exclusivamente de sua disponibilização e do conhecimento técnico para sua utilização, pois se faz necessária, também, a compreensão da utilização desses recursos, a partir de uma prática pedagógica reflexiva.

Por fim, uma vez discutidas questões gerais a respeito da EaD e sua viabilização por meio dos AVA, na seção a seguir resgatam-se os objetivos e os procedimentos metodológicos adotados para viabilização desta pesquisa.

### 3 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

---

*Nesta seção, abordam-se os objetivos da pesquisa e como esta se delineou por meio da metodologia utilizada para sua aplicação. Ademais, trata-se da justificativa pelo uso da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, bem como dos critérios usados na seleção dos dados, dos instrumentos aplicados e de posterior análise.*

---

#### 3.1 Objetivos: geral e específicos

Esta pesquisa teve como objetivo geral a intenção de identificar e analisar como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e seus recursos podem ser articulados às práticas pedagógicas dos professores que atuam no ensino superior, no curso de Enfermagem.

Para alcançar este objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como ocorre a articulação dos recursos existentes no AVA com as práticas educativas dos professores que atuam no curso de Enfermagem;
- Verificar quais recursos do AVA são mais significativos para instaurar mudanças nas práticas docentes e quais são os saberes mobilizados nesse processo;
- Diagnosticar quais dificuldades são pontuadas pelos professores do curso de Enfermagem para o uso do AVA em suas disciplinas e quais estratégias são adotadas para a sua superação;
- Identificar as contribuições do uso do AVA no processo de ensino e de aprendizagem dos graduandos em Enfermagem na percepção dos docentes.

Expostos os objetivos da pesquisa, são elucidados, nas próximas subseções, a natureza, o contexto e os sujeitos envolvidos nesta investigação e, por fim, como se delineou a pesquisa.

### 3.2 Definição da natureza da pesquisa

A pesquisa desenvolvida assume uma abordagem qualitativa, uma vez que ela oferece alternativas para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os fatores sociais e sua situação, como também uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas, em contextos específicos (BAUER; GASKEL, 2007).

Ludke e André (1986) esclarecem que a pesquisa de caráter qualitativo enquadra-se na modalidade de reconhecimento da realidade de seus sujeitos, observação cuidadosa, estruturada e sistemática, garantindo um olhar rigoroso sobre o campo de pesquisa e a descrição cuidadosa dos elementos nele identificados pelo pesquisador. Conforme as autoras, a pesquisa qualitativa assume que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, sempre se buscarão novas respostas e novas indagações ao longo do desenvolvimento do processo de pesquisa.

Neste estudo, a pesquisa qualitativa apresenta caráter descritivo por se tratar de um fenômeno social e configura-se como um estudo de caso. De acordo com Triviños (1987), esse tipo de pesquisa caracteriza o objeto analisado aprofundadamente e destaca como características essenciais: a natureza, a abrangência da unidade de estudo de caso e sua complexidade.

Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que engloba o planejamento, técnicas de coleta de dados e análise. Na perspectiva de Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2005), no estudo de caso, o conhecimento é mais concreto se comparado ao conhecimento gerado, a partir do uso de outros tipos de pesquisa. Além disso, a autora explica que o estudo de caso qualitativo compreende quatro características importantes: a particularidade, uma vez que o estudo de caso focaliza um fenômeno particular, adequado para a investigação de questões práticas; a descrição, pois trata de detalhar a situação investigada; heurística, podendo revelar descobertas de novos significados; e a indução, na qual os estudos se baseiam em lógicas indutivas.

Lüdke e André (1986, p. 18-20) também destacam alguns pontos sobre o estudo de caso:

1 – “Os estudos de caso visam à descoberta”, ou seja, é necessário se atentar a elementos novos que podem emergir durante a pesquisa e que são importantes para a investigação, apesar de a pesquisa apresentar os pressupostos teóricos que a embasam.

2 – “Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto”, pois é necessário compreender o meio social, os recursos materiais e humanos, nos quais se inserem os participantes da pesquisa, almejando compreender de que maneira os AVA são articulados às práticas dos docentes universitários de Enfermagem.

3 – “Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda”. Neste sentido, o presente estudo mostra a multiplicidade de aspectos que emergiram a partir da utilização do uso do AVA, atentando-se aos detalhes e circunstâncias que possibilitaram uma maior apropriação do estudo em questão.

4 – “Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação”. Nesse estudo, os dados são provenientes de dois instrumentos. O primeiro, o questionário, que caracteriza a amostra estudada; e o segundo, a entrevista, a qual possibilita responder aos objetivos da pesquisa.

5 – “Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”. Os discursos organizados a partir dos relatos dos participantes revelam a experiência vivenciada no uso do AVA em seus contextos de atuação, propiciando generalizações naturalísticas desencadeadas pelos leitores, a partir de uma reflexão individual.

6 – “Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”. Aqui, nesta investigação, os DSC evidenciam, a partir das falas dos sujeitos, os diferentes pontos de vista a respeito dos impactos e possibilidades que o AVA oferece às práticas pedagógicas e à mobilização de saberes.

7 – “Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”, o que permite uma escrita informal, escrita narrativa, ilustrações e descrições. Destaca-se, nessa pesquisa, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que será detalhado, posteriormente, como estratégia para a organização dos dados. Tais discursos são provenientes das entrevistas realizadas. Ilustrações também são usadas como forma de exemplificar

os recursos disponíveis no ambiente virtual em estudo. Desse modo, a linguagem e forma de apresentar as informações facilitam a interpretação dos fatos pelo leitor.

Sendo assim, a partir de uma abordagem qualitativa e por meio de um estudo de caso, a presente pesquisa pretende identificar e analisar como o AVA e seus recursos podem ser articulados às práticas pedagógicas de professores que atuam no ensino superior, mais especificamente no curso de Enfermagem. A seguir, descrevemos o contexto e mencionamos quais são os sujeitos dessa pesquisa.

### **3.3 Contexto e sujeitos da pesquisa**

A pesquisa contou como contexto um curso de graduação em Enfermagem, ofertado por uma Instituição de Ensino Superior (IES), da rede privada, situada em Presidente Prudente/SP. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade em questão, a mesma iniciou suas atividades como faculdade em 1972, conforme decreto ministerial nº. 71.190, de 03 de outubro de 1972, autorizando o funcionamento com cursos de licenciatura para a formação de professores e especialistas no magistério para a educação básica. Essa faculdade somente apresentou a titulação como universidade em 1987, com credenciamento e autonomia para criar, organizar e manter cursos de graduação e pós-graduação. Na graduação, atualmente, contém 61 cursos presenciais (bacharelados, licenciatura e superiores de tecnologia) em todas as áreas do conhecimento (UNOESTE, 2013).

Conforme Unoeste (2013), essa universidade tem como missão:

Desenvolver a educação num ambiente inovador e crítico-reflexivo, pelo exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento científico, humanístico e tecnológico, contribuindo para a formação de profissionais cidadãos comprometidos com a responsabilidade social e ambiental (UNOESTE, 2013, p.11).

Diante do cenário educacional, nota-se que novos recursos didáticos e pedagógicos apoiados nas tecnologias e na Internet se fazem cada vez mais presentes no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, ciente dessas mudanças educacionais, a universidade em questão introduziu a Educação a Distância (EaD) em 2000, ofertando como curso de extensão o “Aprendendo a

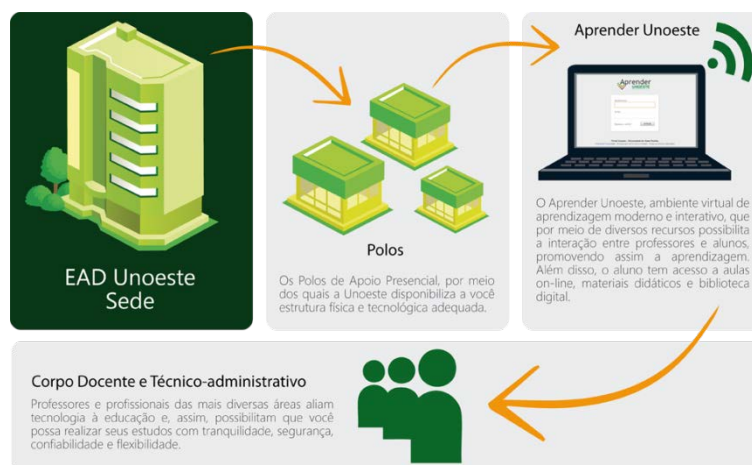
Aprender na UNOESTE”, aumentando, assim, desta forma, a oferta de outros cursos de extensão a distância.

Passados cinco anos, foi elaborado, pela Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (FACLEPP), um projeto de implantação de 20% da matriz curricular dos cursos presenciais de graduação, na modalidade a distância, conforme portaria MEC –nº. 4059/2004, utilizando, para isso, o ambiente virtual instituído na IES (UNOESTE, 2013).

Desta forma, a Faclepp, em parceria com a Faculdade de Informática de Presidente Prudente (FIPP), implantou, em 2005, o Moodle Aprender, um ambiente virtual, adotando *software* livre, com o objetivo de oferecer suporte ao ensino a distância. Em 2006, foi expandido o uso desse ambiente para demais cursos de graduação, pós-graduação e extensão, como ferramenta de suporte pedagógico.

Em 2010, com a criação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), foi implantando o próprio AVA institucional “Aprender”, considerando a necessidade de se atingir objetivos educacionais e necessidades específicas. O Aprender Unoeste é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado nos cursos de graduação da própria universidade, inclusive no curso de Enfermagem e que possibilita a aprendizagem a distância a seus estudantes. Demonstra-se, na Figura 1, a estrutura adotada no ensino virtual nessa universidade:

FIGURA 1–Interação dos atores para o ensino a distância



Fonte: Portal –UNOESTE.



Com isso, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) pontuou como meta para os anos de 2013 a 2017, a ser cumprida, acerca do ensino da graduação na universidade, a: “Ampliação gradativa do uso de ferramentas, técnicas e informações disponibilizadas pelas novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem” (UNOESTE, 2013, p. 20). E, como ações, prevê:

Utilizar, continuamente, assessoria técnica e pedagógica para o uso da ferramenta AVA “Aprender Unoeste”; Rever de forma colegiada a organização curricular para a utilização de técnicas e informações disponibilizadas pelas novas tecnologias; ampliar, nos cursos reconhecidos, a oferta de disciplinas semipresenciais (UNOESTE, 2013, p. 20).

Expostas algumas características da instituição adotada como contexto nessa pesquisa, bem como os avanços e as iniciativas para o ensino a distância, destaca-se, aqui, que o foco desta investigação foi o curso de Enfermagem (graduação) dessa universidade.

O curso de Enfermagem nessa universidade está respaldado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, Res. CNE/ CES 3°, de 07 novembro 2001, artigo nº.3 (BRASIL, 2001), para a formação dos enfermeiros, e ressalta como missão o desenvolvimento da educação em um ambiente inovador, crítico e reflexivo, a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Apresenta como proposta formar o profissional em Enfermagem com caráter generalista, humanista e baseado sempre em princípios éticos. Ainda conforme Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Res. CNE/CES 3° de 07 novembro 2001, artigo nº. 04 (BRASIL, 2001), o curso tem como objetivo formar enfermeiros capacitados para a atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, bem como formar profissionais conscientes da necessidade de formação permanente.

Como sujeitos da pesquisa, participaram 12 professores do curso de Enfermagem desta referida IES. Inicialmente, foram convidados 16 docentes que utilizavam o AVA em suas disciplinas, no momento. Entretanto, aceitaram a participar desse estudo somente 12 docentes. Foi aplicado aos docentes para melhor caracterizar os sujeitos um questionário (Apêndice B) com questões abertas e fechadas.

A seguir, no Quadro 3, são apresentadas informações a respeito do perfil desses participantes, denominados como P1, P2, P3, P4, P5, P6,P7, P8, P9, P10, P11 e P12.

QUADRO 3 –Caracterização do Perfil dos Participantes

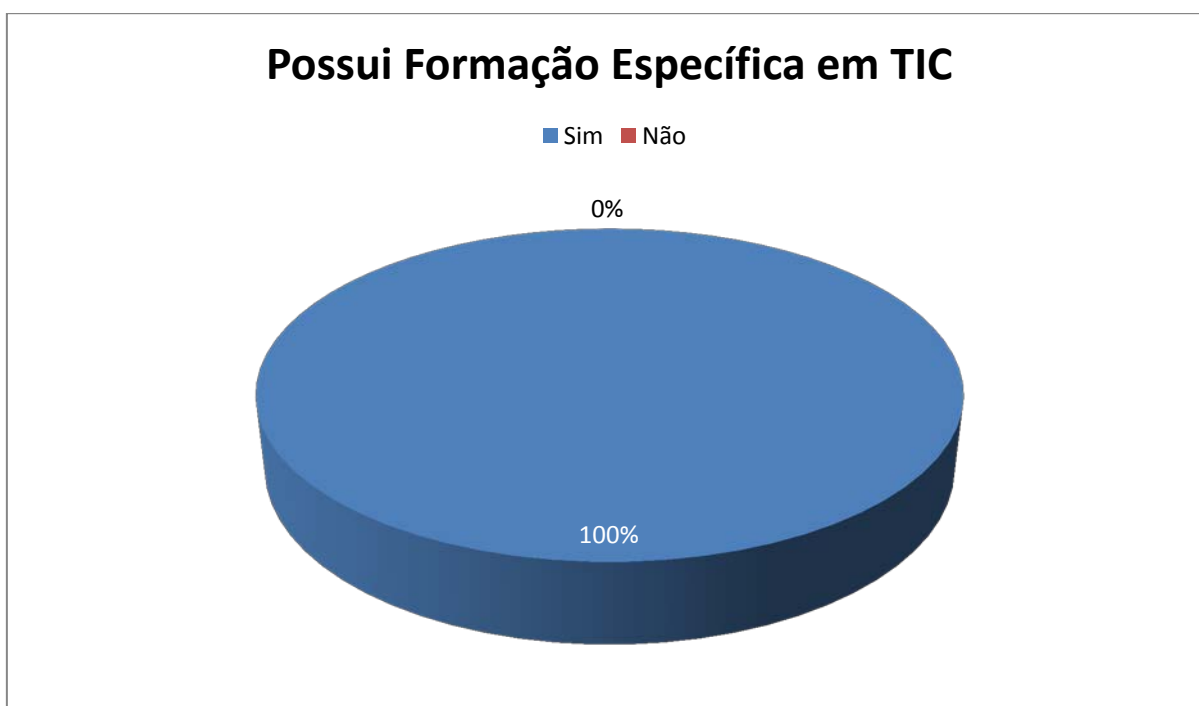
Caracterização dos Participantes				
Participante	Idade	Gênero	Escolaridade	Tempo de docência ES
<b>P1</b>	48	Feminino	Pós-graduação (Mestrado)	10 anos
<b>P2</b>	54	Feminino	Pós-graduação (Mestrado)	15 anos
<b>P3</b>	27	Feminino	Pós-graduação (Mestrado)	1 ano
<b>P4</b>	32	Masculino	Pós-graduação (Mestrado)	6 anos
<b>P5</b>	42	Feminino	Pós-graduação (Doutorado)	16 anos
<b>P6</b>	35	Feminino	Pós-graduação (Mestrado)	14 anos
<b>P7</b>	32	Feminino	Pós-graduação (Mestrado)	9 anos
<b>P8</b>	54	Masculino	Pós-graduação (Mestrado)	15 anos
<b>P9</b>	34	Feminino	Pós-graduação (Mestrado)	11 anos
<b>P10</b>	52	Feminino	Pós-graduação (Mestrado)	23 anos
<b>P11</b>	51	Masculino	Pós-graduação (Doutorado)	24 anos
<b>P12</b>	31	Feminino	Pós-graduação (Doutorado)	8 anos

Fonte: Dados trabalhados pela autora (2015).

O quadro acima demonstra que dos 12 sujeitos entrevistados, um participante apresenta idade compreendida de 20 a 29 anos; cinco participantes se enquadram na faixa etária de 30 a 39 anos; dois participantes entre 40 a 49 anos e quatro sujeitos com faixa etária entre 50 a 59 anos. No que se refere ao gênero, tem-se 09 participantes do sexo feminino e 03 do sexo masculino.

O Gráfico 1, a seguir, se refere à formação específica em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). De acordo com este item, todos os participantes apresentam formação específica em Tecnologias da Informação e Comunicação.

GRÁFICO 1 – Formação Específica em TIC

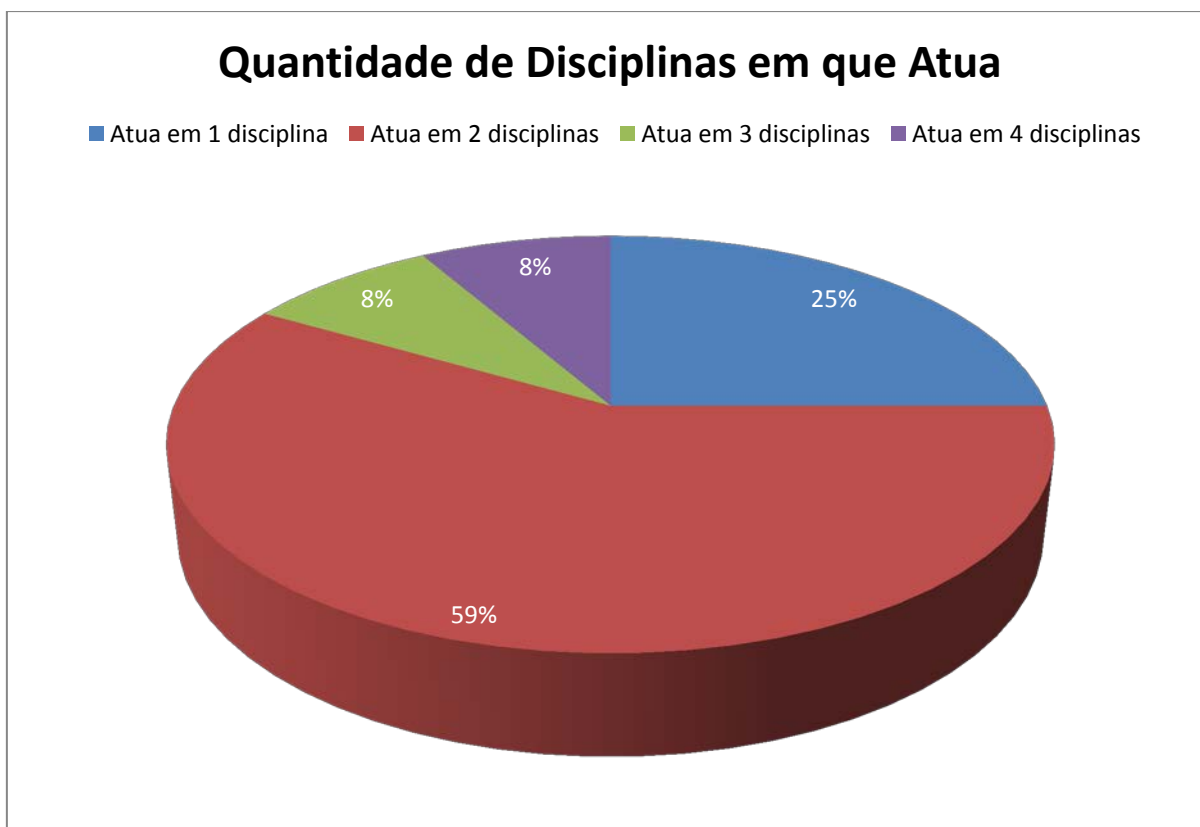


Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora.

Conforme aponta o gráfico, verifica-se que os sujeitos que compõem a pesquisa apresentam algum tipo de formação específica na área de tecnologias educacionais, na categoria aperfeiçoamento. Isso se evidencia devido ao fato de todos os professores entrevistados terem manifestado que fizeram um curso de aperfeiçoamento para a utilização do AVA, ofertado pela própria IES na qual atuam.

O Gráfico 2 demonstra, no universo dos participantes, a quantidade de disciplinas que atuam no curso de Enfermagem.

GRÁFICO 2 – Quantidade de Disciplinas em que Atua.



Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora.

De acordo com o item “Quantidade de disciplinas em que atua”, do total dos participantes, 25% atuam em uma disciplina, ou seja, 3 sujeitos; 59% atuam em 2 disciplinas, sendo 7 sujeitos; 8% atuam em 3 disciplinas, sendo 1 sujeito; e 8% atuam em 4 disciplinas, ou seja 1 sujeito, no curso Superior de Enfermagem.

O Gráfico 3 demonstra a quantidade de disciplinas em que os docentes entrevistados utilizam o AVA.

GRÁFICO 3 – Quantidade de Disciplinas em que se usa o AVA.



Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora.

De acordo com o item “Quantidade de disciplina em que se usa o AVA”, o gráfico explicita que 34% utilizam o AVA em 1 disciplina, 58% usam o ambiente em 2 disciplinas e 8% usam em 3 disciplinas. Ou seja, dos 58% que usam o AVA, 07 docentes utilizam o recurso em duas disciplinas.

O Gráfico4 revela a experiência do professor com o uso do AVA em outra IES.

GRÁFICO 4 – Experiência com o Uso do AVA em outra IES.



Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora.

Conforme aponta o gráfico, 83% dos docentes não tiveram nenhuma experiência com o uso do AVA em outra Instituição de Ensino Superior, e 17% afirmaram apresentar alguma experiência com o AVA, em outro contexto.

Uma vez caracterizado o perfil dos sujeitos, a seguir são apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados nessa pesquisa.

### 3.4 Instrumentos de coleta

Um dos instrumentos utilizados na coleta de dados foi o questionário estruturado a partir de questões abertas e fechadas (Apêndice B). Sua utilização apresentou como principal finalidade diagnosticar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Quanto ao perfil, buscou-se retratar a faixa etária, a formação acadêmica, o tempo de experiência no ensino superior, os conhecimentos tecnológicos para uso pessoal e profissional, a experiência com recursos existentes em ambientes virtuais de aprendizagem, entre outras informações consideradas úteis para compor a caracterização dos sujeitos aqui mencionados. Esse instrumento foi aplicado pela pesquisadora sem tempo determinado para sua execução.

Justifica-se o uso desse instrumento nessa pesquisa, de acordo com Goddard III e Villanova:

Os questionários consistem em instrumentos compostos de um conjunto de perguntas elaboradas em geral, com o intuito de reunir informações sobre as percepções, crenças e opiniões dos indivíduos a respeito deles próprios e dos objetos, pessoas, eventos presentes em seu meio ambiente (GODDARD III; VILLANOVA apud MOURA; FERREIRA; PAINE, 1998, p.81).

Além do questionário, a entrevista semiestruturada (Apêndice C) também foi adotada como um dos instrumentos para coleta dos dados. Segundo Minayo (2010), a entrevista tem como finalidade a construção de informações pertinentes ao objeto de pesquisa que são captadas pelo entrevistador. Lüdcke e André (1986, p. 34) ressaltam, em relação à entrevista semiestruturada, “que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

As entrevistas foram agendadas por meio de contato telefônico com cada um dos entrevistados, respeitando o dia e horário que estavam disponíveis para participar da pesquisa. Além do agendamento, outro cuidado adotado pela pesquisadora foi a confirmação da entrevista, lembrando com antecedência o horário, a fim de evitar desencontros.

O momento da entrevista foi permeado de cautela, de modo que os sujeitos pudessem se sentir à vontade no ambiente, no qual a entrevista ocorreu. As entrevistas foram gravadas com o objetivo de se obter maiores detalhes. As entrevistas realizadas tiveram o intuito de ocasionar nos docentes pesquisados a reflexão sobre sua prática pedagógica, instigando-os a refletirem e pontuarem indicadores de mudanças em suas práticas pedagógicas para a articulação de suas ações em sala de aula com os recursos existentes no AVA.

Nesse instante, por meio da entrevista, pretendeu-se também identificar alguns dos saberes que pontuam como necessários de serem desenvolvidos para a articulação desses recursos tecnológicos no cotidiano da sala de aula. Além disso, foi possível obter informações que permitiram ao pesquisador identificar suas inquietações, dificuldades, vantagens e aspectos positivos no uso de ambientes virtuais no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes de graduação em Enfermagem.

### 3.5 Organização e análise dos dados coletados

Os dados da entrevista foram organizados e analisados a partir do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) – técnica de análise qualitativa de natureza verbal que é obtida por depoimentos (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). A construção dos DSC implica as seguintes figuras metodológicas:

**Expressões-Chave** (ECH) – referem-se a pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso. Uma vez identificadas, são destacadas pelo pesquisador, ou seja, sublinhadas, iluminadas ou coloridas. Revelam aquilo que é essencial em um depoimento.

**Ideias Centrais** (IC) – a ideia central é um nome ou expressão linguística que revela e descreve, de forma sintética e fiel, o sentido de cada um dos depoimentos analisados e de cada conjunto homogêneo de expressões-chave, que vai contribuir, posteriormente, com a origem do DSC. A ideia central é uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos; não deve ser compreendida como uma interpretação.

**Ancoragem**<sup>6</sup> – algumas expressões-chave remetem não a uma ideia central correspondente, mas a uma figura metodológica denominada Ancoragem (AC), que se constitui como a manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ideologia, ou crença que o autor do discurso manifesta e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para enquadrar uma situação específica. (LEFÈVRE, F; LEFÈVRE, A. 2005b, p. 19 apud TERÇARIOL, 2009, p. 102-103).

O DSC contribuiu com a pesquisa, uma vez que possibilitou a representação das opiniões dos sujeitos entrevistados, por meio dos discursos, permitindo, assim, uma inter-relação entre as ideias centrais e as expressões-chave. É importante compreender que as ideias centrais são “fórmulas sintéticas que descrevem o (s) sentido presente (s) nos depoimentos de cada resposta e também nos conjuntos de respostas de diferentes indivíduos, que apresentam sentido semelhante ou complementar” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p. 22 apud TERÇARIOL, 2009, p. 103).

Inúmeros são os estudos (LEFÈVRE; CRESTANA; CORNETTA, 2003; GOMES; TELLES; ROBALO, 2009; VICENTIM et al. 2010) que evidenciam o uso do DSC em pesquisas realizadas em diferentes áreas, em especial, em saúde. No entanto, trabalhos realizados em Educação (SOUZA; BRANDALISE, 2015; FEBRONIO, 2011; TERÇARIOL, 2009, entre outros) também evidenciam o uso dessa técnica para melhor sistematização e análise de seus dados. Em resumo,

---

<sup>6</sup> No caso da presente pesquisa, não se dimensionou a ancoragem. Trabalhou-se apenas com as expressões-chave e ideias centrais para a organização dos discursos.



esse estudo foi desenvolvido segundo uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e utilizou, como técnica de análise dos dados, o DSC.

Essa é uma técnica de construção do pensamento coletivo, desenvolvida por Lefèvre e Lefèvre (2005b, p. 11). Segundo os autores, essa técnica:

Busca justamente dar conta da discursividade, característica própria e indissociável de pensamento coletivo, buscando preservá-la em todos os momentos da pesquisa, desde a elaboração das perguntas, passando pela coleta e pelo processamento dos dados até culminar com a apresentação dos resultados. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b, p. 11).

Para a elaboração dos discursos, foi necessário estruturar e selecionar o material disponível, a partir das falas obtidas dos sujeitos, por meio da entrevista. Os dados foram organizados, selecionados e analisados diante dos discursos construídos. Após coleta, seleção e organização dos dados, realizou-se a análise a partir da técnica do DSC.

Esse instrumento de análise permitiu agregar os discursos de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, de uma forma organizada. Portanto, à medida que se constroem os DSC, a fala de vários sujeitos compõe um único discurso, como se fosse um só sujeito compondo a fala. Desta forma, Lefèvre e Lefèvre ressaltam que o:

pensamento coletivo está mais validamente presente no indivíduo que no grupo, uma vez que o pensamento coletivo é a presença, internalizada no pensar de cada um dos membros da coletividade, de esquemas sociocognitivos ou de pensamento socialmente compartilhado (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p. 20).

Entende-se que a técnica do DSC permitiu compreender o pensamento coletivo a respeito do uso do AVA na graduação em Enfermagem. Desse modo, esse estudo, a partir do uso do DSC como técnica de análise, possibilitou a organização dos dados coletados, bem como a extração das ideias centrais de cada resposta dos participantes, provenientes das categorias formadas, a partir do roteiro da entrevista aplicada (Apêndice C).

A seguir, apresenta-se a discussão dos resultados provenientes da análise dos discursos obtidos.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

*Nesta seção, apresentam-se os dados obtidos na entrevista semiestruturada, selecionados, organizados e sistematizados, de acordo com a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Posteriormente, a partir dos discursos construídos, é realizada a análise.*

---

### 4.1 Os discursos dos professores: O AVA em foco

O roteiro para entrevista semiestruturada (Apêndice C), apresentado neste estudo como instrumento para a coleta dos dados, contribuiu de forma significativa na busca de sentimentos, impressões e demais percepções dos docentes do curso de Enfermagem, considerados sujeitos desta pesquisa, acerca do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem em suas práticas pedagógicas. Tais percepções são provenientes da seleção e organização dos dados emitidos pelos sujeitos, por meio desse roteiro da entrevista.

O Quadro 4 apresenta as questões abordadas no roteiro das entrevistas, as ideias centrais emergentes dos depoimentos coletados, explicitando ainda as categorias derivadas da análise das ideias centrais.

QUADRO 4: Categorias de Análise.

<b>Questões Abordadas no Roteiro da Entrevista</b>	<b>Ideias Centrais Emergentes</b>	<b>Categorias de Análise</b>
Quais os recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem adotado em sua disciplina você utiliza? Desses recursos, qual (is) usa com mais frequência e por quê?	<i>Chat</i> Diário de Bordo Envio de Arquivo Fórum de Discussão Trabalho Orientado (Portfólio) Questionário WebAula Wiki Mensagem (e-mail) Texto Breve	AVA e seus Recursos (Categoria A)

Continua

<b>Questões Abordadas no Roteiro da Entrevista</b>	<b>Ideias Centrais Emergentes</b>	<b>Categorias de Análise</b>
<p>Quais as contribuições do uso do AVA no processo de ensino e aprendizagem dos graduandos em Enfermagem? Que avanços você identificou no aprendizado de seus estudantes a partir do momento em que o AVA foi articulado ao desenvolvimento de sua disciplina?</p>	<p>Facilita a comunicação/interação entre os estudantes e o professor.            Maior facilidade e dinamismo na busca de informações e materiais didáticos.            Maior organização no tempo e espaço.            Mobilização do estudante a aprender e corresponsabilidade pelo seu aprendizado.            Maior <i>feedback</i> do professor.</p>	<p>AVA e seus Impactos no Processo de Ensino e Aprendizagem (Categoria B)</p>
<p>Como ocorre a articulação dos recursos existentes no AVA em sua prática pedagógica? Que procedimentos metodológicos adota para estimular a participação dos estudantes e motivação dos mesmos para a realização das atividades propostas, em cada um dos recursos adotados?</p>	<p>Uso do AVA como repositório de material.            Uso do AVA como espaço de Interação.            Uso do AVA como avaliação.            Traz a teoria e a prática para discussão no AVA.            Construção da aprendizagem colaborativa.            Utilização de métodos na estimulação para o uso do AVA.</p>	<p>AVA e as Práticas Pedagógicas (Categoria C)</p>
<p>Quais recursos do AVA são mais significativos para instaurar mudanças no papel dos estudantes que cursam Enfermagem? E em sua prática docente?</p>	<p>O dinamismo das aulas <i>Web</i>.            O fórum na troca de experiências e reflexões, proporcionando o <i>feedback</i> dos estudantes.            Para o professor, facilitou a avaliação <i>online</i>: Agilidade no tempo na postagem de atividades e notas.            O AVA proporcionou ao professor acompanhar os estudantes mais de perto.</p>	<p>AVA e os recursos mais significativos para mudanças (Categoria D)</p>

<b>Questões Abordadas no Roteiro da Entrevista</b>	<b>Ideias Centrais Emergentes</b>	<b>Categorias de Análise</b>
Em sua trajetória com o uso do AVA, quais são os avanços mais significativos em seu aprendizado como docente, especialmente, na área da saúde? O que foi necessário ressignificar em sua prática pedagógica para aderir ao AVA como um novo recurso pedagógico? Nesse processo, que novos saberes foram mobilizados e/ou construídos?	O professor como aprendiz. Repensando a prática docente. Aquisição de competências no contexto virtual. Mobilizar o estudante na construção do seu próprio aprendizado por meio da mediação tecnológica.	AVA e a ressignificação das práticas e saberes docentes (Categoria E)
Quais dificuldades são encontradas para o uso do AVA em suas disciplinas e quais estratégias são adotadas para a sua superação?	O professor de Enfermagem provém de uma formação tradicional e técnica de ensino. O perfil do estudante de Enfermagem. Uso das ferramentas em um grande número de estudantes. Infraestrutura tecnológica da Instituição. A carga horária do professor impossibilita o maior uso do AVA. Superação por meio da atualização e aperfeiçoamento.	Dificuldades para o uso do AVA (Categoria F)  Estratégias para a superação das dificuldades no uso do AVA (Categoria G)
Que desafios destacaria para o uso do AVA em sua prática docente e no curso de Enfermagem como um todo?	Maior disponibilidade de tempo na universidade para o uso do AVA. Mudança na postura do docente de Enfermagem. Visualizar o estudante na sua subjetividade. Criar estratégias para trabalhar problemas e situações práticas.	Desafios para o uso do AVA na prática docente (Categoria H)

Fonte: Dados trabalhados pela autora (2015)

Como ponto de partida, o quadro apresentado evidencia as ideias centrais, bem como as categorias que emergiram destas. Contudo, a

entrevistasemiestruturada, articulada à técnica do DSC, possibilitou o surgimento de discursos, sob os quais se revelaram diferentes aspectos relacionados ao uso do AVA no Ensino Superior em Enfermagem.

Desta forma, a partir das categorias emergiram-subcategorias que se apresentam no texto das análises em destaque. A seguir, revela-se cada uma dessas categorias e as respectivas subcategorias, bem como os trechos do DSC. Para cada trecho do DSC apresentado, faz-se a devida discussão, articulando teorias e estudos já realizados na área.

#### **4.1.1 AVA e seus Recursos**

O AVA “Aprender” como já explicitado, anteriormente, foi instituído na Unoeste, como ambiente próprio da instituição no ano de 2010, e possui características embasadas no ambiente virtual Moodle. O Aprender nos cursos de graduação, como na Enfermagem, é um suporte ao ensino presencial e disponibiliza ferramentas que propiciam o diálogo entre os participantes e o professor, além de recursos de postagem de conteúdos e que também gerenciam as atividades *online*.

Conforme Corrêa (2007), os ambientes virtuais possuem várias ferramentas, as quais podem ser síncronas ou assíncronas. As síncronas são aquelas em que os participantes (professores e estudantes) estão conectados no ambiente de aprendizagem simultaneamente, ou seja, com horários marcados e em tempo real, eles estão *online*. Já em relação às assíncronas, os participantes se encontram desconectados simultaneamente e a aprendizagem ocorre em tempos diferentes.

Como exemplos de ferramentas síncronas, podem-se destacar: os *chats* (bate-papo) e as webconferências. Dentre as ferramentas assíncronas, incluem-se: as vídeoaulas (aula web), o fórum de discussão, o questionário, o diário de bordo, o trabalho orientado, a wiki e o envio de arquivo. A figura abaixo demonstra as ferramentas disponibilizadas no AVA, adotadas como objeto nessa pesquisa.

FIGURA 2 – Estrutura da barra de ferramentas do AVA



Fonte: Imagem extraída do AVA, “Aprender”–2015

Como exposto, o AVA utilizado pelos sujeitos investigados abrange várias ferramentas disponíveis, o que viabiliza sua utilização de diversas maneiras no ensino presencial. Em consonância, Torres e Silva (2008) destacam que o AVA permite a execução de uma rede de informações que se interligam, fazendo com que os participantes possam utilizar várias mídias, simultaneamente, podendo ser integradas em uma mesma atividade. Quando se fala de tecnologia, o AVA oferece situações de experiências interativas e quanto às relações entre os envolvidos, o ambiente proporciona situações de colaboração e cooperação.

Nesse sentido, é importante destacar que o ambiente virtual deve proporcionar a comunicação entre os envolvidos (professor e estudantes, estudantes e estudantes), bem como a interação entre eles. Cortelazzo (2006) ressalta que “as ferramentas existentes permitam que alunos, em parcerias com outros, explorem, investiguem por meio das atividades de aprendizagem e de pesquisa [...]” (p.445).

Os docentes investigados evidenciam, nesse estudo, a variedade de recursos utilizados por eles em suas disciplinas. Dentre eles, destacam-se: o envio de arquivos para o módulo da disciplina, o fórum, o questionário, o envio de mensagens, o trabalho orientado (portfólio), o diário de bordo, o texto breve, o texto colaborativo (wiki), e a aula web.

No Quadro 4, a seguir, são apresentados os recursos do AVA utilizados pelos docentes investigados, identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12.

QUADRO 4 – Recursos utilizados pelos Docentes

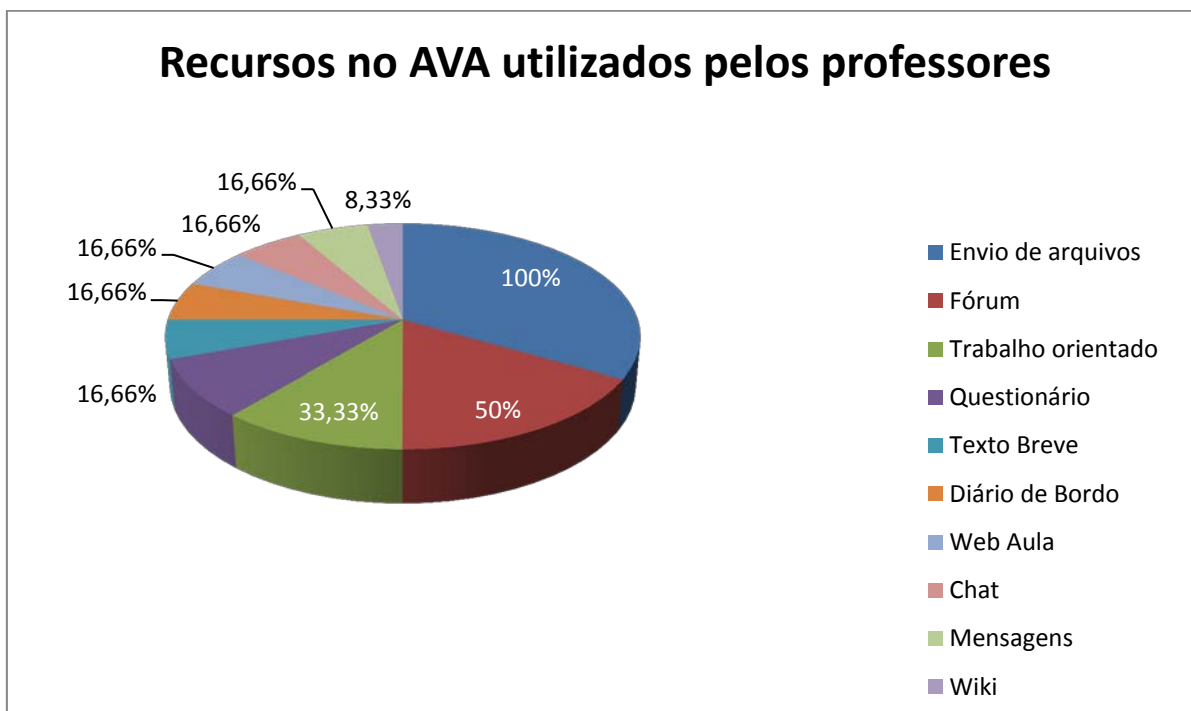
Recursos Utilizados pelos Docentes	
Recursos	Participantes
Envio de Arquivos	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
Fórum	P2, P5, P8, P9, P11, P12
Trabalho Orientado (portfólio)	P3, P5, P9, P12.
Questionário	P3, P4, P10
Texto Breve	P2, P3
Diário de Bordo	P7, P11
Web Aula	P2, P7
<i>Chat</i>	P2, P9
Mensagens	P6, P10
Texto Colaborativo (wiki)	P2

Fonte: Dados trabalhados pela autora (2015).

O Quadro 4 demonstra a variedade de recursos utilizados pelos docentes pesquisados. Observa-se que, dos 12 docentes investigados, todos utilizam o **AVA como repositório de materiais de apoio**, por meio da ferramenta “envio de arquivo”. Quanto ao “fórum de discussão”, 6 docentes utilizam-no como **meio de interação**. Além disso, os docentes utilizam as demais ferramentas com menor frequência. Isto posto, 05 professores utilizam o **AVA como meio de comunicação** por meio dos recursos mensagens, texto breve e *chat*. Como **ferramenta de disponibilização de produções dos estudantes e avaliação**, os docentes utilizam o questionário, Trabalho Orientado (portfólio) e o diário de bordo, e somente 01 professor utiliza o **AVA como espaço flexível e colaborativo** por meio do recurso wiki.

O gráfico abaixo demonstra a frequência dos recursos utilizados por cada docente.

GRÁFICO 5– Recursos Utilizados pelos professores no AVA.



Fonte: Dados colhidos pela autora (2015).

O gráfico acima exposto aponta que todos os docentes utilizam o **AVA como repositório de materiais de apoio**, por meio da ferramenta “envio de arquivo”. Desta forma, são anexados roteiros de aulas e materiais didáticos, como artigos e bibliografias, vídeos, textos, documentos para estágios, atividades que ficam disponíveis para que o estudante tenha acesso dentro do ambiente virtual. Conforme evidencia-se no trecho do discurso abaixo, extraído do Discurso da Categoria “AVA e seus recursos”:



*... ea questão do uso de imagens, que no Aprender eu costumava usar bastante com o estudante, um vídeo, por exemplo, então isso facilitava o aprendizado. Nesse semestre, eu devo ter usado o Aprender umas três vezes, que foi nos trabalhos em especial de sala de espera. Eu uso o **envio de arquivos para o módulo**, eu gosto dele. Em geral, eu não disponibilizo as minhas aulas, mas no primeiro termo de enfermagem eu disponibilizo as aulas, pois é o primeiro contato deles com o curso de graduação. A partir do terceiro termo [...], ao invés da aula, eu disponibilizo um roteiro de estudo. Então, existe um roteiro de estudo, um capítulo de livro ou um artigo, pra ele ir buscar. Então, eu posto no primeiro*



*termo a aula e daí pra frente esses roteiros. Também usamos exercícios na monitoria, então eu disponibilizo no Aprender o exercício, aí ele abre na casa dele faz o exercício e ele traz o exercício impresso pra gente só discutir.*

**Trecho do DSC**—O AVA e seus recursos— Apêndice D.1

O trecho exposto acima explicita que o AVA é amplamente utilizado pelos professores como repositório de materiais de apoio, e incluem materiais como: textos, leituras complementares, vídeos, atividades ou exercícios, estudos dirigidos, roteiros de estudos – inclusive o roteiro da própria aula em *PowerPoint* é disponibilizado para o estudante, de modo a facilitar a compreensão do conteúdo e seu aprendizado. Desta forma, o material didático desempenha um papel de mediador entre o conteúdo e os estudantes, o que favorece o processo de ensino e aprendizagem (SALES, 2005).

Corroborando com esta ideia, Soares e Reich (2009) enfatizam que o material didático é um instrumento articulador dos recursos e meios, e também dos professores e estudantes. Para os autores, um material didático contextualizado na educação *online* é aquele que possibilita a reflexão, o desenvolvimento da autonomia e a construção do conhecimento, e ainda viabiliza a interação e a colaboração entre todos os participantes. Materiais como vídeos e vídeo-aulas possibilitam e estimulam o estudante a vivenciar relações, processos, conceitos e princípios. Recursos como esse são bastante utilizados de forma a apresentar os conteúdos trabalhados, o que permite ao estudante, por sua vez, conceber situações, experiências e representações da realidade.

Cabe salientar que somente os docentes utilizam a ferramenta envio de arquivo como repositório de materiais de apoio. Os professores fazem uso desse recurso postando materiais, livros, artigos, vídeos e outros (como já exposto), e isso facilita a memorização do estudante bem como o seu aprendizado.

Outra forma de utilização do AVA pelos investigados é como **meio de interação**. O fórum de discussão, deste modo, é um recurso bastante explorado pelos docentes e destaca-se como uma ferramenta que propicia o diálogo, as trocas, a colaboração, conforme exposto no trecho retirado do Discurso da Categoria A:



*[...] eu gosto muito do **fórum**, porque os estudantes vão interagindo entre eles e vão interagindo comigo também, então a resposta fica mais rápida. E, assim, eu vou conduzindo, e utilizo o fórum para discussões.*

**Trecho do DSC**— O AVA e seus recursos— Apêndice D.1

Nota-se que o fórum de discussão é um recurso disponível no AVA e que os professores investigados optam por adotá-lo como uma ferramenta de uso em suas disciplinas, por constatarem que, a partir de discussões e temas lançados nesse recurso, constrói-se uma maior relação de interação e colaboração entre os participantes.

Conforme Pereira e Giani (2009), o fórum possibilita discussões por meio de mensagens postadas durante um determinado período de tempo que é estabelecido pelo professor/tutor. Esse recurso tem a vantagem de os participantes não precisarem necessariamente estar conectados em um mesmo espaço de tempo durante a atividade, o que não demanda a disponibilidade total de o professor estar *online* a todo instante no decorrer dessa atividade.

Convém destacar que, no trecho do discurso exposto acima, os docentes apontam o uso do fórum como recurso que potencializa a aprendizagem, pois propicia uma maior interação entre os estudantes e destes com o professor, responsável pela turma.

Desta forma, Faria (2002) complementa:

A relevância pedagógica do fórum é a de ser um espaço sempre aberto a trocas, para enviar e receber comunicações, em qualquer dia e horário, com possibilidade de comparar as opiniões emitidas, retê-las e acrescentar novos posicionamentos [...]. Fórum é o lugar de fomentar debates, aprofundar ideias, lançando questões ou respondendo dos estudantes, ficando registradas nominalmente, datadas e visíveis, as contribuições de todos os participantes cadastrados (FARIA, 2002, p. 134-135).

Em face disso, o fórum se torna, no contexto do AVA, um recurso que possibilita a comunicação assíncrona e a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os docentes lançam questionamentos ou temas a serem discutidos e relatados pelos participantes diante de algumas questões práticas ou teóricas de determinada disciplina. É nesse momento de compartilhamento que existe a reflexão, tanto dos estudantes diante das situações vivenciadas, como também do professor diante dos posicionamentos emitidos que passam a ser analisados e socializados a todos os participantes. Nessa perspectiva, o fórum desencadeia um processo de reflexão.

No contexto de aprendizado colaborativo, Paloff e Pratt argumentam a respeito de um processo de aprendizagem que deixa de ser individual, uma vez que os estudantes trabalham em conjunto, ou seja, interagindo, “produzem um

conhecimento mais profundo e ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes” (PALLOF; PRATT, 2002, p.141).

Partindo do exposto, Moore e Kearsley (2007, p.239) destacam que: “a primeira idéia básica de interação a Distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão geográfica”. Embora essa distância espacial exista, a interação permite que os envolvidos se sintam mais próximos.

No que se refere à interação, os autores citados acima propõem três formas de interação na modalidade do ensino a distância. A primeira interação em destaque é a estudante-conteúdo, a qual demonstra como o conteúdo é apresentado ao estudante, ou seja, por meio de sons, imagens, textos, vídeos e outros. Consegue-se, com esse recurso, avaliar a interação dos estudantes por meio da mídia e tecnologia. Nesta, o estudante exerce a interação explorando, delineando, selecionando e construindo. Contudo, corroboram com essa ideia, pontuando que:

Cada aluno precisa elaborar seu próprio conhecimento por meio de um processo de inserção pessoal das informações em estruturas cognitivas previamente existentes. É a interação com o conteúdo que resulta nas alterações da compreensão do aluno, aquilo que algumas vezes denominamos uma mudança de perspectiva. Na educação a distância, o conteúdo necessário para esse processo é criado e apresentado pelos profissionais que elaboram o curso e ajudam cada aluno à medida que ele interage com o conteúdo e o transforma em conhecimento pessoal (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.152).

Outra maneira de interação é a do tipo estudante-professor. O autor ressalta que o professor precisa estimular os estudantes quando propõe determinado conteúdo para que o estudante transforme essa matéria em conhecimento.

E, por último, a interação estudante-estudante, que se caracteriza pelo aprendizado mútuo, colaborativo, em que existe a troca de conhecimentos.

A contribuição do uso do fórum no processo ensino e aprendizado é evidenciado, como demonstra o trecho do discurso abaixo:



*Eu acredito que poder trocar as informações pelo “Aprender” possibilita uma aproximação mesmo que não física, mas de ensino, uma interação com o estudante. E outra coisa [...], a troca de falas deles nos fóruns, a inter-relação que eles fazem, a agilidade no processo, tanto deles pra mim, como o feedback,*

Na educação *online*, o trabalho colaborativo é um fator intrínseco para o ensino e a aprendizagem. Nos contextos virtuais com o uso do AVA, posicionar o estudante como centro da aprendizagem em um processo de cooperação/troca com os demais envolvidos, ou seja, outros estudantes e professores, é de fundamental importância. Torres atesta a respeito da aprendizagem colaborativa, desta forma:

A aprendizagem é um processo ativo que se dá pela construção colaborativa entre os pares; os papéis do grupo são definidos pelo próprio grupo; a autoridade é compartilhada; o professor é um facilitadorum parceiro da comunidade de aprendizagem; ocorre a centralizaçãoresponsabilidade da aprendizagem no estudante, existe a co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem do colega (TORRES, 2007, p.341).

Percebe-se, pelas falas dos docentes, que a utilização de alguns recursos no AVA propicia maior interação deles com os estudantes e, também, uma maior proximidade. Silva (2001) salienta sobre a importância da interatividade em contextos virtuais, destacando um novo modelo pedagógico:

É preciso enfatizar que o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. Mais do que nunca, o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação (SILVA, 2001, p. 15).

Cabe ao professor desempenhar, junto aos estudantes, papéis que propiciem a construção do conhecimento por meio da interação e cooperação, características próprias da abordagem construtivista de ensino. A concepção construtivista enfatiza novas formas de se pensar apoiadas nas trocas que o indivíduo realiza com o meio e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é importante destacar que a tecnologia, por si só, não assegura uma mudança nos processos educacionais fundamentados em perspectivas mais tradicionais—nas quais o professor é considerado um simples transmissor de informações —para processos educativos mais participativos e colaborativos. Face ao exposto, é indispensável que haja a elaboração de projetos político-pedagógicos que prevejam o desenvolvimento da autonomia, da liberdade e da reflexão (ALMEIDA, 2009 apud ALMEIDA, 2012), a partir da articulação das TDIC aos currículos.

Outro fator de destaque nas falas dos investigados refere-se à utilização do fórum de discussão como facilitador, proporcionando maior agilidade e praticidade nas respostas, no *feedback*. Essa ferramenta, além de demonstrar o processo de construção do conhecimento percorrido pelos estudantes, também propicia o *feedback*, por parte do professor. Para Paiva (2003, p.2), *feedback* é “a reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la”.

Quando há interação, subentende-se que precisa existir uma resposta do outro. Ao utilizar o ambiente virtual de aprendizagem, por exemplo, o estudante também espera algum retorno. Para Bordenave (1982, p.36), “sem a comunicação cada pessoa seria um mundo em si mesmo, já que é por meio dela que as pessoas compartilham experiências interdependentes, influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas”.

Destaca-se, assim, que o *feedback* é uma ação de comunicação e um recurso motivacional ao estudante que aguarda uma resposta do outro lado da tela. A possibilidade de instaurar a reflexão, a troca de ideias, os pensamentos e os *feedbacks* indicam algumas potencialidades importantes dos recursos disponíveis no AVA. Ações essas desencadeadas por processos de interação, nos quais o professor tem o papel de criar condições para mediar e estimular o diálogo, o trabalho em conjunto, o compartilhamento de pensamentos (PRADO; ALMEIDA, 2003).

Outra forma de utilização do AVA pelos docentes é como **meio de comunicação**, por meio da ferramenta envio de mensagens. Com o uso dessa ferramenta, os professores se comunicam com os estudantes, como se observa no excerto da categoria A:



*E eu utilizo o Aprender assim bastante pra enviar **mensagens** para os estudantes, aí não como ferramenta de ensino, mas como comunicação[...] e a gente se comunica por ali.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus recursos– Apêndice D.1

Ainda por meio do recurso Texto Breve, os docentes se comunicam com os estudantes, enviam recados, informações a respeito das aulas e atividades, como demonstra o trecho do discurso abaixo:



*Eu também gosto do texto breve. O texto breve eu uso bastante pra recados, por exemplo, hoje à noite eu preciso postar um texto pra eles de que amanhã não tem monitoria, pra recados rápidos mesmo, alguma coisa de que mudou o horário, então eu gosto bastante do texto breve.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus recursos– Apêndice D.1

Ao analisar o trecho acima, constata-se que o uso da troca de mensagens facilita a comunicação dos professores com seus estudantes. É importante pontuar que nessa ferramenta o professor não exerce interferência sobre o conteúdo das mensagens trocadas, apenas posta as mensagens que deseja para se comunicar com os estudantes de forma mais rápida.

Além do envio de mensagens, o *chat* também é uma ferramenta que os professores utilizam como meio de comunicação, que acontece de forma síncrona, ou seja, em tempo real. Ademais, propicia discussões interativas entre dois ou mais participantes ao mesmo tempo. No *chat*– também conhecido como bate-papo – são trocadas informações e dúvidas dos estudantes com os professores, o que favorece o diálogo. Conforme Mengalli (2006, p. 33), esse recurso também “pode ser utilizado para a aplicação de conceitos necessários à aprendizagem e colaboração síncrona no exercício de atividades, de resolução de problemas ou tomada de decisões rápidas”.



*Eu gosto mais do **chat**, são os textos breves, [...] eu faço toda minha comunicação com ele pelo “Aprender”.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus recursos– Apêndice D.1

Outra forma da utilização do AVA exposto pelos docentes é que os mesmos utilizam o ambiente como **ferramenta de disponibilização de produções dos estudantes e avaliação**. Os recursos utilizados pelos professores com essa finalidade é o questionário, o Trabalho Orientado (Portfólio) e o Diário de Bordo.

O questionário é uma ferramenta que avalia o estudante por meio de pontuação que ocorre diante das questões postadas e suas respostas, assim como evidencia o trecho do DSC abaixo:



*Eu já utilizei o **questionário**, então em semanas que antecedem as provas, eu dou o questionário como uma revisão de prova. [...] como ele corrige automaticamente, eu monto provinhas, geralmente são diárias do assunto que foi ministrado pra eles estarem fazendo, na forma de questões de múltipla escolha. Eu uso o questionário porque já tem a própria correção, o sistema facilitou pra mim. Então eu vinculo minutos, são dois testes que o sistema sorteia e eles têm cinco minutos pra responder. Aquela relóginho apavora um pouco eles, mas é tempo suficiente.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus recursos– Apêndice D.1

A fala exposta demonstra a utilização desse recurso como uma maneira mais prática de avaliar o estudante e seu aprendizado diante de determinado conteúdo.

O trabalho orientado (Portfólio) também é um recurso avaliativo e, ao mesmo tempo, demonstra o *feedback* dos estudantes diante de algumas situações vivenciadas na prática acadêmica, no campo de estágio.

Com essa ferramenta, o professor consegue trabalhar aspectos interpretativos do estudante no que se refere a alguns textos postados, e ainda possibilita instigar o pensamento reflexivo desse estudante, como se observa no excerto do discurso da categoria A abaixo:



*[...] então o que eu tenho acessado agora tem sido o **trabalho orientado**, uma síntese reflexiva de um texto, ou, por exemplo, a produção de portfólio crítico reflexivo. Mas ainda eu o utilizo em algumas situações como portfólio e reflexão de alguns textos.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus recursos– Apêndice D.1

Por meio do portfólio, o estudante também é avaliado pelo professor, pois é nesse recurso que o estudante posta seus trabalhos realizados ou parte deles durante o curso. De maneira geral, utiliza-se essa ferramenta com o objetivo de analisar a evolução do estudante, uma vez que nele pode-se ter textos e outros materiais produzidos em todas as fases do curso (CORRÊA, 2007).

A fala seguinte também explicita a utilização do recurso Trabalho Orientado, porém com outra perspectiva. O professor dá um *feedback* ao estudante diante de questões e situações vivenciadas na prática de enfermagem.



*Eu esqueci até de citar: a gente utiliza o Aprender com o trabalho orientado que é para a produção de trabalhos de sala de espera em saúde da família, então o estudante posta e a gente consegue de forma bem rápida dar uma devolutiva – tipo um projeto: a gente dá uma devolutiva pra ele e ele devolve outra devolutiva.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus recursos– Apêndice D.1

Sendo assim, o recurso trabalho orientado propõe a efetivação de propostas educativas e orientações pertinentes à saúde em ambientes como salas de espera de Unidades Básicas de Saúde. Os estudantes postam no AVA projetos educativos de modo a orientar os usuários da saúde pública sobre determinadas doenças e suas formas de prevenção, bem como outros assuntos pertinentes àquela realidade vivenciada pelo estudante na prática acadêmica.

Ainda, como ferramenta de **disponibilização de produções dos estudantes e avaliação**, tem-se o diário de bordo. Nele, os estudantes enviam arquivos, como explicita o trecho do discurso abaixo:



*E dos recursos que eles enviam pra mim, os dois que eu mais utilizo são o diário de bordo e o envio de arquivos, e que na verdade eles retornam como arquivo. Faço a utilização deles principalmente porque eles são os recursos mais práticos.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus recursos– Apêndice D.1

Todavia, o diário de bordo e o portfólio são ferramentas assíncronas e se constituem como:

Espaço mais individualizado de registro do estudante, permitem ao docente observar o desenvolvimento do estudante, observando suas motivações, e frustrações, podendo acompanhar de perto, se os resultados esperados estão sendo alcançados ou não, de maneira que os professores e tutores possam intervir mudando estratégias, desenvolvendo outras com o respaldo do mesmo (PEREIRA, 2008, p. 10392).

Por fim, somente um professor utiliza o AVA como **espaço flexível e colaborativo**, por meio do recurso wiki, que se enquadra na categoria AVA e seus recursos.



*Eu também gosto bastante do texto colaborativo (wiki), porque nós conseguimos trabalhar de acordo com a dinâmica proposta pela instituição, e eu*



*acredito assim que ele possibilita uma maior flexibilidade, por isso que eu utilizo mais, eu consigo adaptar o texto a cada novo semestre.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus recursos– Apêndice D.1

A wiki, também conhecida como texto colaborativo, também é uma ferramenta utilizada pelos professores e segundo Abegg *et al*:

Um wiki permite a edição colaborativa de documentos com uma linguagem “simples” e eficaz, por meio de um navegador web e são verdadeiras mídias hipertextuais, com estrutura de navegação não-linear, onde cada página geralmente contém um grande número de ligações para outras páginas (ABEGG *et al*, 2010, p.205).

Esse recurso permite o trabalho colaborativo entre o professor e o estudante em que existe uma construção de conhecimentos, isto é, eles podem trabalhar em conjunto, seja na produção de textos, seja nas atividades. A wiki, ainda, proporciona uma maior flexibilidade ao professor e ao estudante – cada um no seu tempo efetua sua participação.

Outro fato evidenciado no discurso é que os docentes utilizam, como critério de escolha dos recursos aplicados aos estudantes, aqueles que facilitam o trabalho docente e que para eles são mais práticos em termos de utilização e otimização do tempo, como o questionário e o envio de arquivos por exemplo. Assim:



*[...]Faço a utilização de determinados recursos principalmente porque eles são os recursos mais práticos. Então, pela facilidade de acesso, pela agilidade, pela questão do custo do material e penso também que, apesar não estar usando muito agora, mas eu já usei mais antes o sistema, a possibilidade de usar ele de forma ativa também possibilita isso.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus recursos– Apêndice D.1

Quanto à utilização das ferramentas, alguns docentes consideram que essas disponíveis no AVA são de difícil utilização e manuseio como, por exemplo, o fórum e a wiki, o que faz com que muitos não utilizem o ambiente de forma mais eficaz em suas disciplinas. Conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a usabilidade é: “a capacidade do produto de *software* de ser compreendido, apreendido, operado e atraente ao usuário, quando usado sob condições especificadas” (ABNT, 2003, p.9).

A usabilidade na educação também se faz presente quando enfocamos questões como o uso de novos modelos pedagógicos, como os AVA, na prática

docente e que, conseqüentemente, interferem no ensino e aprendizagem dos estudantes. Entretanto, utilizar as ferramentas consideradas mais fáceis pode demonstrar a falta de motivação e comodismo, por parte do docente. Witter (1984, apud LIMA, 2000, p.160) aponta, como uma problemática da atuação docente, o fato de se ver diante da necessidade de aderir ou buscar novas metodologias educacionais, como, por exemplo, implica a EaD e o uso dos AVA, em contextos educacionais.

Nesse sentido, é relevante entender os fatores que desmotivam esses professores, como:

a falta de motivação do professor geralmente se reflete em sua resistência para aceitar inovações tecnológicas e em assumir novos papéis. A formação, ou a falta de formação adequada, os baixos salários, a desvalorização social do professor, as condições materiais em que se vê compelido a trabalhar, a falta de um sistema adequado de reforços (ou recompensas) pelo empenho em concretizar um bom trabalho, a diversidade dos alunos, a falta de uma boa administração do tempo [...], a sobrecarga de trabalho (em número de alunos, de turmas e até de escolas em que atua), a falta de envolvimento com os alunos, entre outras variáveis a que estão sujeitos, conduzem à apresentação de respostas de manutenção da situação atual, de falta de iniciativa, de desinteresse pela mudança e não engajamento efetivo em qualquer inovação (WITTER, 1984 apud LIMA, 2000, p. 160).

Os docentes ainda pontuaram a otimização do tempo, destacada como “agilidade” no discurso como um fator de escolha na utilização dos recursos existentes no AVA. Pode-se perceber, por meio das falas dos professores, que essa economia de tempo se refere à agilidade em seu trabalho como professor, já que a sua carga horária na instituição é bastante comprometida.

#### **4.1.2 AVA e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem**

Inúmeros são os teóricos da educação e da psicologia que discutem a respeito da aprendizagem. Para Oliveira (1993, p.57), a aprendizagem “é o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores a partir do seu contato com a realidade, com o meio ambiente e as outras pessoas”.

No que tange à aprendizagem, a utilização do AVA na concepção dos professores revelou alguns impactos no ensino e no aprendizado dos estudantes de Enfermagem. Para os docentes, um dos impactos percebidos foi que o uso do ambiente virtual favoreceu a construção da **aprendizagem ativa**, como demonstra o trecho do DSC abaixo, da categoria B.



*Aquela aula expositiva, cansativa não tem mais espaço, porque os alunos são muito ativos, não tem como fazer mais isso não, mudou muito [...].*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus impactos no Processo de Ensino e Aprendizagem–Apêndice D.2

Observa-se que a aula expositiva, com métodos de ensino tradicionais, deu espaço a uma didática de ensino mais ativa. Os alunos precisaram se mobilizar mais e buscar informações e conhecimentos com o uso do AVA. Os estudantes, desta forma, se tornaram mais críticos e precisaram se empenhar mais.

Nesse sentido, o que as novas tecnologias podem fazer é, não exatamente instaurar uma novidade radical, mas forçar a utilização dessas novas dinâmicas. Hoje, em nossas salas de aula, os processos virtualizantes ficam dependentes da maior ou menor competência do professor. Com as tecnologias de comunicação e informação os professores e alunos ficam induzidos a utilizar o potencial hipertextual do meio. Caso contrário, por que usá-lo? Como utilizar a Internet na educação sem exercitar a não linearidade, a interatividade, a simulação e o tempo real? Daí sua importância. As novas tecnologias aplicadas à educação podem recolocar professores e alunos em papéis de agentes de virtualização. (Lemos, 1999 p.91),

Outro impacto evidenciado pelos professores no processo de ensino e aprendizagem foi que o AVA propiciou a **formação atitudinal e crítica do estudante**. O excerto abaixo refere-se a essa mudança de postura por parte do estudante que, a partir da realização de atividades no ambiente virtual, precisou se responsabilizar e se comprometer mais com seu aprendizado.



*Usar o Aprender é um momento para ele estudar sem que você esteja do lado dele e é um compromisso que ele tem com aquilo, porque, de certa forma, ele te dá um retorno seja no ambiente virtual ou no ambiente real, por exemplo a monitoria. Então, a orientação vai pelo Aprender. Ele tem o compromisso de imprimir aquilo, de estudar, responder aquelas questões e chamar o aluno para responsabilidade.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus impactos no Processo de Ensino e Aprendizagem– Apêndice D. 2

Além disso, o AVA subsidia a autonomia e a curiosidade do estudante, já que ele precisa buscar e pesquisar. Tal atitude desvincula a total dependência do professor para a efetivação do seu aprendizado, como se constata no trecho a seguir:



*Então, eu acho que é uma contribuição também de ampliar os horizontes mesmo. Por mais que o professor tenha encaminhado um material, isso te dá pista, te dá um monte de dicas pra que você procure outras coisas, só que isso depende do aluno e não só do professor.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus impactos no Processo de Ensino e Aprendizagem– Apêndice D. 2

Quanto à autonomia, a partir do momento em que o estudante utiliza o AVA, ele se tornou mais independente na busca de seus conhecimentos. Deste modo, o AVA, conforme a fala dos entrevistados:



*contribui no desenvolvimento e em uma aprendizagem própria, sozinho, autodidata; e a segunda coisa que eu acho de algumas coisas que tem no AVA, faz com que melhore o trabalho coletivo, a percepção do outro [...]*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus impactos no Processo de Ensino e Aprendizagem– Apêndice D. 2

O excerto do discurso acima demonstra atitudes como o desenvolvimento da autonomia do estudante, o qual se subentende ser autossuficiente na sua aprendizagem. Além disso, fica claro que o AVA ocasionou ao estudante deter um olhar coletivo, perceber o outro, ou seja, aprender junto.

Diante do exposto, o AVA também se mostrou como uma **ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem**. Os recortes do discurso da categoria B abaixo evidenciam essa perspectiva.



*Eu acho que uma das contribuições está no fato do **processo ensino e aprendizado ser facilitado**[...]. Outra questão é algumas atividades, a possibilidade de trazer da sala de aula na forma de animação, por exemplo, eu vejo que facilita muito o aprendizado deles e a hora que a gente coloca o sistema do Aprender como uma atividade num vídeo ou uma animação [...].*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus impactos no Processo de Ensino e Aprendizagem– Apêndice D. 2

É possível perceber que, na concepção do docente, o AVA facilitou o aprendizado dos seus alunos, já que o “Aprender” fica disponível ao estudante constantemente, propiciando a troca de informações imediata. A flexibilidade no

tempo e espaço proporcionada pelo ambiente virtual é retratada no trecho do discurso abaixo:



*Os alunos que trabalham são os que têm mais participação, que fazem, mesmo que for pra ficar altas horas da noite, porque o EAD justamente vem no sentido de facilitar o ensino no sentido de que tanto no espaço, quanto no tempo ele vai se organizar [...]. Além disso, facilita na fixação do assunto, normalmente, não fecha no mesmo dia, ele vai fechar no outro dia à noite, então quando ele está com a mente descansada então ele vai puxar alguma informação que ele perdeu ali durante a aula, então nesse momento ele vai estar ali resgatando pra poder fazer a atividade.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus impactos no Processo de Ensino e Aprendizagem– Apêndice D. 2

A flexibilidade de espaço e tempo ocasionada pelo AVA é um potencializador da aprendizagem diante do perfil dos alunos que cursam Enfermagem, já que a maioria trabalha e, muitas vezes, consegue estar conectada em horários dispersos. O AVA, ainda, facilita a fixação do conteúdo que fica disponível para o estudante um tempo maior do que na sala de aula propriamente dita, no ambiente presencial.

Moran (2003) reforça as contribuições do uso do AVA no ensino presencial e destaca a respeito da “flexibilidade de tempo e lugar para acessar”: cada um acessa o ambiente de acordo com as atividades pessoais ou profissionais, sem contar a “liberdade de organização e acesso” propiciada pelos AVA. O estudante pode tanto desenvolver uma atividade ou pesquisa individualmente ou em grupos/ coletivamente (MORAN, 2003, p 48).

Reforçando esta ideia, Guimarães (2012) ressalta que nas atividades *online*, os aprendentes estabelecem seus próprios ritmos de estudos, utilizam da flexibilidade que o ambiente virtual possibilita para determinar quando estão mais dispostos a se dedicar a determinada atividade *online*.

Cabe ressaltar outro impacto relevante: **o AVA e as relações interpessoais** (professor-estudantes e estudantes-estudantes). Em vista disso, o uso do AVA com os estudantes da Enfermagem pôde revelar uma maior abertura nos processos de comunicação entre eles e destes com o professor. Os docentes relatam que:



*Com o uso do Aprender, a nossa comunicação se tornou mais aberta, eu sinto que agora eles vêm pras minhas aulas, parece que eles têm mais intimidade no sentido de vir conversar comigo com menos reticências, eles estão mais abertos graças a essa participação no ambiente virtual.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus impactos no Processo de Ensino e Aprendizagem– Apêndice D. 2

Nota-se que a participação dos estudantes nas atividades disponibilizadas no AVA propiciou uma maior proximidade do estudante em relação ao professor, criando uma relação afetiva e de confiança. Mendes e Perpétuo (2010) fazem alusão aos estudos de Piaget (1962), o qual destaca o afeto e as relações sociais como fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. Em concordância, Vygotsky (1989) também menciona que a inteligência só pode ser construída levando em conta que o homem é um ser social e que carrega consigo experiências e tipos de aprendizagens. Assim, os processos educativos precisam incitar a construção de relações sociais, a cooperação, a afetividade, o trabalhar em conjunto.

Partindo do exposto, o que se torna relevante nos AVA são as relações afetivas construídas. Essa afetividade é explicitada por meio das diversas interações, (estudante-estudante, estudante-professor).

Moran (1994, p.43) defende que:

O afetivo dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados. Facilita a comunicação, toca os participantes, promove a união. O clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades. O homem contemporâneo, pela relação tão forte com os meios de comunicação e pela solidão da cidade grande, é muito sensível às formas de comunicação que enfatizam os apelos emocionais e afetivos mais do que os racionais.

Freire (2005) propõe que somente a educação dialógica é eficaz na promoção de estratégias colaborativas e problematizadoras. Para que isso tenha efeito em ambientes virtuais, o professor precisa abrir mão da prática de transmitir informações e se conscientizar acerca da importância de buscar novas práticas, formular problemas, lançar questionamentos, instigar o estudante na busca do conhecimento. Na sala de aula presencial também ficou evidenciada uma melhora nas relações interpessoais, pois os estudantes se mostram mais

comunicativos, expondo suas ideias e indagando mais, como explicita o trecho abaixo do DSC referente às falas dos professores entrevistados.



*Eu percebo que melhorou em sala de aula, também, o convívio. Era uma sala muito explosiva neste semestre, cheia de grupos e tudo mais. Eu percebo que eles estão trocando mais coisas, então, isso eu achei importante[...]*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus impactos no Processo de Ensino e Aprendizagem– Apêndice D. 2

O trecho do discurso acima demonstra outro impacto no ensino e aprendizagem: o estudante se tornou mais comunicativo e mais aberto com utilização do ambiente virtual. Para França, quando se fala em comunicação e seu objeto:

não nos referimos a objetos disponíveis no mundo, mas àqueles que a comunicação, enquanto conceito, constrói, aponta, deixa ver. Essa é a natureza de um 'objeto de conhecimento': construções edificadas pelo próprio processo de conhecimento, a partir de suas ferramentas e do seu 'estoque cognitivo' disponível (FRANÇA, 2008, p. 42).

Desta forma, o sujeito se torna autônomo e responsável por sua aprendizagem. A autonomia na construção do conhecimento pelo estudante denota a participação fundamental do professor como mediador desse processo. Segundo Rocha e Vilarinho (2008), o professor, como mediador desse processo, tem o importante papel de estimular o estudante, seja na aprendizagem individual, seja na coletiva. Apesar da autonomia que os ambientes virtuais proporcionam ao estudante, é necessário revelar que essa autonomia só é concretizada por meio das relações interpessoais, entre o sujeito e o meio, entre o sujeito e outro sujeito e que integra a cognição e relações afetivas.

Por fim, outra consequência do uso do AVA em suas disciplinas, na concepção dos professores, refere-se ao **AVA e à inclusão digital**. Dada a relevância das TDIC na Educação, o estudante precisa adentrar na esfera tecnológica, hoje imprescindível em qualquer sociedade e ambiente de trabalho.



*O Ambiente virtual trouxe a reflexão de que o estudante precisa se abrir para o mundo, de que tem uma tecnologia. Quando ele for pro ambiente de trabalho mesmo, hoje nós temos os prontuários eletrônicos. O avanço é mesmo*

*essa questão de o estudante adentrar no tecnológico, de sair desse quadrado que nós estamos acostumados, daquela aulinha básica.*

**Trecho do DSC**– O AVA e seus impactos no Processo de Ensino e Aprendizagem– Apêndice D. 2

Kenski (2001) considera a tecnologia como recurso de modificação do ambiente tradicional da sala de aula, procurando produzir o conhecimento de forma criativa e cooperativa, o que possibilita ao educador e ao educando aprenderem e ensinarem, usando ferramentas que oferecem a inserção de imagens, vídeos, sons e textos, e, assim, adquirirem os conhecimentos indispensáveis para a sociedade atual.

Abre-se para um novo olhar na educação e também no contexto de trabalho. Desta forma, as tecnologias são importantes ferramentas para novas construções na aprendizagem, para inovações nas formas de aprendizagem, partindo de processos cooperativos e participativos que propiciam a reflexão diante de novas perspectivas, as quais envolvem pessoas e objetos de conhecimento.

#### **4.1.3 AVA e as práticas pedagógicas**

A prática pedagógica é entendida, conforme Sacristán (1999), como a ação do professor no espaço da sala de aula, seja a sala de aula propriamente dita seja a sala de aula *online*, como é o caso dos AVA. O autor se refere ao professor com um ser reflexivo que repensa a sua prática, já que ele direciona as ações em sala de aula e interfere na construção do conhecimento do estudante. Ainda destaca que “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (SACRISTÁN, 1999, p.73).

Repensar a prática docente é reconhecer as ações a fim de transformá-las e melhorá-las. A exemplo disso, tem-se a articulação das práticas educativas dos professores com o uso das TDIC, como é o caso dos AVA, que se configura como um recurso que vem sendo muito utilizado no apoio ao ensino e aprendizado, tanto na modalidade presencial, quanto a distância.

Um dos aspectos a se destacar na categoria o AVA e as práticas pedagógicas é a presença da **diversidade de ferramentas tecnológicas** disponível



para a utilização do professor em sua atuação. Como explicita o trecho do discurso da categoria C abaixo:



*[...]contém diversos tipos de ferramentas que você pode utilizar.*

**Trecho do DSC–AVA e as práticas pedagógicas– Apêndice D. 3**

A variedade de recursos disponíveis no AVA assegura ao professor diversas opções de interagir com o estudante, de forma a favorecer seu aprendizado.

Articular a prática educativa dos professores a algumas ferramentas existentes no AVA pode produzir alguns avanços na aprendizagem dos estudantes. Desta forma, utilizam-se algumas ferramentas, como o fórum de discussões, por exemplo, para que estudantes e professores possam argumentar questões práticas e inter-relacionar à teoria estudada. É muito comum, no ensino em Enfermagem, associar situações práticas vivenciadas pelo estudante no campo de estágio à teoria e vice-versa.

No que se refere à ação docente, os professores da Enfermagem são capazes de vincular suas práticas de ensino utilizando algumas ferramentas no AVA, o que demonstra uma **articulação entre teoria e prática**. Com a utilização do fórum de discussão, por exemplo, os docentes percebem que expor situações e temáticas encontradas no campo de atuação da Enfermagem, como o hospital ou mesmo as Unidades Básicas de Saúde, permite uma maior visão a respeito de como esse estudante se encontra em relação ao conhecimento apreendido.

É possível observar no discurso dos professores essa articulação entre teoria e prática, como evidencia o excerto abaixo:



*[...]discutia com eles as questões pertinentes à prática. Aí eu abro o fórum, e tudo o que foi discutido no fórum, então ele leva lá pra prática do estágio supervisionado. [...]*



*Outro exemplo é que pra ele participar da monitoria na quinta-feira às 17h, ele precisa antes ter entrado no Aprender.*

**Trecho do DSC– O AVA e as práticas pedagógicas–Apêndice D. 3**

Ao considerar o exposto, cabe ressaltar, ainda, que os professores utilizam em sua ação docente, no AVA, as **metodologias ativas** por meio de **narrativas reflexivas/problematizações**, como revela o trecho abaixo:



*Geralmente eu utilizava, como ferramenta pedagógica no Aprender, a narrativa reflexiva e algumas problematizações.*

**Trecho do DSC–AVA e as práticas pedagógicas– Apêndice D. 3**

Para os professores investigados, trazer situações vivenciadas na prática para a discussão no AVA na forma de narrativas reflexivas faz com que os estudantes assimilem mais o conteúdo, bem como favorece na construção coletiva do conhecimento.

Cunha (1997) discorre sobre a narrativa reflexiva e descreve que a mesma proporciona mudanças na maneira como as pessoas compreendem a si própria e aos outros, já que o próprio estudante relata situações presentes e vividas nas práticas de ensino. Esse pode ser um processo em que o indivíduo instrui-se a produzir sua própria formação e estabelece sua trajetória.

Outro aspecto a ser considerado na categoria AVA e práticas pedagógicas é o **planejamento e desenvolvimento da aula, a extensão da sala de aula presencial**. Os recursos disponíveis no AVA possibilitam uma maior articulação do conteúdo já que a reflexão sobre determinado assunto se estende para o AVA.



*Eu faço aula presencial e depois faço o fórum – é o mesmo tema. Eu consigo articular melhor e discutir. Quando é uma web aula, então eu faço a correção dos trabalhos e devolvo os trabalhos corrigidos. Eu também coloco roteiros de trabalhos dentro do trabalho orientado. Eles têm datas de entrega e de envio de muitas das tarefas.*

**Trecho do DSC–AVA e as práticas pedagógicas– Apêndice D. 3**



*Depois que eu faço as aulas expositivas e que eu anexo os materiais, que é um norte para ele estudar de tudo aquilo que eu dei em sala de aula, eu anexo situações pra que eles possam [...] refletir em cima dela pra tentar buscar uma resposta mais adequada, pra questão norteadora. Eu coloco materiais e atividades lá dentro, muitos me perguntam se eu posso entregar impresso e eu digo que não, eles têm de me devolver pelo Aprender.*

**Trecho do DSC–AVA e as práticas pedagógicas– Apêndice D. 3**

Observa-se, nos trechos dos discursos acima, que os professores relatam conquistar uma melhor articulação do conteúdo das aulas presenciais com apoio do AVA, isto é, os materiais didáticos – quando lançados no ambiente na forma de material, web aulas, discussões ou atividades *online*– potencializam o aprendizado dos estudantes.

Nesse sentido, Masetto (2002) declara que as novas tecnologias, como o AVA, contribuem para a evolução da educação no ensino presencial, já que permitem que os professores as utilizem de forma a tornar as aulas mais dinâmicas. Além disso, possibilitam que os cursos presenciais se tornem “mais vivos, interessantes, participantes, e mais vinculados com a nova realidade de estudo, de pesquisa e em contato com os conhecimentos produzidos” (Ibid, p. 152).

Cabe salientar os aspectos positivos e inovadores na aprendizagem dos estudantes que o AVA propicia. Os docentes destacam que os estudantes vêm para a aula presencial com o conteúdo já previamente conhecido e esse processo também pode ser definido como “**sala de aula invertida**”.

Schneider *et al.* (2013) definem a “**sala de aula invertida**” como a prática pedagógica que possibilita uma nova forma de organização curricular. Essa prática de ensino proporciona ao estudante ser responsável por sua própria aprendizagem. O conteúdo, desta forma, é extremamente relevante, bem como o seu domínio “para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno” (p, 71).

O excerto abaixo demonstra essa prática de ensino com o uso dos AVA, assim como descrevem os professores entrevistados e apontam:



*Às vezes tem aulas mais extensas, eu disponibilizo os slides pra eles anteriormente, então eles já vão ter uma noção antes do que eles vão estar esperando a aula naquela semana[...]. A presença dele ali está articulada no mínimo com exercício que tinha imprimido e lido.*

**Trecho do DSC**– O AVA e as práticas pedagógicas–Apêndice D. 3

As novas modificações nas práticas docentes como a sala de aula invertida, e também as narrativas reflexivas por meio do AVA utilizado nas disciplinas, estimulam o estudante para aprender. Os docentes investigados se

remetem ao uso do fórum para discussões e relatam a respeito da **motivação para o aprendizado**—outro impacto percebido nas práticas pedagógicas:



*Aí eu abro o fórum, [...]e a estimulação ao estudante é muito maior quando a gente coloca esse estudante no ambiente virtual, muitas atividades que eu tenho feito com eles, e tenho tentado avançar até um pouquinho mais nisso: mando atividades pra eles devolverem, mando artigos para eles lerem e peço para que façam uma resenha desse artigo.*

**Trecho do DSC**– O AVA e as práticas pedagógicas– Apêndice D. 3

Em destaque, a fala dos professores demonstra que questões e discussões lançadas no fórum por eles propiciam uma maior estimulação ao estudante, uma vez que instiga o estudante a participar e a associar melhor questões teóricas às práticas de enfermagem.

Cabe ressaltar que, utilizando o fórum, o estudante consegue visualizar o registro de suas ideias e opiniões analisadas pelos demais participantes (professores e outros estudantes) por meio do *feedback*. Ademais, essa ferramenta oferece importantes informações para que o professor possa identificar o grau de conhecimento do estudante em determinado conteúdo ou temática, e encontrar estratégias para auxiliar melhor o estudante em seu aprendizado (GIMENES; SANTOS; TOCZEK, 2012).

Moore e Kearsley (2007, p. 94) reiteram que:

A maioria dos instrumentos tem considerado o sistema mais valioso como sendo o fórum de discussão assíncrono por meio de textos encadeados (denominados quadros de avisos nos sistemas mais antigos). Um fórum de discussão permite que alunos e instrutores interajam enviando e lendo mensagens, ao passo que cada um possui flexibilidade em relação a quando fazê-lo (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Outro dado em destaque observado nas entrevistas é que os professores consideram que o AVA contribui nas práticas pedagógicas por meio da **avaliação formativa**, e quanto ao desempenho do estudante e à sua participação nas atividades *online*, uma vez que propicia o registro das ações realizadas.



*E aí, também acho que ele passa a ser um recurso de avaliação formativa, que a gente ajuda a avaliar e também vai acompanhando se ele está conseguindo cumprir ou não dentro das suas responsabilidades, dos seus prazos [...]*

### **Trecho do DSC– O AVA e as práticas pedagógicas– Apêndice D. 3**

Segundo os entrevistados, a utilização do AVA pode auxiliar no processo avaliativo, demonstrando o desempenho desse estudante em relação às suas atividades postadas e às suas devolutivas. Levando em consideração uma perspectiva construcionista, adequada aos contextos em EaD, a avaliação pode contribuir para a construção do conhecimento do aprendiz em contextos com o uso do AVA. D' Ambrósio destaca que a:

[...] avaliação deve ser uma orientação para o professor na condução de sua prática docente e jamais um instrumento para reprovar ou reter alunos na construção de seus esquemas de conhecimento teórico e prático. Selecionar, classificar, filtrar, reprovar e aprovar indivíduos para isto ou aquilo não são missão de educador (D' AMBRÓSIO, 2003, p.78).

Dada a relevância dos processos avaliativos na educação, é importante considerar o verdadeiro objetivo desses processos, o enfoque na aprendizagem e não na punição, ou seja, acompanhar o discente por meio de um *feedback* contínuo e orientar a aprendizagem. Formiga e Litto reforçam a ideia de que a avaliação do estudante em contextos de EaD,

[...] deve ser instrumento de apoio e contínua motivação necessária ao processo de construção do conhecimento. A avaliação neste cenário deixa de ser um termômetro para aferir o grau de conhecimento do aluno e passa a ser um instrumento para modificação de práticas, redefinição de estratégias de aprendizagens, re-planejamento de metas e objetivos, além de ser, também um instrumento de inclusão, e não mais classificatório, restritivo e, muitas vezes, punitivo (FORMIGA; LITTO, 2009, p.153).

Convém pontuar que os processos de avaliação tradicionais não se enquadram quando se fala do ensino a distância por meio do AVA. Pode-se empregar a avaliação formativa, como o tipo de avaliação que mais se adequa a contextos virtuais, pois esse tipo de avaliação ocorre em todo o processo de formação, mesmo antes de uma resolução final do problema proposto. Esta, conforme Perrenoud (2002), compreende como o tipo de avaliação em que o enfoque é o ensino e aprendizagem, e contribui para favorecer as aprendizagens,

coletando dados e informações postadas pelos estudantes diante das atividades propostas no ambiente.

Hoffmann (1997, p. 21) corrobora com a ideia de que a avaliação precisa deixar de ser “um momento terminal do processo educativo (como é hoje concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”.

Deste modo, para os professores do curso de Enfermagem, o ambiente virtual possibilitou um novo olhar aos processos avaliativos, revelando a importância de adotarem práticas e instrumentos avaliativos que propiciem a construção do conhecimento, de forma gradativa. A avaliação, então, deixa de ser um procedimento final no aprendizado do estudante, passando a ocorrer mais continuamente, diante dos problemas e questões lançadas para reflexões e discussões nas diferentes ferramentas do AVA.

#### 4.1.4 AVA e os recursos mais significativos para mudanças

As aulas web se destacam como um dos recursos pontuados pelos professores nas mudanças no papel dos estudantes e também no aprendizado docente. As **aulas web incentivam leitura, diálogo, prática e devolutiva por parte do estudante**. Segundo os investigados, a aula web favorece o exercício cognitivo do estudante em busca da aquisição de novos conhecimentos.



*A aula web ou os outros recursos têm uma utilização de um recurso próprio, cognitivo, que faz diferença pra eles. Eles precisam ler aquilo e aprender e a gente discute os temas. Todos os temas em EA D têm um trabalho pra eles irem ao campo, identificar aquilo, responder e postar.*

**Trecho do DSC**– O AVA e os recursos mais significativos para mudanças–  
Apêndice D. 4

A mediação na EaD, motivada pela tecnologia, favorece o exercício da cognição do estudante na aquisição de novos conhecimentos com a colaboração de dos professores. Na abordagem de Piaget, discute-se a respeito dos processos de trocas e colaboração, e encontram-se conceitos como a autonomia e a descentração. A autonomia, nessa perspectiva, detém um olhar cooperativo

(VALENTINI; BISOL, 2008), ou seja, para haver autonomia precisa haver a cooperação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda para Piaget, a cognição se dá a partir da ação do indivíduo sobre o objeto de seu conhecimento. Vygotsky, em uma abordagem socioconstrutivista, já contempla que fatores como a interação social, a cultura e a linguagem exercem influência sobre a aprendizagem (LINS, 2003). Neste sentido, pensar em aprendizagem com o uso do AVA requer contextualizar aspectos cognitivos levando em conta o meio social no qual o indivíduo se insere.

O processo de interação e socialização do estudante permite que o mesmo se desenvolva intelectualmente assumindo uma postura autônoma, exercendo sua opinião e crítica às questões lançadas pelos demais (LA TAILLE, 1992).

O recurso **fórum** é citado pelos docentes investigados como **espaço para expressão do pensamento do estudante e reflexão sobre a prática do professor**. A fala dos professores do trecho do DSC da categoria D demonstra que:



*O fórum é uma coisa espetacular, é onde o estudante mais se mostra. Neste recurso, eu consigo visualizar como é que ele está vendo aquela situação. Quando eu uso os fóruns, eu sinto a necessidade que eles têm de mim, e onde eu preciso mudar, onde eu estou sendo frágil [...]*

**Trecho do DSC**– O AVA e os recursos mais significativos para mudanças–  
Apêndice D. 4

O relato dos professores revela que os estudantes, quando participam de discussões propostas no AVA, por meio do fórum de discussão, se apresentam mais abertos e, desta forma, esse professor consegue sentir o estudante mais de perto e perceber suas maiores dificuldades quanto ao conteúdo de determinada disciplina.

O **questionário** também é outro recurso que ocasiona mudança na concepção do professor quanto ao estudante. Com esse recurso, o professor sente um **maior preparo do estudante diante das provas online**. Sendo assim, **o estudante se dedica mais aos estudos** quando realiza algum tipo de avaliação no ambiente virtual, como se pode notar na fala dos entrevistados abaixo:



*Outro recurso para instaurar mudanças é a prova **online**. Mudanças porque eu sinto que eles se preparam, eles sabem que eu consigo pontuar tempo para a prova, tempo pra cada questão. Eles sabem que quando fechar aquilo, vem pra mim e o resultado vem automaticamente pra ele. Então, eu os vejo mais mobilizados e, de fato, estudando, se preparando.*

**Trecho do DSC**– O AVA e os recursos mais significativos para mudanças–  
Apêndice D. 4

Cabe ressaltar que, segundo os entrevistados, deve-se considerar o fato de que alguns recursos do AVA propiciaram mudanças gerais no papel do estudante, do professor e das metodologias propostas. Quando nos referimos a **mudanças no papel do estudante**, observa-se que o estudante desenvolveu uma postura autodidata e autônoma. Assim, os professores afirmam no seguinte trecho do discurso da categoria D que:



*As mudanças no papel dos alunos em relação ao AVA estão no desenvolvimento de uma postura autodidata, de autoaprendizado, todo mundo é obrigado a falar, e ali eles não estão vendo a cara um do outro, então isso eu acho que melhorou.*

**Trecho do DSC**– O AVA e os recursos mais significativos para mudanças–  
Apêndice D. 4

Maia e Mattarressaltam que o perfil do estudante autônomo é aquele que caracteriza a “aprendizagem responsável, autoplanejada, auto-organizada, independente e auto-regulada, além de não linear e não sequencial, em que os aprendizes trilham seus próprios caminhos e alcançam seus próprios objetivos” (MAIA; MATTAR, 2007, p.85).

Nesse sentido, cabe ressaltar que o ambiente virtual possibilitou ao estudante uma postura autônoma em relação à aprendizagem. Para Belloni (2008), a autoaprendizagem é um fator básico do ensino em contextos virtuais. Entende-se por aprendizagem autônoma:

o processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de auto-dirigir e auto-regular este processo (BELLONI, 2008, p.39-40).



Em concordância a esse tipo de aprendizagem mais autônoma, Masetto (2002) exprime exatamente novas atitudes de estudantes e professores mediante as tecnologias na educação como os AVA. Deste modo:

O aluno, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (auto-aprendizagem), com o professor e com seus colegas (interaprendizagem) (MASETTO, 2002, p.141).

Um estudante autônomo é aquele que participa do ato de aprender num processo de socialização com outros estudantes e o professor. Ser autônomo não significa aprender sozinho. Behrens (2002) destaca que produzir conhecimento demanda uma atitude diferenciada do estudante, pois “o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante” (BEHRENS, 2002, p.71).

Contudo, a autonomia do estudante conferida pelo uso do AVA está intimamente aliada aos processos colaborativos de ensino, da troca de experiências, e da maior reflexão dos estudantes diante dos conteúdos expostos, já que eles podem aprender com os outros, e não mais sozinhos, num processo de interação.

Além disso, a autonomia do estudante em contextos virtuais requer uma postura diferenciada do professor que passa a ser um mediador da aprendizagem, aquele que orienta as atividades dos estudantes e atua como um facilitador desse processo.

Mediar o processo ensino e aprendizagem:

É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social mesmo sem interferir nela (MASETTO, 2002, p.145).

Diante do exposto, o docente que utiliza o AVA em suas disciplinas precisa modificar seu fazer pedagógico em busca de viabilizar a aprendizagem desse estudante, instigando, levando-o à reflexão e à construção do seu próprio conhecimento.

O trecho do discurso abaixo evidencia algumas **mudanças no papel do professor** a partir da utilização de alguns recursos no ambiente virtual em sua prática pedagógica.



*O uso do AVA mudou muito pra mim como docente, porque eu tenho que acompanhá-los mais de perto do que em sala de aula. Na sala de aula é todo mundo sentado na mesma carteira do mesmo tamanho. Agora web aula não, eu consigo saber quanto tempo cada um ficou acessado. Pra mim parece que o acompanhamento na web aula é mais individual do que na aula coletiva. Então, aí a pergunta vem pra mim ali, eu devolvo. Eu consigo ver o aluno mais individualmente, na forma como eles escrevem, como eles se colocam, o tempo que eles ficam abertos pra essa aula. Além disso, eu percebo que existe a reflexão do estudante nas atividades propostas. [...] É um momento que eu estou educando o aluno, me colocando no mesmo nível deles, e mostrando pra eles que eu tenho respeito por eles, e um tem que ter respeito pelo outro. Além disso, foi muito positivo na agilização de tempo pra mim como docente.*

**Trecho do DSC**– O AVA e os recursos mais significativos para mudanças– Apêndice D. 4

A fala em destaque aponta que o ambiente virtual proporcionou para o docente visualizar o estudante de maneira individual e pontual, podendo se atentar às suas fragilidades. Ainda propiciou uma maior reflexão dos estudantes nas atividades propostas. A esse respeito, Alves (2010, p.159) ressalta que:

*[...] a aprendizagem em rede enfatiza processos colaborativos na medida em que permite ao grupo vivenciar distintos papéis e momentos, nos quais a comunicação flui descentralizada, permitindo que diferentes vozes sejam escutadas. A colaboração exige autonomia e não submissão; os sujeitos são pares, coautores nos diferentes processos de criação e (re) construção de sentidos.*

No que se refere às **mudanças metodológicas**, ficou evidente que a utilização do AVA ocasiona algumas modificações nas metodologias de ensino, como destaca o trecho abaixo:



*No ambiente virtual, se eu preciso, ou quero produzir, ou estimular um estudante crítico-reflexivo, eu acho que primeiro a questão de estimulá-lo nesse processo de autoaprendizagem, então, pra mim, para produzir alguma mudança, o principal dentro da metodologia é que ela tenha como plano de fundo a problematização, ela tem de ter saída prática para uma situação prática, pra levar pra reflexão, pra voltar pra prática.*

**Trecho do DSC**– O AVA e os recursos mais significativos para mudanças– Apêndice D. 4

Ao analisar a fala dos docentes, é importante considerar que o AVA pode influenciar diretamente nas metodologias de ensino, uma vez que se utilizando de situações práticas e levando ao ambiente virtual contribui na formação de estudantes mais críticos e reflexivos. Como, por exemplo, experiências vivenciadas por meio das práticas curriculares supervisionadas, em que os estudantes, em instituições de saúde, entram em contato direto com a prática supervisionada e podem inter-relacionar questões teóricas às práticas experienciadas.

Corroborando com essa ideia, Cogoet *al.* (2016, p. 55), em sua pesquisa, demonstram que o fórum de discussão, no ensino presencial, “torna-se um momento de reflexão crítica fora do ambiente de prática”, e possibilita que “o estudante registre percepções que o professor muitas vezes não teve conhecimento anteriormente”. A pesquisa demonstra o estreitamento da relação estudante-professor, bem como a reflexão do estudante, o que favorece a sua formação como futuro enfermeiro.

No entanto, é importante salientar que o AVA nas disciplinas do curso de Enfermagem, segundo os professores que o utilizam, causa mudanças em diversos aspectos e percepções como no papel do professor, do estudante, bem como nas metodologias de ensino. Cabe ao professor repensar suas práticas e ressignificar seus saberes, objetivando a formação de um estudante mais crítico, autônomo e que aprenda colaborativamente.

#### **4.1.5 AVA e a ressignificação das práticas e saberes docentes**

O AVA e seus recursos como ferramenta de aprendizagem na Enfermagem têm contribuído no aprendizado docente em termos de inovação, do conhecimento de novas formas e ferramentas para o ensino, do movimento de sair do espaço da sala de aula para adentrar nos espaços virtuais que rompem com as barreiras de tempo e espaço. O professor, ao ensinar em ambientes digitais e interativos, vivencia e planeja situações de aprendizagem, propõe atividades, disponibiliza materiais de apoio, utilizando várias mídias e diferentes linguagens (ALMEIDA, 2003).

Apontam-se novas dinâmicas no ato de ensinar. O professor assume um papel diferenciado na aprendizagem do estudante, uma vez que participa mais e media essa aprendizagem. Nesse contexto de ressignificação das práticas

pedagógicas e no que se refere a mudanças no papel do professor, o docente de Enfermagem, a partir das utilizações das novas TIDC em suas disciplinas, por meio do AVA, **deixou o comodismo daquela aula expositiva a que ele já estava acostumado, para buscar novas práticas e esse processo de busca estimulou a criatividade docente.**

Observa-se a reflexão docente sobre a necessidade de uma nova postura pedagógica, além da busca de novas práticas e novas metodologias, ou seja, uma mudança no papel do professor.



*Eu tive que mudar totalmente, eu pensei muito em relação a essa tecnologia depois do mestrado e depois de toda essa mobilização da universidade em incentivar a gente. O Aprender foi assim.*

**Trecho do DSC**—AVA e a ressignificação das práticas e saberes docentes—  
Apêndice D. 5

Assim, pode-se perceber o **reconhecimento por parte dos professores de reverem suas práticas** em vários sentidos. Os professores, por meio da reflexão, entendem que não é mais possível seguir um modelo estanque de ensino e aprendizagem. Ademais, precisam entender que o estudante de hoje não é o mesmo estudante de antigamente. O trecho abaixo explicita essa reflexão docente:



*E essa nova proposta de mudança, de avaliação de estudantes, eu penso: “que estudante eu espero, que profissional eu tenho que formar? O que eu preciso melhorar? O que eu preciso acrescentar na minha vida profissional, nas minhas metodologias? O que eu preciso fazer pro meu estudante aprender, sem ser naquele modelo de aula expositiva?”*

**Trecho do DSC**—AVA e a ressignificação das práticas e saberes docentes—  
Apêndice D. 5

Sendo assim, o uso do AVA na prática docente proporcionou mudanças no perfil dos professores que apresentavam uma metodologia mais tradicional de ensino embasada na transmissão de conteúdos para métodos mais flexíveis, que vão além da sala de aula. O docente, nesse cenário, assume um papel inovador (aquele que rompe ideias preexistentes) e facilitador ou mediador (aquele que orienta o estudante na busca do conhecimento e na reflexão dos conteúdos).

Para Lévy (1999):

a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p. 172).

Todavia, os professores deixam evidente os benefícios de se repensar outros conceitos de aprendizagem que não o do sala de aula propriamente dita, como revela o trecho abaixo:



*É muito bom ver outras estratégias porque sala de aula eu acho que é muito cansativa também pro docente.*

**Trecho do DSC**–AVA e a resignificação das práticas e saberes docentes–  
Apêndice D. 5

Um outro aspecto que emergiu é que, com as tecnologias, os professores relatam que se tornaram mais criativos com o uso do AVA, pois precisaram buscar e desenvolver novas competências, habilidades e também mobilizar novos saberes, como os tecnológicos e a aprendizagem colaborativa. Para Ferreira e Rezende (2013), o processo criativo possibilita que o indivíduo seja mais tolerante a ambiguidades, se abra a novas experiências, seja inconformado e curioso.



*Muita coisa mudou em mim. Eu acho que eu tenho que mudar, fazer você sair daquele comodismo. Eu tive de usar mais a criatividade.*

**Trecho do DSC**–AVA e a resignificação das práticas e saberes docentes–  
Apêndice D. 5

Nesse sentido de mudanças, os docentes destacam que a graduação em Enfermagem encontra-se em um momento de grandes transformações, principalmente, no que se refere às metodologias de ensino. Mobilizar novos saberes com o uso do AVA, segundo eles, requer, por exemplo, utilizar problemas da prática e lançá-los no ambiente virtual para melhor assimilação do estudante, em busca de uma aprendizagem significativa e ativa baseada na problematização.

Segundo Moran (2002), o professor de hoje administra o processo de aprendizagem e coordena esse processo. Ele “motiva, incentiva, dá os primeiros

passos para sensibilizar o aluno para o valor do que vai ser feito, e para a participação do aluno nesse processo” (p. 47).

O **estudante** também, nesse contexto de mudanças, precisa **adquirir uma nova postura**. Os professores salientam a respeito da importância dos estudantes em retratar novas atitudes. Deste modo, a fala abaixo expressa sobre essa necessidade:



*O ambiente virtual é tão importante para o professor quanto para o aluno, em termos de saber aprender, saber fazer, o aluno não aprende só comigo, então ele aprende sozinho, então eu sou uma facilitadora do aprendizado dele [...].*

**Trecho do DSC–AVA e a resignificação das práticas e saberes docentes–**  
Apêndice D. 5

Logo, pode-se inferir que tanto professores como estudantes retratam novos papéis diante de recursos tecnológicos como o AVA. Além disso, é pertinente enfatizar, por parte dos professores, a **valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e de seu contextos**.



*Eu tenho pensado muito no que o aluno pode trazer pra mim pra gente construir juntos. [...]*

**Trecho do DSC–AVA e a resignificação das práticas e saberes docentes–**  
Apêndice D. 5

A perspectiva apresentada pelos docentes quanto aos contextos dos estudantes se referem a “sua bagagem cultural, experiências, talentos, habilidades pessoais, interesses, capacidades e necessidades”(GUIMARÃES, 2012, p. 130).

O AVA nos faz refletir acerca da aprendizagem entre os pares ou o termo “aprender a viver juntos”, pilar descrito por Delors (1996), como um dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser). O aprender a viver juntos ou saber conviver vem ao encontro da aprendizagem construída colaborativamente. Conforme Terçariol, a aprendizagem colaborativa:

não envolve apenas a boa relação, mas também a capacidade de receber críticas, espírito de grupo, respeito à opinião do outro, socialização do conhecimento, participação em grupos de estudo e de trabalho e a capacidade do diálogo (TERÇARIOL, 2009, p. 41).

Os professores ainda relatam que, com o uso do AVA, ficaram constatadas **mudanças quanto às percepções e às práticas da avaliação**. Percebe-se que esse tipo de avaliação propiciada pelo AVA impõe um maior compromisso e esforço dos estudantes quanto ao seu preparo prévio e à sua participação antes da avaliação. O excerto do discurso da categoria 5 revela, segundo os professores, que:



*[...] quando eu olhava dentro desse processo de avaliação, esse aluno acessa várias vezes, esse aluno me pergunta mais, então eu consigo fazer esse filtro. Eu acho que o Aprender é mais pontual, consegue ver um maior número de estudantes, e facilita a avaliação nesse sentido de participação.*

**Trecho do DSC**—AVA e a resignificação das práticas e saberes docentes—  
Apêndice D. 5

Neste cenário, emergiu-se outro fato relevante: o **reconhecimento e valorização da necessidade de formação para que todo esse processo fosse desencadeado**.



*Eu precisei de uma capacitação, e a capacitação ajudou muito, e a gente se vê nesse momento da capacitação no papel de estudante.*

**Trecho do DSC**—AVA e a resignificação das práticas e saberes docentes—  
Apêndice D. 5

Reconhecer a necessidade de formação por parte dos professores incita que estes busquem novos conhecimentos, aprendizagens, o que os capacita para o desenvolvimento de outras competências, antes pouco conhecidas.

Observa-se que o movimento de inserção de novos recursos e metodologias, provocado pelo uso do AVA no contexto do curso de Enfermagem, estimula o professor a buscar novos caminhos para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, contribuindo ainda para o seu aprendizado, tornando-o também um aprendiz. O trecho do discurso evidencia que o ambiente virtual, segundo os professores, auxilia nesse processo de renovação do conhecimento e resignificação dos saberes docentes:



*Eu acho que o ambiente virtual, na verdade, ajuda muito, não só como profissional. Ele ajuda muito em termos de renovação de conhecimento.*

**Trecho do DSC**– AVA e a ressignificação das práticas e saberes docentes–  
Apêndice D. 5

A fala dos docentes revela uma característica que o uso do ambiente virtual implica, isto é, o papel “**do professor como um aprendiz**”. Diante da busca na renovação do conhecimento, a partir do uso do AVA, os professores revelam a **busca de conhecimentos tecnológicos/saberes tecnológicos**, como demonstram os trechos abaixo:



*Primeiro eu tive que entender esse novo recurso, então eu precisei buscar questões tecnológicas, e eu não tenho muita afinidade com a tecnologia [...]. Então, eu precisei mobilizar esses saberes tecnológicos [...].*

**Trecho do DSC**– AVA e a ressignificação das práticas e saberes docentes–  
Apêndice D. 5



*[...] eu preciso avançar nisso, eu preciso conhecer, entender as ferramentas. Eu fiz um curso e foi bem rápido, então eu acho que valeria a pena eu fazer de novo. A gente teve primeiro que ter de aprender a mexer na ferramenta, porque na verdade a gente vai aprendendo realmente na hora em que você põe em prática isso, buscar e aprender de novo questões tecnológicas, e isso foi um aprendizado grande no sentido de conciliar o que eu explico em sala de aula com o material de apoio que eu tenho postado lá.*

**Trecho do DSC**– AVA e a ressignificação das práticas e saberes docentes–  
Apêndice D. 5

Diante dessa perspectiva, Moran (2007) complementa a respeito da formação de professores e salienta:

o educador pode ser testemunha da aprendizagem contínua. Testemunha impresso nos seus gestos e na personalidade de que evolui, aprende, humaniza-se, torna-se pessoa mais aberta, acolhedora, compreensiva. Testemunha, também, das dificuldades de aprender, das dificuldades de mudar, das contradições do cotidiano, da aprendizagem de compreender-se e compreender (2007, p. 75).

Para o autor, o docente está em constante aprendizado e, nessa busca de novos saberes e competências, ele também é um aprendiz. Em vista disso, para a efetiva aprendizagem do estudante, é necessária a compreensão por parte dos



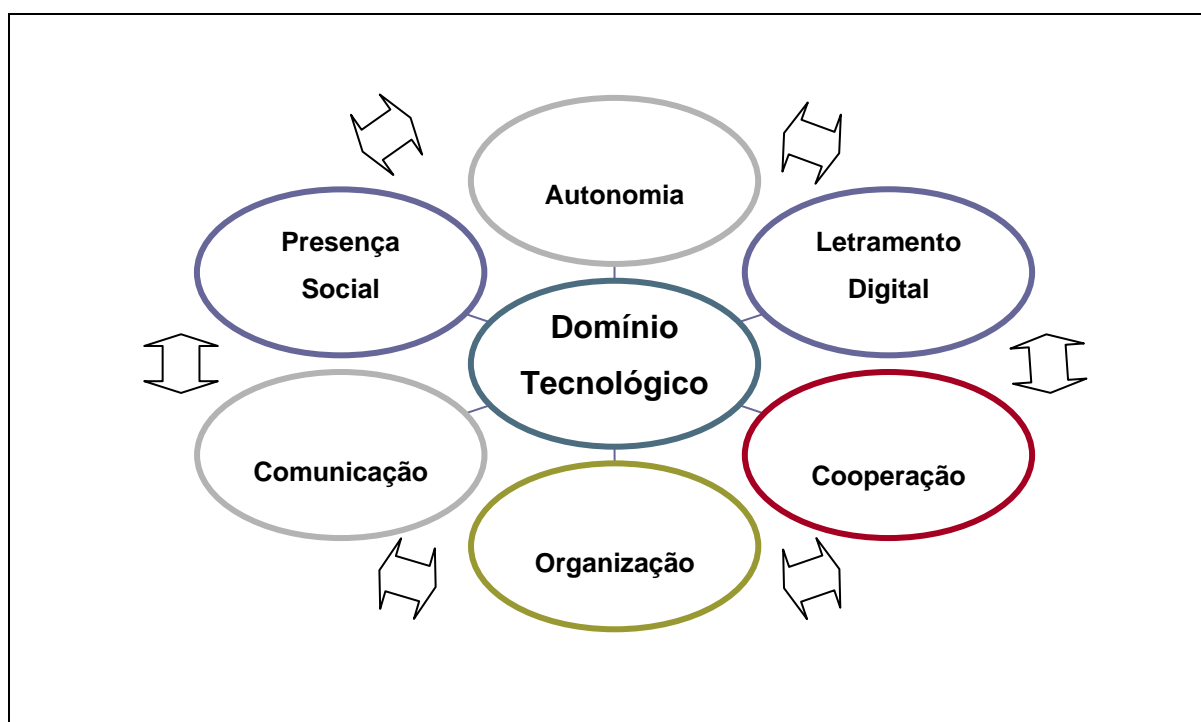
docentes dos verdadeiros propósitos no uso das ferramentas como forma de facilitar a construção de espaços colaborativos e interativos de aprendizagem.

Nesse contexto, é importante reforçar que, diante das TDCI na educação, o professor precisa adquirir novas competências na esfera tecnológica. Para Machado, Longhi e Behar (2013) a utilização de ferramentas tecnológicas na prática docente implica as seguintes competências:

- Letramento digital, que se refere à criticidade da informação e ao uso das tecnologias digitais;
- Cooperação potencializada pela interação social que ocorre, principalmente, em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA);
- Presença social no modo como o sujeito da EaD se percebe imerso na virtualidade;
- Autonomia na tomada de decisões;
- Organização do espaço e tempo; e
- Comunicação ou modos de se expressar por meio das tecnologias (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013, p.57).

A aquisição de competências em contextos virtuais não requer somente conhecer as ferramentas e saber usá-las, mas sim compreender como usá-las para melhor potencializar o principal objetivo de sua utilização no meio acadêmico: a aprendizagem. A Figura 3, abaixo, mostra como as competências se articulam diante do domínio tecnológico.

FIGURA 3– Competências para o domínio tecnológico



Fonte: Adaptação (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013, p.71).

A figura acima explicita, na percepção das autoras citadas acima, a articulação das competências para o domínio tecnológico. Para as autoras, o **letramento digital** está relacionado “com a pesquisa, avaliação, reflexão e criticidade das informações disponíveis na internet, bem como das ferramentas digitais” (MACHADO, LONGHI, BEHAR, 2013, p. 71).

A **cooperação** é outra habilidade, e reflete as formas de relacionamento interpessoal, como o trabalho em equipe em favor de um propósito comum, utilizando, para isso, as tecnologias digitais. Cabe salientar, portanto, a importância da interação como processo mediador no ensino e aprendizagem em ambientes virtuais.

A **autonomia** no contexto virtual se vincula a atitudes como a tomada de decisões juntamente com o uso das tecnologias como meio potencializador da aprendizagem.

A **organização** nesse contexto de competências está relacionada e é “estabelecida pela ordenação, estruturação e sistematização do tempo, materiais disponibilizados, informações e trabalhos e grupo virtual” (MACHADO, LONGHI, BEHAR, 2013, p. 72).

A **comunicação** está associada à maneira como se expressa na escrita. A comunicação no ensino virtual se apresenta em diversas formas de utilização dos AVA, como as síncronas e assíncronas, e deve estar apresentada com clareza e objetividade, levando o estudante a buscar e, desta forma, favorecendo o ensino e o aprendizado.

Por fim, a **presença social** na conjuntura dos domínios tecnológicos é aquela que abrange “questões subjetivas ou as sensações do sujeito ao se perceber imerso na virtualidade (MACHADO, LONGHI, BEHAR, 2013, p. 72).

Cabe ressaltar, aqui, que todas as competências evidenciadas se articulam e estão inseridas em um contexto sociocultural. É importante também considerar a faixa etária dos participantes que utilizam as tecnologias digitais para o aprendizado, pois esses fatores podem influenciar muito no desenvolvimento da utilização de cada recurso existente no AVA.

Outro ressignificado que o AVA trouxe para a prática docente foi o **reconhecimento das potencialidades que as tecnologias oferecem para a aprendizagem significativa** por parte dos estudantes.



*Os saberes mobilizados foram a aprendizagem significativa, as web aulas trouxeram muito exemplo da prática do enfermeiro, novos saberes, eu fico mais próxima deles sabe, porque eles trabalham hoje só com tecnologia de informação, eles pensam com a rapidez de um computador, É uma ânsia minha de querer saber, você tem que renovar. Eu tive que mudar totalmente, eu pensei muito em relação a essa tecnologia depois do mestrado e depois de toda essa mobilização da universidade em incentivar a gente.*

**Trecho do DSC**– AVA e a ressignificação das práticas e saberes docentes–  
Apêndice D. 5

Diante de tantas mudanças na prática docente, ficou evidente, na categoria AVA e a ressignificação das práticas e saberes docentes, a seguinte afirmação: o uso do AVA provocou a reflexão do professor e o pensar de seu próprio agir. Sendo assim, os docentes manifestaram nas falas que se questionam, constantemente, diante de sua atuação como educador.

No que se refere a novos olhares ao ensino, Paulo Freire (2005) afirma que, na educação, o que conduz a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo, a partir de conhecimentos e vivências prévias dos indivíduos. Para Mitri *et al.* (2008), as metodologias ativas enfocam a problematização como estratégia de ensino e aprendizagem. Essa estratégia tem a finalidade de motivar o estudante, pois, diante da situação-problema, ele examina, repensa, intertextualiza suas experiências. Portanto, diante de tal situação, ele se torna ativo na sua formação.

Dessa maneira, o docente reflete a respeito da possibilidade de utilizar os recursos presentes no AVA, adotando metodologias ativas como um incentivo ao aprendizado.

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os estudantes se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos estudantes, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (BERBEL, 2011, p. 28).

O ato reflexivo do professor promove o repensar de suas práticas e a melhora na atitude de ensinar. Pimenta e Ghedin (2006) corroboram com a ideia de que é fato indiscutível entender que o processo reflexivo traz contribuições para o

docente e seu exercício, para a valorização dos professores e de seus saberes, do trabalho em conjunto destes e do espaço escolar como formador.

Nesse sentido de reflexão e busca, contata-se outro ressignificado dos saberes docentes apontado pelos professores: a **busca de conhecimentos do conteúdo**, ou seja, **saberes da área de atuação**. Os docentes, ao utilizarem o AVA, precisaram se mobilizar em questões como o aprofundamento e a revisão de conteúdos, o que incentiva a pesquisa por parte do professor. O trecho abaixo explicita tal ressignificado:



*Outro fator relevante é que eu posto as minhas aulas e, por conta disso, eu me sinto obrigada a rever todas as minhas aulas, então, também é um aprendizado, pois eu tenho que renovar sempre esse material, postar coisas atuais. Então, eu me considero como responsável por aquele material, por todo aquele conteúdo que eu estou disponibilizando. [...] Então, eu acho que ele me enriqueceu muito. Eu me lembro das minhas aulas anteriores em outras instituições e penso: “mas se tivesse o Aprender seria tão melhor”. A minha intenção é usar cada vez mais, independentemente de a minha disciplina ser semipresencial ou não.*

**Trecho do DSC**– AVA e a ressignificação das práticas e saberes docentes–  
Apêndice D. 5

O trecho acima revela uma busca por parte do professor por conhecimento e o planejamento no desenvolvimento e na postagem de materiais. Por conseguinte, essa ação, conforme os investigados, potencializa sua prática pedagógica. Nesse sentido, Peters (2004, p. 72) destaca:

Os professores têm que planejar tudo muito cuidadosamente com antecedência, porque têm que construir os artefatos [...] capazes de realizar funções de ensino necessárias. [...] Tem que se manter informados e ficar totalmente conscientes do que está acontecendo no processo ensino-aprendizagem [...]. Devem estar motivados e até ansiosos para ajudar os estudantes a se tornarem independentes. Acima de tudo, têm também de desenvolver o hábito de refletir sobre o modo especial como ensinam a distância

Por fim, outro aspecto a se destacar, acerca dos saberes docentes, foi a busca de conhecimentos quanto às relações interpessoais (estudante-professor) na sala de aula, que será classificado como **saberes atitudinais**. Fica claro a percepção do docente de que o AVA aproximou o estudante e possibilitou que esse professor pudesse perceber mais o estudante nas suas particularidades, como evidencia o trecho abaixo:



*Mas o avanço pra mim como docente é conseguir enxergar e acompanhar o estudante mais de perto, e talvez poder entrar na casa dele. Ainda possibilita um contato maior com o estudante. Pra mim, isso foi imprescindível e não é um contato desgastado, porque não é aquele contato de corredor, em que você está chegando cansado, é num momento adequado. [...]*

**Trecho do DSC**– AVA e a resignificação das práticas e saberes docentes–  
Apêndice D. 5

Os professores de Enfermagem revelam que o AVA apresenta avanços no sentido de proximidade. Tendo em vista que os encontros presenciais e os virtuais são conduzidos pelo mesmo professor, reforça-se, então, um maior contato entre estudante e professor e uma mudança no agir docente quanto às relações interpessoais e afetivas com esse estudante.

#### **4.1.6 Dificuldades para o uso do AVA e estratégias para a superação das dificuldades no uso do AVA**

O ensino em Enfermagem apresenta características muito peculiares quanto aos aspectos técnicos inerentes à profissão enfermeiro e, ainda, a um ensino um pouco tradicional embasado em características como a transmissão de conteúdos e a valorização das práticas.

Diante dessas características, o AVA, inserido na prática pedagógica do professor em Enfermagem, se torna muitas vezes um obstáculo, já que a prática de ensino se delinea diferentemente do ensino presencial. Por meio dos AVA, o professor passa a desenvolver um papel mais ativo e mediador da aprendizagem para que a interação ocorra.

Santos e Silva (2009) ressaltam que os professores, exercendo uma nova postura com os AVA, podem encontrar certa dificuldade, pois:

O fato de na EAD virtual o ensino ser conduzido por intermédio das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação tornam-no um desafio para a maioria dos professores que precisam substituir os modos de interação tradicionais e descobrir o potencial destas tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem [...] (SANTOS; SILVA, 2009, p. 235).

Nesse sentido, os docentes investigados salientam que uma das dificuldades para o uso do AVA em suas práticas é o fato de serem profissionais

provenientes de uma **formação muito tradicional**, e isso reflete a **resistência** quanto à modalidade do ensino a distância e AVA.



*Eu tenho dificuldades pessoais. Uma delas é o meu interesse, uma dificuldade própria de valorizar mais o espaço virtual de aprendizagem porque eu tenho certa dificuldade nessa questão de educação a distância. Eu vim de uma universidade com um ensino muito tradicional. Eu já pensei muito, mas ainda não consegui enxergar como ensinar a questão técnica. A gente sabe que enfermeiro não deve ser tanto tecnicista, mas como você ensina ele aferir uma pressão a distância? Será que só o ambiente virtual consegue?*

**Trecho do DSC**– Dificuldades para o uso do AVA– Apêndice D.6

As limitações de ordens técnica e tecnológica – no que se refere à falta de habilidade que os docentes manifestaram com a utilização do ambiente virtual e seus recursos didáticos, aliados à formação tradicional e, também, ao comodismo– refletem nas dificuldades levantadas pelos professores entrevistados do uso do AVA em suas práticas pedagógicas.

O fato de alguns desses professores serem decorrentes de um ensino mais tradicional e um pouco mais antigo não exime a responsabilidade destes na utilização do AVA como uma alternativa que pode contribuir no ensino e aprendizado dos graduandos em Enfermagem. Outro fator relevante é que os docentes não podem se acomodar diante de suas práticas de ensino, estando cientes e vivenciando as mudanças nos paradigmas educacionais, por meio da tecnologia e seus recursos presentes no ensino na saúde, especificamente, na Enfermagem.

Muitos professores entendem, ainda, que educar significa transmitir um conhecimento sistemático e preparado, transmissão de assuntos e que privilegia a exigência aos alunos da “memorização das informações e lhes são passadas e sua reprodução nas provas e avaliações” (MASETTO, 2002, p. 134). Portanto, ainda no ensino superior, essa concepção se mantém até os dias atuais, por isso observa-se a dificuldade, muitas vezes, de se transpor o ensino tradicional para abordagens apoiadas nas tecnologias.

Entretanto, torna-se imprescindível que os docentes se resignem de antigas concepções metodológicas de ensino e aprendizagem e quebrem alguns paradigmas, para que as instituições de ensino superior, no âmbito dos cursos de Enfermagem, possam inovar seus projetos político-pedagógicos. Neste aspecto, a grande contribuição da articulação dos recursos disponíveis no AVA nas práticas

pedagógicas é priorizar a melhoria e ampliar os espaços para a aprendizagem significativa e contextualizada dos futuros enfermeiros, considerando cada estudante como ser único e individual, nesse processo, e objetivando a aprendizagem mútua.

Outra dificuldade apresentada pelos docentes investigados quanto ao uso do AVA em suas disciplinas foi a **falta de familiaridade com as potencialidades ofertadas por cada recurso disponível no AVA** ou a **omissão de apropriação por parte dos professores quanto ao uso do AVA**. O trecho abaixo do discurso docente revela a fala dos investigados e explicita que:



*As dificuldades são essas, eu ainda não consigo ver como usar os recursos do Aprender dentro das disciplinas que eu tenho dado como uma facilitação do ensino mesmo. Eu não consigo ver como que a troca de informações pelo fórum ou pelo **chat** agregaria porque os estudantes ainda tendem esses recursos como ações pontuais de trabalho. Eu não sou adepta a esse negócio de avaliação pra acerto de contas. Eu acho que a avaliação é dialógica, é processual, não é momentânea.*

**Trecho do DSC**– Dificuldades para o uso do AVA– Apêndice D.6

A carência docente em relação às práticas tecnológicas ofertadas pelo AVA e seus recursos advém da não valorização da tecnologia por parte do professor. Corroborando com essa percepção, Masetto evidencia que:

A desvalorização da tecnologia, bem como desses outros aspectos, trouxe, muitas vezes, para o campo da educação, certo descompromisso com o processo de aprendizagem, seus resultados e suas conseqüências na formação do homem e do cidadão (MASETTO, 2002, p. 136).

A **falta de competência tecnológica** foi outra dificuldade pontuada pelos professores, conforme evidencia o trecho a seguir:



*Pra mim, é muito novo tudo. Tenho dificuldade tecnológica, tem muita coisa que eu pergunto pro estudante para me ajudar na hora de instalar alguma coisa, eu vejo que eles são muito mais avançados. [...] A Universidade oferece treinamentos e nós é que não buscamos e eu não me organizei para isso ainda, mas isso é uma questão minha e não da Universidade. [...]*

**Trecho do DSC**– Dificuldades para o uso do AVA– Apêndice D.6

Moran (2006) afirma que os professores apresentam dificuldades no domínio das tecnologias e tentam fazer o que podem de melhor, porém muitos ainda

são previsíveis, repetem fórmulas e sínteses, “se deixam levar pela última moda intelectual sem questioná-la” (p. 17). Para o autor, é importante que os professores assumam uma postura mais aberta, e mais sensível no sentido de valorizar mais “a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas práticas de pesquisa e comunicação” (MORAN, 2002, p.17).

Moran (2002, p. 32) destaca, ainda, que o professor precisa modificar “as formas de dar aula, de realizar atividades e de avaliar”. Cabe ressaltar que é fundamental, que o que se faz necessário é muito mais do que o domínio técnico ou tecnológico do AVA, mas sim um maior conhecimento e busca no conhecimento das potencialidades proporcionadas, por cada ferramenta constituinte do ambiente.

Destaca-se, conforme docentes entrevistados, que a Universidade oferta, periodicamente, momentos de formação continuada para a prática do ensino a distância e especificações de cada ferramenta pertencente ao AVA, porém os docentes relatam não buscar essas capacitações.

Quanto aos **estudantes e seus perfis**, os professores relatam que, pelo fato de os estudantes serem trabalhadores, isso dificulta a participação destes nas atividades propostas no AVA, como indica o excerto abaixo:



*Outra dificuldade é que muitos estudantes trabalham, e ainda temos muitas dificuldades pra que eles participem. [...] O que eu estou percebendo é que eles não estão interagindo às vezes. Eu não sei, eu tenho que cobrar essa interação. Por exemplo, eu pedi pra ele fazer uma pesquisa, elaborar um texto e disponibilizar no fórum. O estudante tem uma carga de coisas pra ele ler, e de repente eu acho que aquele tempo de aula não é suficiente pra isso, como é que eu vou exigir mais dele?*

**Trecho do DSC**– Dificuldades para o uso do AVA– Apêndice D.6

Além do perfil dos estudantes, que são trabalhadores, não podemos nos esquivar que eles possuem suas **questões culturais**, nas quais o estudante é proveniente de uma prática pedagógica que era focada na transmissão de informações.



*Outra dificuldade é compreender que eles podem aprender sozinhos e não comigo [...].*

**Trecho do DSC**– Dificuldades para o uso do AVA– Apêndice D.6



A esse respeito, Moore e Kearsley (2007) asseveram que, muitas vezes, o estudante virtual tem grandes dificuldades em se moldar a essa modalidade educacional. Os autores atestam que:

Toda pessoa que participa da elaboração e do ensino de cursos precisa compreender as motivações do adulto para participar de um programa de aprendizado a distância e o que significa em termos de criação e veiculação de tais programas. Os adultos possuem muitas preocupações em suas vidas (trabalho, família, vida social), e a educação a distância precisa incluir essas preocupações como recursos na elaboração e instrução, e também como fontes potenciais de problemas que podem dificultar o estudo (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 197).

Outra adversidade, quanto ao uso do AVA, é **a quantidade das turmas da Enfermagem em algumas disciplinas**, em que é bastante numeroso o número de estudantes. Desta maneira, o professor que utiliza o AVA precisa dispor de mais tempo para conduzir esse estudante, pois, para acompanhar uma atividade a distância com um grupo de mais de 20 pessoas, dispensaria maior tempo. O trecho exposto abaixo demonstra esta dificuldade, por parte dos docentes:



*Outro problema é que as turmas também são grandes. Pra elaborar um fórum, você tem que dar o **feedback** pra cada um deles.[...] No curso de medicina, por exemplo, eu tenho mais de 120 estudantes. Imagine um fórum com 120 estudantes! Eu preciso estar a semana inteira disponível pra esse fórum, e a universidade não me permite essa disposição. [...]*

**Trecho do DSC**– Dificuldades para o uso do AVA– Apêndice D.6

Diante dessa realidade, conforme Mercado 2007, o professor, quando lança alguma atividade ou discussão no AVA, precisa estar o tempo todo disponível, pois o professor precisa dar esse *feedback* para o estudante. O autor destaca que o professor virtual precisa de um tempo bem maior no acompanhamento dos estudantes nas atividades virtuais, visto que:

o tempo necessário para desenvolver este tipo de intervenção educativa é três vezes maior que o empregado numa classe presencial. Não basta que o professor prepare seu material disponibilizado na Internet. Ao menos uma vez por dia, precisa examinar o ambiente do curso para responder as questões planejadas pelos alunos, dar avisos, sugestões, ou simplesmente fazer ver e sentir sua presença (MERCADO, 2007, p. 6).

Nessa perspectiva, para o professor que mantém uma carga horária bastante extensa na universidade, fica complicado que se dedique

demasiadamente o AVA, e o fato de as turmas serem numerosas também é um fator limitante para se explorar mais as ferramentas presentes no AVA.

Alguns professores consideram que as ferramentas do AVA são muitas vezes complicadas para aplicação. Ademais, ressalta-se outra dificuldade apontada pelos investigados: **mais praticidade no AVA e gerenciamento do tempo**, conforme o trecho do discurso abaixo, da categoria F:



*o AVA poderia ser um pouquinho mais prático, por exemplo, o questionário poderia ser direto, mas a gente tem que fazer o banco de questões antes. Então, quando eu penso que eu tenho que fazer as questões antes, às vezes eu acabo até desistindo e daí demanda tempo. Professor trabalha de manhã, à tarde, à noite e de madrugada, praticamente todos os dias, e eu gostaria de ter mais tempo.*

**Trecho do DSC**– Dificuldades para o uso do AVA– Apêndice D.6

Como já exposto, pelo fato de os professores não apresentarem tanto domínio tecnológico, algumas ferramentas, para eles, se tornam mais complicadas na execução de determinadas atividades. Deste modo, pontuam que o AVA, em sua estrutura, poderia ser mais prático.

Outro obstáculo apontado pelos docentes na utilização do AVA, com menor relevância, são problemas com a infraestrutura da Universidade.



*Ah, e tem outra coisa que é muito ruim: a rede da Universidade. Dependendo da sala de aula em que você está, não existe acesso à rede. Então, eu acho que fica difícil trabalhar com o ambiente virtual nesse contexto. É um problema de infraestrutura. Às vezes, até computadores ligados em rede cai a conexão, ainda mais as atividades que são programadas com horário, isso acaba prejudicando bastante.*

**Trecho do DSC**– Dificuldades para o uso do AVA – Apêndice D.6

A dificuldade pontuada acima revela que, muitas vezes, o professor fica desmotivado. É importante que a Universidade em questão invista nessas questões para que seja possível uma maior efetivação das práticas *online* no ensino presencial, como na Enfermagem.

Como formas de superação dessas dificuldades, os professores ponderaram que, para transpor as barreiras que o AVA impõe ao docente, precisam

buscar capacitações e formações para a utilização de recursos tecnológicos presentes na EaD e sensibilizar o estudante a respeito da importância das atividades inseridas no AVA.



*O que eu tenho usado pra superar as dificuldades é a sensibilização. Então, todas as vezes que eu estou na aula presencial, eu estou sensibilizando-os, falando do tempo de abertura das aulas pra que ele faça melhor proveito dele. Uma maneira que eu usei para superar a dificuldade foi a busca, foi um curso que eu também fiz **online** que o Nead me disponibilizou e foi a leitura de alguns livros, que trabalham o uso da problematização no ambiente virtual. Então, pretendo pensar nisso.*

**Trecho do DSC**– Dificuldades para o uso do AVA– Apêndice D.6

O professor, almejando superar as dificuldades acima demonstradas, precisa “criar uma atmosfera na qual cada estudante sinta que os outros estão ali para ajudá-lo a melhorar. Uma maneira de conseguir isso é fazer os alunos verem os trabalhos dos outros e emitir críticas construtivas” (MERCADO, 2007, p. 7). É interessante destacar que aulas, atividades ou discussões *online*, fazem com que o estudante não se sinta envergonhado de apresentar suas ideias.

O formato e desenvolvimento da EAD online exige a aprendizagem como processo de construção do conhecimento, no qual a colaboração entre alunos online e sua percepção de pertencer a um grupo evita a desmotivação e o abandono. O formato de um curso online pode ter um alto componente conceitual e procedimental, mas pode deixar de lado o aspecto processual e social da aprendizagem (MERCADO, 2007, p.7).

Portanto, o professor, inserido nesse contexto de ensino colaborativo, precisa modificar seu fazer pedagógico, em busca de novas perspectivas e competências, além de ter como principal objetivo a melhoria da aprendizagem do estudante.

#### **4.1.7 Desafios para o uso do AVA na prática docente**

A emblemática questão do distanciamento físico entre professores e estudantes, como é o caso do ensino a distância e o AVA no ensino presencial, leva à reflexão de se reconhecer uma nova didática apoiada na concepção de novos saberes e competências na prática docente.

Faz-se necessário compreender que romper com uma cultura do ensino presencial para o ensino virtual – em que as trocas entre estudantes e professores bem como a autonomia do estudante são o fator mais relevante para que ocorra a aprendizagem – não é uma tarefa fácil. Desta forma, torna-se um desafio para os professores o rompimento de antigas concepções de ensino. Para Mendonça (2007),

A educação online se constitui uma nova configuração profissional, uma possibilidade de efetivo exercício da docência e de efetiva construção do conhecimento a partir de uma outra lógica espaço temporal, sem perder de vista as condições objetivas da vida social, em particular as novas formas de sociabilidade decorrentes das mudanças sociais mais amplas, fortemente marcadas pela presença da tecnologia (MENDONÇA, 2007, p.4).

Diante da transposição do ensino presencial para o virtual, os professores investigados destacam alguns desafios na prática docente com os AVA: **a sala de aula presencial x sala de aula *online***, como demonstra o trecho do discurso abaixo:



*Eu acho que o maior desafio nosso é conseguir mudar e trabalhar em ambientes diferentes [...]*

**Trecho do DSC**– Desafios para o uso do AVA na prática docente–  
Apêndice D.7

Ainda o número de estudantes por sala também é um desafio para se trabalhar em contextos online,



*[...] o maior desafio é a demanda. Eu acho que o ambiente virtual pra nossa realidade acadêmica complica numa sala de 80 estudantes, eu dar uma atividade virtual é complicado [...].*

**Trecho do DSC**– Desafios para o uso do AVA na prática docente–  
Apêndice D.7

Para os professores entrevistados, a quantidade de estudantes, nas disciplinas de Enfermagem, dificulta a aprendizagem colaborativa e a devolutiva que esse professor precisa ofertar decorrente das atividades postadas no AVA.

Um dos desafios evidenciados pelos docentes de relevância para a pesquisa e que levanta questionamentos é: como o professor pode instigar ou

provocar o estudante a participar ativamente das atividades no AVA? Esse desafio revela **uma mudança na postura do docente de Enfermagem de modo a saber como mobilizar o estudante nas atividades online**. O trecho do discurso abaixo explicita que para os professores é desafio o AVA– “Aprender” mediante as características específicas dos graduandos em Enfermagem,



*No curso de Enfermagem, a gente tem estudantes que trabalham o dia todo, então a gente tem que estimular o estudante a usar o “Aprender” desde que ele compreenda a importância disso no seu processo de formação, não estimulá-lo a entrar porque tem um trabalho que vai encerrar tal dia e tal hora. Eu acho que essa concepção deveria partir dos docentes, e é um desafio. Além disso, tornar o AVA mais corriqueiro, mais frequente, poder usufruir dessas outras ferramentas no Aprender que possibilite uma troca mais imediata com os estudantes. [...]*

**Trecho do DSC**– Desafios para o uso do AVA na prática docente– Apêndice D.7

Observa-se que os professores destacam que instigar o estudante e motivá-los na prática do uso do AVA deve partir do docente. Belloni (2010) ressalta a formação continuada como uma possibilidade para tal prática. Segundo a autora, um docente com formação pedagógica em EaD terá maior domínio na utilização das ferramentas digitais, de forma que possa utilizá-las na sala de aula, podendo propiciar ao estudante um maior aprendizado.

Para Belloni (2010),

o professor formado em EaD conhece e domina as TIC, é usuário competente, crítico e criativo, capaz de ensinar as TIC, trabalhando e criando com elas, ou seja, estará mais sintonizado com as culturas jovens e mais preparado para lidar com a complexidade de sua prática pedagógica no contexto de uma sociedade tecnificada e globalizada (BELLONI, 2010, p.246).

A autora defende uma mudança de postura dos docentes que provém de uma formação tradicional, aquela formação que não trata com relevância o papel das mídias nos processos e seu devido valor no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Considera-se mais um desafio em ambientes *online* a **mudança na postura do docente de Enfermagem de modo a saber como mobilizar o estudante nas atividades online**. O trecho abaixo demonstra que:



*O curso de Enfermagem está se renovando bastante e, por isso, precisa ter um norte parapráticas metodológicas, para as práticas no estágio [...], levar o ambiente virtual para os cenários da prática para o aluno ter maior acessibilidade. E o desafio meu mesmo seria me renovar mesmo, fazer com que as práticas a distância que o aluno tem de cumprir sejam práticas baseadas na aprendizagem, sejam divertidas, que esse cumprimento dessa carga horária seja feito de forma muito prazerosa.*

**Trecho do DSC**– Desafios para o uso do AVA na prática docente–  
Apêndice D.7

Em face dessa nova realidade, o professor deve ultrapassar aquele papel de dono da verdade para se tornar um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. O docente precisa se tornar um inovador, criativo, mediador e, principalmente, ser companheiro e colaborador dos seus estudantes no processo de aprendizagem.

Em concordância com essa mudança de postura por parte dos docentes, trabalhar problema baseado em projeto, ou seja, simular situações reais e levá-las para AVA, por meio das **metodologias ativas** é outro desafio apresentado pelos entrevistados. O curso de Enfermagem em questão está avançando nessas temáticas de aprendizagem e inovando com a utilização das metodologias ativas nas práticas pedagógicas.

Esse desafio requer a possibilidade da formação de professores por meio de metodologias ativas de aprendizagem, as quais concedem momentos didáticos relacionados a situações e vivências do cotidiano ou das práticas, o que possibilita ao estudante aprender a aprender, ser mais adaptável a seu raciocínio, conseguir enxergar as situações de forma contextualizada, discutir e propor soluções coletivamente, dando valor aos diferentes saberes (LIBÂNIO, 2011).

A reflexão de problemas trazidos da prática em Enfermagem, utilizando o AVA e seus recursos como apoio, requer do professor a escolha de conhecimentos relevantes. Para Moran (2002), “um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades”. Ainda o autor ressalta que se aprende melhor quando vivenciamos, sentimos uma situação. “Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente” (MORAN, 2002, p.23).

Em outras palavras, mesclar a sala de aula com ambientes virtuais e levar questões práticas para o AVA intenta citar alguns componentes que são fundamentais para o êxito da aprendizagem. Neste sentido, Moran (2015) pontua,

A criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativas em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (MORAN, 2015, p. 18).

O autor aponta que utilizar as tecnologias e as ferramentas adequadas existentes no AVA é um ingrediente extremamente pertinente para motivar os estudantes a aprender por meio das TDIC, e isto vem ao encontro de outro desafio assinalado pelos professores pesquisados, que é proporcionar ao estudante um aprendizado mais divertido e dinâmico, para que o cumprimento da carga horária, para esse estudante na EaD, seja mais prazeroso e não algo obrigatório, já que as atividades propostas para que o aluno participe são avaliativas. Os professores assim expressam:



*Outro desafio seria dentro do ambiente virtual criar estratégia pedagógica, tentar trabalhar um pouco melhor problema baseado em projeto, uma coisa que me estimulou a pensar. A medicina que está trazendo o ambiente virtual, eu acho que é um potencial pra enfermagem trazer a simulação virtual pro “Aprender”, e um desafio. Seria utilizar o “Aprender” para questões de alta taxonomia, quando eu for fazer um questionário, trazer o fórum, utilizar atividades reflexivas, e que sempre partam da prática.*

**Trecho do DSC**– Desafios para o uso do AVA na prática docente–  
Apêndice D.7

Cabe ressaltar que essa dificuldade apontada depende da participação e do interesse do docente em busca de uma aprendizagem mais agradável e significativa. Para tornar as atividades inseridas no AVA mais divertidas, o professor precisa ter uma didática diferenciada dos moldes tradicionais de ensino. Para Bernardi, Moresco e Behar (2013),

[...] as metodologias didáticas devem promover a integração e/ou renovação das práticas educativas, por meio de uma proposta mais inovadora, na modalidade a distância. A elaboração e aplicação de novos procedimentos

deve se pautar nas vivências, experiências e necessidades dessa modalidade (BERNARDI, MORESCO e BEHAR, 2013, p.176).

Renovar as práticas educativas e tornar o AVA mais divertido também requer a utilização pelos professores de aspectos lúdicos. O termo lúdico tem sua terminologia proveniente do latim, em que “ludus”, significa “jogar”, “brincar”. De acordo com Santos (2007, apud CHINALIA; GODINHO 2013), a ludicidade:

[...] é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS 2007 apud CHINALIA; GODINHO 2013, p.2)

O autor corrobora com a ideia de que a ludicidade facilita a aprendizagem e os processos de comunicação, bem como a interação entre os envolvidos nessa aprendizagem.

Assim sendo, pontuados os desafios pelos docentes, cabe refletir: que tipo de aprendizagem se almeja para futuros enfermeiros? Como o AVA pode contribuir na aprendizagem desses estudantes?

Diante do exposto, é importante salientar a respeito da formação de professores; é necessário, pois, que se invista nessa formação. Os professores, quando alicerçados em conhecimentos teóricos e práticos, conseguem ultrapassar as barreiras que as TDIC impõem diante de uma formação tão tradicional. Logo, usam de estratégias como o AVA para favorecer o ensino e aprendizagem desses futuros enfermeiros.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Ao trilhar todo o caminho da pesquisa, a qual se iniciou com estudos bibliográficos, chegando até as análises das falas dos participantes apresentadas por meio do Discurso do Sujeito Coletivo, esta pesquisa evidenciou algumas descobertas acerca da temática em questão.

Tais descobertas partiram de alguns pontos emergentes e questionamentos que decorreram do problema de pesquisa. A seguir, esses questionamentos são resgatados e comentados, de forma geral.

### **a) Como o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) pode ressignificar ou possibilitar mudanças nas práticas pedagógicas docentes do curso de Enfermagem?**

Partindo desse primeiro questionamento, pode-se concluir que, para os professores pesquisados, a inserção do AVA e, principalmente, a utilização de algumas ferramentas de comunicação, como o fórum, proporcionaram ao docente uma aproximação quanto a diferentes abordagens epistemológicas, como a construtivista e interacionista<sup>7</sup>, diferentemente do ensino presencial, em que se prioriza a abordagem tradicional, caracterizada, sobretudo, pela transmissão de informações. Nesse sentido, adotar novas práticas de ensino mediante as TDIC, como os ambientes virtuais, ocasionou a reflexão da atuação do professor da Enfermagem, dando espaço a novas possibilidades metodológicas, com vistas à melhoria no ensino e aprendizagem dos acadêmicos do curso em questão.

Essas possibilidades metodológicas apresentam uma abordagem em que privilegia a interação entre os sujeitos; em que se faz necessário o diálogo entre os pares; as tecnologias e o conteúdo. Essas interações potencializam a prática docente, já que facilita o acompanhamento sistemático e constante do estudante ao longo de seu processo de aprendizagem.

Os professores destacaram na pesquisa que, a partir do momento em que começaram a utilizar AVA em suas disciplinas, mobilizaram novos saberes, aprenderam sobre as diversas ferramentas tecnológicas existentes no AVA e como

---

<sup>7</sup>Construtivista: Concebe o conhecimento como algo que está sempre em construção. Interacionista: Compreende que sujeito e objetos são organismos vivos, ativos, abertos, em constante troca com o meio ambiente (MORAES, 1997).

usá-las para aproximar os estudantes, no sentido de mobilizá-los a interagir com os demais atores no AVA.

Nota-se que os docentes, ao vivenciarem na prática o uso de tecnologias educacionais e seus recursos na atuação pedagógica, incitaram um maior planejamento para o desenvolvimento das aulas, o que permitiu estender a aula presencial para contextos virtuais, uma vez que as discussões vão além da sala de aula, e as reflexões de muitos temas na Enfermagem acontecem por meio de ferramentas existentes no AVA. Para Tardiff (2012), a prática pedagógica cotidiana do professor exige ações que são aprendidas por meio da experiência. Freire (1996, p. 12) complementa que “não há docência sem discência [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Desta forma, ao aprender novas ferramentas e recursos para a prática docente, o professor se torna um aprendiz, pois interage com os estudantes em uma troca de conhecimentos e aprendizagem mútua.

Cabe salientar, aqui, que, no âmbito desta pesquisa, foram evidenciadas mudanças na ação docente diante das TDIC, porém, para que haja a efetiva mudança, os professores precisam entender “o porquê e como integrar o computador na sua prática pedagógica e que seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica” (VALENTE; ALMEIDA 1997, p. 59). Para que o professor compreenda esses aspectos inerentes ao uso das tecnologias em suas disciplinas, é necessário que haja uma intervenção em sua formação pedagógica.

O processo de novo aprendizado e busca incitou o professor da Enfermagem a sair da sua zona de conforto (daquele formato de ensino tradicional), possibilitando um olhar mais individual para o estudante, por meio da troca e interações propiciadas pelas ferramentas existentes no AVA. Contudo, é necessário destacar a necessidade de se pensar na formação docente para que esta subsidie, da melhor forma, a ação desse professor na eficaz utilização do AVA em suas disciplinas.

Desta forma, a formação do professor que atuará em ambientes virtuais deve ser continuada, em uma perspectiva de aprendizado e atualização. Atuar como um mediador da aprendizagem é uma das peças-chave de se trabalhar em contextos *online*, em que a relação entre professor e estudantes é dialógica, tornando possível um processo de reflexão em que se articulam teoria e prática.

**b) Quais saberes são mobilizados pelos docentes para que possam articular suas práticas com recursos tecnológicos existentes em um ambiente virtual de aprendizagem?**

A mobilização de saberes com o uso do AVA ficou explicitamente evidenciada na prática do professor de Enfermagem. Para Nunes (2001), os saberes são construídos conforme o professor articula o conhecimento, tanto teórico quanto prático, suas culturas, escolar e social, bem como a reflexão de sua ação docente.

O saber que mais se destacou para esses professores foi o saber da experiência, aquele pertinente à sua própria prática e atuação docente. Os professores investigados, a partir do momento em que começaram a utilizar o AVA, puderam refletir sobre sua prática como docente e modificar seu fazer pedagógico.

Muitos dos investigados demonstraram, durante a pesquisa, que, com o AVA, precisaram se mobilizar e sair do comodismo da sala de aula presencial. Além disso, propiciou uma maior busca do professor quanto aos conhecimentos do conteúdo. Em relato, os docentes pontuam que precisam rever o conteúdo e repensá-lo antes de postá-lo no AVA.

Outro fato a ser observado foi que os docentes compreenderam que, por meio do uso de ferramentas tecnológicas, o estudante, quando integrado nas atividades inseridas no AVA, torna-se mais autônomo e mais participativo. Ademais, o AVA aproximou mais o estudante do professor e isso tornou o aprendizado mais agradável, significativo, contextualizado, e não algo pronto, instigando a construção do conhecimento, por meio de trabalhos colaborativos.

Os recursos ou ferramentas de comunicação– como o fórum – foram considerados os mais importantes no processo da ressignificação dos saberes docentes, pois as questões lançadas para essa atividade fizeram com que o estudante evidenciasse suas convicções e apontamentos diante de algum caso ou teoria explicitada.

O estreitamento da relação professor-estudante pôde ser observado no AVA, porque o estudante, ao participar das atividades propostas, expôs seu ponto de vista. Vale salientar, ainda, que o contato virtual também ameniza sentimentos como a vergonha ou timidez, muitas vezes, considerados aspectos inibidores da participação em sala de aula presencial.

Além disso, a partir da utilização do AVA, o professor buscou mais conhecimentos em relação ao conteúdo e se aprofundou mais em aspectos teóricos

próprios da sua disciplina de atuação. Podemos concluir que, para que o professor lance atividades ou discussões no AVA, é importante que ele conheça o conteúdo ofertado, de modo que possa planejar suas atividades, de maneira mais adequada, obtendo, assim, resultados eficazes.

**c) Quais são as dificuldades pontuadas pelos professores do curso de Enfermagem para o uso do AVA em suas disciplinas e quais estratégias poderiam ser adotadas para a sua superação?**

Como fatores que dificultam a utilização do AVA nas disciplinas dos professores de Enfermagem, destacam-se, aqui, a rigidez e o tradicionalismo nas práticas de alguns docentes, provenientes de uma formação em que se privilegiam a transmissão de conteúdos, bem como a técnica do enfermeiro em suas práticas e campos de atuação.

Diante dos aspectos históricos já apresentados, o curso de Enfermagem apresenta características muito particulares, como a valorização de questões práticas essenciais para a formação do profissional enfermeiro. Isso torna, muitas vezes, o curso com uma abordagem mais técnica e tradicional, sendo dada grande ênfase em situações práticas vivenciadas pelo estudante no campo de estágio, seja no hospital, seja em postos de saúde. Ser um(a) bom(boa) enfermeiro(a) geralmente significa aprender na prática e atuar como tal. Assim, as dificuldades dos professores na utilização das TDIC, em suas práticas pedagógicas, advêm, de maneira geral, dessa formação bastante técnica e tradicional.

Nesse sentido, utilizar o AVA e seus recursos, para muitos professores, se tornou um fator de resistência, uma vez que muitos docentes se viram obrigados a utilizar o ambiente por exigência da Universidade, pois todos os cursos de graduação podem conter 20% da carga horária ofertada na modalidade a distância, conforme decreto instituído pelo MEC 4059/2004 (BRASIL, 2004). Deste modo, as dificuldades mais apontadas pelos professores foram: a falta de habilidade em questões tecnológicas; a transposição da sala de aula presencial para o AVA; a utilização do AVA em problematizações; e, muitas vezes, o comodismo do próprio professor em buscar formação complementar para desenvolver e utilizar mais eficazmente as ferramentas contidas no AVA. Em relação a essa questão, recomenda-se o investimento na formação docente em tecnologias educacionais,

motivando os professores na utilização do AVA em suas disciplinas, bem como inserindo em suas práticas novas metodologias de ensino.

Outra dificuldade encontrada foi a utilização da ferramenta fórum, que se torna um fator complicador em uma sala com um grande número de estudantes. Os professores questionaram: “Como posso dar um *feedback* em uma turma de quase 100 estudantes?” De acordo com os professores entrevistados, a carga horária exigida pela universidade, baseada em hora/aula, ao professor também dificulta que ele dê esse *feedback*, pois não é disponibilizado tempo para que o docente construa e desenvolva atividades no AVA.

Diante do exposto, no que se refere à grande quantidade de estudantes, como é o caso do curso de graduação em Enfermagem, nesta e em muitas outras instituições de ensino superior, uma forma de contornar essa situação poderia ocorrer com a disponibilização, por parte da Universidade, de um tutor que auxiliasse e contribuísse no trabalho docente, já que o mesmo é bastante exigido pelo curso, com carga horária restrita à sala de aula. Desta forma, o docente, com o apoio do tutor, poderia explorar mais ferramentas no AVA e, assim, contribuir mais eficazmente com o aprendizado dos estudantes.

Nesse cenário, também seria bem relevante se os docentes mediadores, em ambientes *online*, disponibilizassem algumas horas específicas para as atividades relativas à EaD, visto que o AVA e seus recursos são considerados, por muitos docentes da Enfermagem, como uma modalidade educativa nova, o que exige mais atenção e dedicação desse professor para o desenvolvimento das atividades e a utilização mais adequada das ferramentas.

Outro aspecto que dificulta a prática docente a partir do uso do AVA, refere-se à falta de infraestrutura tecnológica e manutenção oferecida pela Universidade. Segundo relatos, muitas vezes não existe acesso à rede, especificamente, em algumas salas de aula, e esse fato complica as devolutivas das atividades realizadas no AVA, na sala de aula presencial.

Cabe ainda salientar que, a partir da análise dos depoimentos dos professores, há a necessidade de se prever uma melhor forma de organização e estruturas mais adequadas. De acordo com os dados levantados, no contexto investigado, uma maneira de mobilizar e auxiliar o docente a superar algumas das dificuldades ressaltadas seria oferecer e incentivar a busca de mais momentos de atualização e formação nas questões tecnológicas, no âmbito da própria

Universidade. Sabe-se que a instituição em questão oferta, periodicamente, formação complementar para a utilização do AVA e suas ferramentas, no entanto essas oportunidades teriam de ser ampliadas e mais incentivadas.

Por fim, é importante destacar a necessidade do planejamento cuidadoso das atividades a serem desenvolvidas no AVA, considerando todas as dificuldades existentes em relação a essas práticas *online*, como tempo escasso e demais problemas com a rede da Universidade, assim como a dificuldade no gerenciamento do tempo docente para o desenvolvimento de tais atividades no AVA.

**d) As mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes do curso de Enfermagem, ocasionadas pelo uso de novas metodologias articuladas ao AVA, podem contribuir para a formação crítico-reflexiva dos estudantes?**

Ao analisar as experiências demonstradas pelos professores de Enfermagem, a partir da realização desta pesquisa, foi possível compreender que as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas, a partir da utilização do AVA, possibilitou aos docentes acompanharem os avanços dos estudantes, de forma mais próxima em um processo de aprendizado mútuo e interativo, características bem peculiares da EaD.

Foi possível verificar que o professor, ao atuar como facilitador da aprendizagem, por meio do AVA, assume um papel de aprendiz junto ao estudante, em um processo de troca. Essa nova concepção de ensino faz com que os estudantes se tornem mais autônomos na sua aprendizagem e os aproximem dos professores.

As mudanças nas práticas docentes puderam contribuir significativamente para a formação crítica e reflexiva dos estudantes de Enfermagem, uma vez que permitiram a autoaprendizagem. Para Almeida (2009, p.107), “autoaprendizagem se desenvolve em interdependência com a interaprendizagem entre pessoas que se agrupam por motivações e necessidades convergentes para atingir determinado objetivo [...]”. Nesse sentido, todo o percurso da pesquisa ocasionou no professor de Enfermagem processos reflexivos, quanto ao uso das TDIC em suas práticas pedagógicas, levando-os a compreender suas potencialidades enquanto recurso que fomenta o ensino e o aprendizado.

Destacam-se, assim, como propostas para novas pesquisas, o aprimoramento de meus conhecimentos enquanto pesquisadora em relação a processos de implantação de cursos *online* em AVA, mais especificamente, o desejo que emerge é ampliar esse processo para profissionais da saúde, bem como vivenciar em meu contexto de atuação essa implantação. Como enfermeira atuante na saúde pública, várias inquietações emergem a respeito da inserção das novas tecnologias e ambientes virtuais nos contextos de trabalho, com a finalidade de melhorar a atuação desses profissionais, por meio da formação continuada.

Por fim, vale destacar que meu envolvimento nesse processo, enquanto pesquisadora, foi intenso, reflexo de muito estudo e pesquisa. Esses aspectos me levaram à reflexão de como podemos desconstruir o que se pensa sobre o ensino em Enfermagem, o qual detém, nos dias de hoje, características bem diferentes daquele ensino totalmente embasado na transmissão de conteúdos e em procedimentos técnicos inerentes à profissão.

## REFERÊNCIAS

ABEGG, I.; BASTOS, F. P.; MÜLLER, F.M. Ensino-aprendizagem colaborativo mediado pelo Wiki do Moodle. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 205-218, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n38/14.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

AFONSO, V. L. M. **Aulas virtuais no curso de licenciatura em Enfermagem: os estudantes como autores**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos e Administração de Práticas do Gerenciamento em Enfermagem) – Universidade de São Paulo: Escola de Enfermagem, São Paulo – SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-06082014-091553/pt-br.php>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Ed. Porto, 2005.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes virtuais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p 327-340, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, F.J. (coord.). Projeto Nave. **Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem**. São Paulo: 2001.

\_\_\_\_\_. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a08v33n121.pdf>>. Acesso em 29.fev. 2016.

\_\_\_\_\_. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M.(Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

ALMEIDA, F. J. **Paulo Freire**. São Paulo: Publifolha, 2009.

ALVES, E. A. T. D.; COGO, A. L.P.. Percepção de estudantes de Enfermagem sobre o processo de aprendizagem em ambiente hospitalar. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 35, n.1, p.102-109, mar. 2014. Disponível em:



<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-14472014000100102&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472014000100102&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ALVES, L. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em:<[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ALVES, L. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010. p.159.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, R. A. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO/IEC 9126-1: Engenharia de software - Qualidade de produto**. Brasília: ABNT, 2003.

BARBOSA, M.F. S. O.; REZENDE, F. A prática dos tutores em um programa de formação a distância: avanços e desafios. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 473-486, dez., 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832006000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, Imagem e som: um manual prático**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BELLONI, M. L. Aprendizagem autônoma: o estudante do futuro. In: \_\_\_\_\_. **Educação a Distância**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (orgs.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdFUSCar, 2010.

BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BERBEL, N.A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/wrevojs246/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BERNARDI, M.; MORESCO, S. F. S.; BEHAR, P. A. Competências para a prática pedagógica na educação a distância: uma análise a partir do modelo pedagógico. In: BEHAR, P. A. **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 174-194.

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: Unesco, 2008.

BORDENAVE, J. E.D. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº3, de 7 de novembro de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de Graduação. Um projeto em construção. In: FÓRUM DE PRÓ- REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.12., 1999. Ilhéus, BA. **Anais...** Ilhéus:FORGRAD, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Mapa da educação superior**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: ME, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria n.4059 de 10 de dezembro de 2004. **DOU**, 13 dez. 2004, Seção 1, p. 34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em 10 out.2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. 2007. Disponível em:

<[www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legisla%C3%A7%C3%A3o/legisla%C3%A7%C3%A3o/refead1.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legisla%C3%A7%C3%A3o/legisla%C3%A7%C3%A3o/refead1.pdf)>.  
Acesso em: 10 ago.2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educa%C3%A7%C3%A3o Fundamental. **Par%C3%A2metros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdu%C3%A7%C3%A3o aos par%C3%A2metros curriculares nacionais. Bras%C3%IA: MEC/SEF, 1998.

CAMACHO, A. C. L. F. Educa%C3%A7%C3%A3o a Dist%C3%A2ncia na disciplina de Legisla%C3%A7%C3%A3o, %C3%9Ctica e Exerc%C3%ADcio de Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Bras%C3%IA, v. 62, n.1, p. 151-155, fev., 2009. Dispon%C3%AVel em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672009000100024&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672009000100024&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CAMAS, N. P. V. Revis%C3%A3o Te%C3%B3rica da a%C3%A7%C3%A3o pedag%C3%B3gica virtual. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v.6,n.1, jan./abr., 2012. Dispon%C3%AVel em:<<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&p=view&path%5B%5D=287>>. Acesso em: out. 2015.

CASTELLI, M. D. B. **A reflex%C3%A3o sobre a pr%C3%A1tica pedag%C3%B3gica**: processo de a%C3%A7%C3%A3o e transforma%C3%A7%C3%A3o. 2010. Dispon%C3%AVel em:  
<[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_Basica/Trabalho/02\\_01\\_00\\_A\\_reflexao\\_sobre\\_a\\_pratica\\_pedagogica\\_\\_processo\\_de\\_acao\\_e\\_transformacao.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/02_01_00_A_reflexao_sobre_a_pratica_pedagogica__processo_de_acao_e_transformacao.PDF)>. Acesso em: 15 out. 2015.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. S%C3%A3o Paulo: Paz e Terra, 2003.

CASTRO, N. J. et al. **O estudo a dist%C3%A2ncia com o apoio da Internet**. Associa%C3%A7%C3%A3o Brasileira de Educa%C3%A7%C3%A3o a Dist%C3%A2ncia,2005. Dispon%C3%AVel em:  
<[http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos\\_ead/683/2005/11/o\\_estudo\\_a\\_distancia\\_com\\_apoio\\_da\\_internet](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/683/2005/11/o_estudo_a_distancia_com_apoio_da_internet)>. Acesso em: 15 set. 2015.

CHINALIA, F.; GODINHO, M. G. Laborat%C3%B3rio multidisciplinar l%C3%BDico-pedag%C3%B3gico como estrat%C3%A9gia na forma%C3%A7%C3%A3o docente em EaD: relato de experi%C3%ANCia. In: CONGRESSO CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCA%C3%A7%C3%A3O A DIST%C3%A2NCIA. 19., 2013, Ribeir%C3%A3o Preto Anais... Ribeir%C3%A3o Preto: ABED, 2013. Dispon%C3%AVel em: <[www.abed.org.br/congresso2013/cd/169.doc](http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/169.doc)>. Acesso em: 22 mar. 2016.

CL%C3%IMACO, J. C. T.S. Educa%C3%A7%C3%A3o a Dist%C3%A2ncia: pol%C3%ADtica p%C3%BLica essencial %C3%A0 educa%C3%A7%C3%A3o brasileira. **Revista Brasileira de P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o**, Bras%C3%IA, v.8, (supl. 1), p.15-28, dez., 2011. Dispon%C3%AVel em:  
<<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/242/231>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

COGO, A. L. P. **Constru%C3%A7%C3%A3o coletiva do conhecimento em Ambiente virtual**: aprendizagem da anamnese e do exame f%C3%ADsico de Enfermagem. 2009. 160 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Escola de Enfermagem, Porto Alegre – RS. Dispon%C3%AVel em:  
<<http://hdl.net/10183/17257>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Educação a Distância como um espaço de pesquisa para a Enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 216, jun., 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-14472011000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472011000200001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. et al. Relações interpessoais durante práticas curriculares relatadas em fórum online. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 54-63, mar., 2016. Disponível em: <<http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/viewFile/607/369>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

COMISSÃO NACIONAL SOBRE OS DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE (CNDSS). **Carta aberta aos candidatos à Presidência da República**. set. 2006. Disponível em: <[www.determinantes.fiocruz.br](http://www.determinantes.fiocruz.br)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CORRÊA, J. **Educação a Distância**: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORTELAZZO, I. B. C. Ambientes virtuais de aprendizagem: possibilidade de novas formas de avaliação. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.435-448.

COSTA, M. L. F. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 45, p. 281-295, mar., 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18\\_45.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18_45.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CUNHA, M. S. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010)>. Acesso em: 20 maio 2016.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática**: da teoria á prática. 10.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.

DOLL, W.E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FARIA, E. T. **Interatividade e mediação pedagógica em educação a distância**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - PUCRS. Porto Alegre- RS. Disponível em: <<http://meriva.pucrs.br:8080/dspace/bitstream/10923/2914/1/000300658-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FEBRONIO, M. P. G. Curso de pedagogia: contribuição para a formação de professores de Educação Infantil. **Educação temática digital**, Campinas, v.12, p. 151-171, jan./jun. 2011. Disponível em:

<<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2305/2691>>. Acesso em: 15. set. 2015.

FERREIRA, J. F. C.; REZENDE, D. V.. Objetos de aprendizagem: criatividade aplicada aos processos educativos. In: ULBRICH, V. R. et al. (Orgs.). **Contribuições da criatividade em diferentes áreas do conhecimento**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2013. p. 11-44.

FERREIRA, J.L. Moodle: um espaço de interação e aprendizagem. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (Orgs.). **Educação a Distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 3. ed. Maringá: Eduem, 2014. p.51-65.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, v. 23, n.79, p.257-272, ago., 2002.

FIGUEIREDO, M. A. **Educação a Distância na informação em saúde**: Ensino do EPI INFO. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) – Universidade de São Paulo: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto – SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-08082007-111521/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FRANÇA, V. V. O objeto da comunicação. A comunicação como objeto. In: HOHLFELDT, A. et al. (orgs.). **Teorias da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANCO, M. A.; CORDEIRO, L. M.; CASTILLO, R. A. F.de. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 341-353, dez., 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FREEMAN, A.; ADAMS BECKER, S.; HALL, C. **2015 NMC Technology Outlook for Brazilian Universities**: a Horizon Project Regional. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2005.

GASPAR, M. I. Competências em questão: contributo para a formação de professores. **Revista Discurso: série perspectivas em educação**, Portugal, n. 2, p.55-71, dez., 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/158>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

GEOVANINI, T. Uma abordagem dialética de Enfermagem. In: GEOVANINI, T. et al. **História da enfermagem**: versões e interpretações. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

GERMANO, R. M. **Educação e ideologia da enfermagem no Brasil- 1955/1980**: um estudo da Revista Brasileira de Enfermagem. 1983. 165 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000017833>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. O ensino de Enfermagem em tempos de mudança. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 365-368, jul./ago., 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672003000400010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672003000400010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIACOMAZZO, G.F. **Aprendizagem e conhecimento**: por uma pedagogia da cooperação em EAD. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/13733>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENES, S. S.; SANTOS, W. R.; TOCZEK, J.O fórum como ferramenta mediadora de aprendizagem. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. São Carlos, 2012. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/45-827-2-ED.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2016.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

GOMES, V. L. O.; TELLES, K. S.; ROBALO, E. C. Grupo focal e discurso do sujeito coletivo: produção de conhecimento em saúde de adolescentes. **Escola Ana Nery Revista Enfermagem**, v.13, n.4, p. 856-862, out./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n4/v13n4a23.pdf>>. Acesso em: 11 nov.2015.

GONÇALVES, M. B. B.; RABEH, S. A.N.; TERÇARIOL, C. A. S. Contribuição da educação a distância para o conhecimento de docentes de Enfermagem sobre a avaliação de feridas crônicas. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 23, n.1, p. 122-129, jan./fev., 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n1/pt\\_0104-1169-rlae-23-01-00122.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n1/pt_0104-1169-rlae-23-01-00122.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GOYOTÁ, S. L. T. et al. Ensino do processo de Enfermagem a graduandos com apoio das tecnologias da informática. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 25, n. 2, p. 243-248, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002012000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002012000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GUIMARÃES, L. S. R. O aluno e a sala de aula virtual. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.v.2.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HEIMANN, C. **Capacitação pedagógica de docentes de Enfermagem: Desenvolvimento e avaliação de um curso à Distância**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos e Administração de Práticas de Gerenciamento em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo - SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-11052012-105441/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

HETKOWSKI, T. M.; LIMA, M. F. M. **Política educacional, globalização e Educação a Distância**. 2002. Disponível em: <[http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/gptec/arquivos/a\\_tania1.pdf](http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/gptec/arquivos/a_tania1.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

JOHNSON, L. et al. **NMC Horizon Report: Higher Education Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015. Disponível em: <<http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

KENSKI, V.M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R.G. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

LANDIM, C. M. F. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro, 1997.

LEFREVE, A. M. C.; CRESTANA, M.F.; CORNETTA, V. K. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização “Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRHU, São Paulo- 2002. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 12, n.2, p. 68-75, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n2/07.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Líber Livro, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005b.

LEMOS, A.; CARDOSO, C.; PALACIOS, M. Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela Internet. **Bahia Análise & Dados**, v. 9, n. 1, p. 68-76, jul., 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo: Ed. 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. A. D.S. Ensino de Enfermagem: retrospectiva, situação atual e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 3, n. 47, p. 270-277, jul./set., 1994. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71671994000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671994000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

LIMA, L. M. S. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In: OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. **Leituras de psicologia para formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2000.

LINS, S. **Transferindo o conhecimento tácito: uma abordagem construtivista.** Rio de Janeiro: E- Papers Serviços Editoriais, 2003.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. **Teacher education and the social conditions of schooling.** New York: Routledge, 1991.

LITTO, F. M. (Coord.). **Competências para a educação a distância: referenciais teóricos e instrumentos para a validação.** São Paulo: ABED, 2012.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRE, M.E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R.; LONGHI, M. T.; BEHAR, P. A. Domínio tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em educação a distância.** Porto Alegre: Penso, 2013.

MACIEL, I.; PAIVA, J. Redes cooperativas virtuais e formação continuada de professores: estudos para a graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1634t.PDF>>. Acesso em: 1 out. 2015.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 59. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, mar., 2000. Disponível em:



<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun.2015.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.I.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5.ed. Campinas: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTAR, J. Interação em ambientes virtuais: histórico e modelos. **Teccogs**, n. 9, p.55-71, jan./jun.,2014. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2014/edicao\\_9/4-interacoes\\_ambientes\\_virtuais\\_aprendizagem-joao\\_mattar.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2014/edicao_9/4-interacoes_ambientes_virtuais_aprendizagem-joao_mattar.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MENDES NETTO, C.; PERPÉTUO, D. G. A. M. Estratégias para construção de relações afetivas em ambientes virtuais de aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010. Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ABED, 2010. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010085045.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010085045.pdf)> Acesso em: 20 jan. 2016.

MENDONÇA, A. F. A docência online: a virtualização do ensino. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABED, 2007. p.1-12. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007112719PM.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

MENGALLI, N. M. **Interação, Redes e Comunidades de Prática (COP)**. Subsídios para a gestão do conhecimento na educação. 2006. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Educação e Currículo- PUC, São Paulo. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp012066.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2016.

MERCADO, L. P. L. Dificuldades na Educação a Distância online. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABED, 2007. p.1-11. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232008000900018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018)>. Acesso em: 16 mar. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Traduzido por Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação a Distância**: fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/Nied, 2002.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. **Educação Online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, maio, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Contribuições para uma pedagogia de educação online. In: SILVA, M. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo, v.17, n.2, p.38-49. Jul./dez., 1994. Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/844/752>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. p. 15-33. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **O que é a Educação a Distância**. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo, v.17, n.2, p.38-49, jul./dez., 1994. Disponível em:

<<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/844/752>>. Acesso em: 20 jan.2016.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDFRN, 2000.

MOROSINI, M. C. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.v.3.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C.; PAINE, P. A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

NOGUEIRA, M. O. G. **Aprendizagem do aluno adulto**: implicações para a prática docente no ensino superior. Curitiba: Ibpex, 2009.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade: dossiê – os saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.

PAI, D. D.; LAUTERT, L. Grupos de discussão virtual: uma proposta para o ensino em Enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n.3, p. 518-523, set. 2007. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342007000300025&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000300025&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. Estimulando a aprendizagem colaborativa. In: \_\_\_\_\_. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias para salas de aula online. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARRO, M. C. **Ambiente virtual de aprendizagem**: uma proposta de educação continuada para enfermeiros de serviços de saúde ocupacional hospitalar. 2013. 100 f. Tese (Doutorado em Enfermagem Fundamental) – Universidade de São Paulo: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto - SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-26092013-161413/pt-br.php>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

PAIVA, V. L.M. O. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. Disponível em: <[www.veramenezes.com/feedback.htm](http://www.veramenezes.com/feedback.htm)>. Acesso em: 29 jan. 2016.

PEREIRA, J. B.; GIANI, R. C. Avaliação da Aprendizagem em cursos superiores a distância e o sistema de gerenciamento Moodle. In: COSTA, M. L. F. (Org.) **Introdução a Educação a Distância**. Maringá: Eduem, 2009.

PEREIRA, J. D. R. Processos avaliativos da aprendizagem em EaD: desafio a formação docente, 2008. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE. 8., Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERES, 2008.

Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/177\\_830.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/177_830.pdf)>. Acesso em 10 maio 2016

PEREIRA, M. C. A. **Proposta didático- pedagógica para a disciplina Administração dos Serviços de Enfermagem Hospitalar**: desenvolvimento e implementação da metodologia WebQuest. 2009. 143f. Tese (Doutorado em Enfermagem Fundamental)- Universidade de São Paulo: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto -SP. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-14092009-163036/>>.

Acesso em 10 out. 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERES, A. M. **Sistema de informações sobre pesquisa em Enfermagem**: proposta para um departamento de ensino de universidade pública. 2002. 144 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/83497/186764.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

PEREZ, F. G.; CASTILLO, D.P. **Lamediación pedagógica**. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

\_\_\_\_\_. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PIAGET, J. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. **Bulletin of the Menninger clinic**, London, v.26, n. 3, pp.129-137, 1962.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POLAK, Y.N.S. **Mídias em educação**. Curso de formação de Tutores. Presidente Prudente: UNOESTE, 2011.

PRADO, C. et al. Espaço virtual de um grupo de pesquisa: o olhar dos tutores. **Revista de Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.46, n.1, p. 246-

251, fev., 2012. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342012000100033&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000100033&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Criando situações aprendizagem colaborativa. In: VALENTE J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. **Educação a Distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

RANGEL, E. M.L. **Avaliação do ambiente virtual de aprendizagem no ensino de fisiologia de um curso de licenciatura em Enfermagem**. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Enfermagem Fundamental) – Universidade de São Paulo: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, São Paulo – SP. Disponível em:  
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-01042009-113731/pt-br.php>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

RIBEIRO, E. N.; MENDONÇA, G. A.A.; MENDONÇA, A.F. **A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD**. 2007. Disponível em:  
<<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526am.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

RICARDO, E. J.; VILARINHO, L. R. G. Práticas educacionais e tecnologias de informação e comunicação: potencializando a autoria do estudante online. In: SANTOS, E. O.; ALVES, L.R.G. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, A. C.; VILARINHO, L.R. G. Construção da autonomia na educação online: uma visão de alunos e tutores. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. 6., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2008. Disponível em:<<https://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/unesaadrinacrocha.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

RODRIGUES, J.; ZAGONEL, I. P. S.; MANTOVANI, M.F. Alternativas para a prática docente no Ensino Superior de Enfermagem. **Escola Anna Nery. Revista de Enfermagem**, v. 11, n. 2, p. 313 -317, jun., 2007. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ean/v11n2/v11n2a20.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SALES, M. V. S. Uma reflexão sobre a produção do material didático. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Abed, 2005. Disponível em:  
<<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007104704PM.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

SALLES FILHO, S. Política de Ciência e Tecnologia no II PBDCT (1976). **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 179-211, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://ocs.ige.unicamp.br/ojs/rbi/article/view/256/172>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007. v.42.

SANTOS, M. S. (org.). **O lúdico na formação de educador**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, R. M.; SILVA, P.A didática da EAD virtual. 2009. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, INCLUSÃO E INTERCULTURALIDADE, 2., 2009. Aracajú. **Anais...** Aracajú, 2009, p.229-24. Disponível em: <<https://bethfamadigital.files.wordpress.com/2013/03/a-didc3a1tica-da-ead-virtual.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHLEMMER, E. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA): uma proposta para a sociedade em rede na cultura da aprendizagem. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul: Educs, 2005.

SECAF, V. **A licenciatura em Enfermagem e a prática de ensino: uma crítica de sua evolução na Universidade de São Paulo**. 1987. 188 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=1735&indexSearch=ID>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SCHNEIDER, E. I. et al. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. **Revista Intersaberes**, v. 8, n.16, p.68-81, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/499/316>>. Acesso em: 10 maio 2016.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London: Temple Smith, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para Crianças com necessidades especiais físicas**. 2000. 240 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, São Paulo – SP. Disponível em: <[http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao\\_Especial\\_Inclusiva/Fundamentos\\_e\\_praticas\\_de\\_ensino\\_para\\_pessoas\\_com\\_necessidades\\_educativas\\_especiais/tese%20schlunzen.pdf](http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao_Especial_Inclusiva/Fundamentos_e_praticas_de_ensino_para_pessoas_com_necessidades_educativas_especiais/tese%20schlunzen.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SEIXAS, C. A. **Estrutura e dinâmica de curso em ambiente virtual**. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Enfermagem Fundamental) – Universidade de São Paulo: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, São Paulo – SP. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-06072012-082114/pt-br.php>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul., 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772009000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006, p.353- 372.

SILVA, M. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. Sala de aula Interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. Intercom- Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO.24., 2001, Campo Grande, MS. **Anais...** Campo Grande, MS, 2001. Disponível em: <file:///D:/Downloads/np8silva3%20(1).pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SILVA, K.L.; SENA, R.R. A formação do enfermeiro: construindo a integralidade do cuidado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. 4, p. 488-491, p. 488-491, ago., 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672006000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672006000400003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SILVA, A. P. S.S.; PEDRO, E.N. R.; COGO, A. L. P. Chat educacional em Enfermagem: possibilidades de interação no meio virtual. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 5, p.1213-1220, out., 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342011000500026&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000500026&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SILVA, R. F.; SÁ- CHAVES, I. Formação reflexiva: representação dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface**, Botucatu, v.12,n.27, p.721-734, dez., 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1414-32832008000400004&pid=S1414-32832008000400004&pdf\\_path=icse/v12n27/a04v1227.pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1414-32832008000400004&pid=S1414-32832008000400004&pdf_path=icse/v12n27/a04v1227.pdf&lang=pt)>. Acesso em: 10 set. 2015.

SILVA, E.C. **Educação a Distância: ambientes digitais para o processo ensino-aprendizagem em Enfermagem psiquiátrica**. 2007. 181 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto – SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-07052007-094147/pt-br.php>>. Acesso em: 10 ago.2015.

SOARES, S.S.; REICH, S.T. S. **Planejamento e estruturação de cursos no Moodle**: material didático multimídia, atividades e avaliação. CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 15., 2009, Fortaleza. **Anais...**Fortaleza: Abed, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009205923.pdf>>. Acesso em: 05 jan.2016.

SOUZA, A. A. C.; BRANDALISE, M. A. T. Democratização, justiça e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes. **Revista Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.23, n.86, p.181-212, jan./mar.2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-181.pdf>>. Acesso em: 15. set. 2015.

SOUSA, Ó. C. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia de curiosidade na formação universitária. São Paulo: Ed.Mackenzie, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEDESCO, J. C. **Educar en la sociedade Del conocimiento**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Edonómica, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Ed.Mackenzie, 2005.

TERÇARIOL, A. A. L. **Um olhar para a formação de formadores em contextos online**: os sentidos construídos no discurso coletivo. 2009. 316 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

TORRES, A. A.; SILVA, M. L. R. O ambiente Moodle como apoio a Educação a Distância. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: MULTIMODALIDADE E ENSINO. 2., 2008, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2008. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Aline-Albuquerque-Torres-e-Maria-Luzia-Rocha.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

TORRES, P. L. Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem. **Cad.Cedes**, Campinas, v. 27, n. 73, p.335-352, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n73/06.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



ULLMANN, R.; BOHNEN, A. **A universidade**: das origens e renascença. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

UNESCO. **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável**: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação realizadas pela UNESCO em 2008-2009. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI 2013-2017. Presidente Prudente: Unoeste, 2013. Disponível em: <[http://www.unoeste.br/site/auniversidade/documentos/PDI\\_2013-2017.pdf](http://www.unoeste.br/site/auniversidade/documentos/PDI_2013-2017.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Nosso sistema**. Presidente Prudente: Unoeste, [2015?]. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/ead/EadUnoeste/NossoSistema>>. Acesso em: 12 set. 2015.

VALENTE, J. A. **Diferentes abordagens de educação a distância**. Coleção Série Informática na Educação – TV Escola, 2009. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da Informática na Educação no Brasil: A questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 45-60., set. 1997. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/search>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

VALENTINI, C. B.; BISOL, C. A. Análise dos processos cognitivos e autopoieticos em um ambiente virtual de aprendizagem. **Educar**, n. 32, p. 181-197, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a13.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VIANNEY, J. **A universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no país. Tubarão: Unisul, 2003.

VIEIRA, R. S. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/ tutor. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10. p. 65-70, 2011.

VICENTIN, A. P. M. et al. Atividade física e saúde no discurso do sujeito coletivo: revelações no complexo São Marcos – Campinas/São Paulo, Brasil. **Revista brasileira de Ciências da Saúde**, v. 8, n.4, p. 44-52, abr./jun., 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XELEGATI, R. **Desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem sobre gerenciamento de eventos adversos nos serviços de Enfermagem**. 2010. 90 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) – Universidade de São Paulo:

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto – SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-27092010-162213/pt-br.php>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZANATTA, R. M. Educação a distância no Brasil: aspectos legais. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (orgs.). **Educação a distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 3.ed. Maringá: EDUEM, 2014.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa Professores, 1993.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago., 2000. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/254/1705>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

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

## **APÊNDICES**

## **Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Título da Pesquisa: **“O Ambiente Virtual de Aprendizagem no Curso de Enfermagem: Ressignificando as Práticas e os Saberes Docentes”**.

Nome do (a) Pesquisador (a): **Amanda Delibório**.

Nome do (a) Orientador (a): **Adriana Aparecida de Lima Terçariol**.

**1. Natureza da pesquisa:** o Sra (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como principal objetivo identificar e analisar como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e seus recursos podem ser articulados às práticas pedagógicas dos professores que atuam no ensino superior, no curso de Enfermagem. Como objetivos específicos a pesquisa visa: Compreender como ocorre a articulação dos recursos existentes no AVA com as práticas educativas dos professores que atuam no curso de Enfermagem; Verificar quais recursos do AVA são mais significativos para instaurar mudanças nas práticas docentes e quais são os saberes mobilizados nesse processo; Diagnosticar quais dificuldades são pontuadas pelos professores do curso de Enfermagem para o uso do AVA em suas disciplinas e quais as estratégias são adotadas para a sua superação; Identificar as contribuições do uso do AVA no processo de ensino-aprendizagem dos graduandos em Enfermagem na percepção dos docentes. A pesquisa assumirá um caráter qualitativo, do tipo estudo de caso.

**2. Participantes da pesquisa:** A pesquisa ocorrerá em um curso de graduação em Enfermagem, em uma Instituição privada de ensino superior em Presidente Prudente/SP, que possui quatro (4) anos de duração e o total de quarenta e quatro (44) docentes. Os sujeitos participantes da pesquisa serão professores desse curso de Enfermagem ofertado por essa referida instituição. No entanto, o convite para participar desta pesquisa será direcionado apenas aos professores que utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), disponível pela instituição - Aprender, e outras tecnologias em suas práticas pedagógicas. Estes docentes serão escolhidos de forma voluntária, conforme a disponibilidade do participante.

**3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a Sra (Sr) permitirá que a pesquisadora Amanda Delibório realize **observações** em sua sala de aula (presencial/virtual - Aprender), a fim de identificar como desencadeia sua prática pedagógica, articulada ao AVA. Desse modo, pretende-se compreender quais mudanças ocorrem ou ocorreram em suas práticas, bem como quais saberes são necessários diante da necessidade de integração de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, em especial, diante do desafio de implementar projetos educativos, utilizando recursos da modalidade a distância no ensino presencial. Essas observações ocorrerão de fevereiro a maio de 2015, conforme calendário geral da pesquisa, em dias e horários acordados previamente com cada sujeito da pesquisa. Além da observação, outro instrumento que será utilizado na coleta de dados é o **questionário**, com a finalidade de diagnosticar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Quanto ao perfil, buscar-se-á retratar a faixa etária, formação acadêmica, tempo de experiência no ensino superior, conhecimentos tecnológicos para uso pessoal e profissional, experiência com recursos existentes em ambientes virtuais de aprendizagem, entre outras informações que sejam consideradas úteis para compor a caracterização dos sujeitos aqui mencionados. A **entrevista semiestruturada** também será adotada como um dos métodos para coleta dos dados. Para a realização das entrevistas será agendado um dia e horário com a pesquisadora. Haverá um roteiro de questões para nortear esse diálogo. Para um melhor armazenamento dos dados a pesquisadora pedirá permissão ao sujeito a ser entrevistado para gravar as informações socializadas usando dispositivos móveis/tecnológicos (como, por exemplo, gravador e/ou câmera filmadora). A Sra (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (18 – 99102-0284) e email ([amandadeliborio@gmail.com](mailto:amandadeliborio@gmail.com)) da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

**4. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

**5. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente eu como pesquisadora (Amanda Delibório) e minha orientadora (Adriana Aparecida de Lima Terçariol), teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

**6. Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sra (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com a produção de novos conhecimentos, uma vez que trará informações importantes sobre as possibilidades que o uso de recursos tecnológicos disponíveis especialmente nos ambientes virtuais de aprendizagem podem oferecer às práticas pedagógicas desencadeadas em sala de aula (presencial e/ou virtual), em especial, na área de saúde, em se tratando do curso de Enfermagem. Nesta análise, espera-se ao final evidenciarmos ainda indicadores de mudança nas práticas docentes, novos saberes e competências a serem desenvolvidos e/ou mobilizados para um novo fazer pedagógico atrelado aos recursos tecnológicos inseridos no atual contexto do Ensino Superior. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

**7. Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Pesquisadora – Amanda Delibório

---

Orientador – Adriana Aparecida de Lima Terçariol

**Pesquisador:** Amanda Delibório(18 – 99102-0284).

**Orientador:** Adriana Aparecida de Lima Terçariol (11 – 97683-3654).

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Gisele AlborghetiNai**

**Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira**

**Telefone do Comitê: 3229-2077**

**E-mail [cep@unoeste.br](mailto:cep@unoeste.br)**

## Apêndice B- Questionário

### A) Dados Pessoais:

Sexo: M ( ) F ( )

Nome:

Idade:

Telefone:

E-mail:

### B) Formação:

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

Formação Pedagógica: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Possui formação específica na área de Educação e Tecnologia e/ou Educação a Distância (EaD)?

( ) Sim ( ) Não.

Qual a categoria do Curso?

( ) Extensão ( ) Aperfeiçoamento ( ) Especialização ( ) Outro. Qual?

\_\_\_\_\_

### C) Atuação Profissional

Atua como docente no Ensino Superior há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Tempo de experiência como docente na IES \_\_\_\_\_

Curso, disciplina (s) e semestre (s) em que atua na Instituição de Ensino Superior:

\_\_\_\_\_

Dessas disciplinas, em quais delas usa o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como recurso pedagógico?

\_\_\_\_\_

### D) Uso das Tecnologias:

1. Em relação ao uso das novas tecnologias indique quais dos aplicativos indicados abaixo estão presentes em seu dia a dia pessoal e/ou profissional:

[ ] Word

[ ] Excel

[ ] Power Point

[ ] Facebook

[ ] Twitter

[ ] Blog

[ ] Linked

[ .....] Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Qual?

[ .....] Outro. Qual?

2. Os aplicativos indicados na questão anterior você costuma acessar por meio de quais equipamentos?

[ ] Computador Desktop

[ ] Notebook

[ ] Tablet

[ ] Smartphone

[ ] Outro. Qual?



Já teve experiência com o uso do AVA em outra Instituição de Ensino Superior (IES)? Descreva de forma breve como foi essa vivência para você.

### **Apêndice C - Roteiro para Entrevista Semiestruturada**

1. Quais recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem adotado em sua disciplina você utiliza? Desses recursos, qual (is) usa com mais frequência e por quê?
2. Quais as contribuições do uso do AVA no processo de ensino-aprendizagem dos graduandos em Enfermagem? Que avanços você identificou no aprendizado de seus estudantes a partir do momento em que o AVA foi articulado ao desenvolvimento de sua disciplina?
3. Como ocorre a articulação dos recursos existentes no AVA em sua prática pedagógica? Que procedimentos metodológicos adota para estimular a participação dos estudantes e motivação dos mesmos para a realização das atividades propostas, em cada um dos recursos adotados?
4. Quais recursos do AVA são mais significativos para instaurar mudanças no papel dos estudantes que cursam Enfermagem? E em sua prática docente?
5. Em sua trajetória com o uso do AVA quais são os avanços mais significativos em seu aprendizado como docente, especialmente, na área da saúde?
6. O que foi necessário ressignificar em sua prática pedagógica para aderir ao AVA como um novo recurso pedagógico? Nesse processo que novos saberes foram mobilizados e/ou construídos?
7. Quais dificuldades são encontradas para o uso do AVA em suas disciplinas e quais as estratégias são adotadas para a sua superação?
8. Que desafios destacaria para o uso do AVA em sua prática docente e no curso de Enfermagem como um todo?

## Apêndice D – Os Discursos do Sujeito Coletivo na Íntegra

### Categoria A – O AVA e seus recursos

#### Apêndice D. 1

#### Discurso do Sujeito Coletivo 1

**Pergunta 1 – Quais os recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem adotado em sua disciplina você utiliza? Desses recursos, qual (is) usa com mais frequência e por quê?**

*[...] eu gosto muito do **fórum**, porque os alunos vão interagindo entre eles e vão interagindo comigo também, então a resposta fica mais rápida. E, assim, eu vou conduzindo, e consigo saber quais deles têm mais dificuldade [...] e eu puxo também. Eu não sei nem se eu estou fazendo muito certo. Eu também coloco a minha aula no aprender e utilizo o fórum para as discussões. Às vezes, quando eu tenho que colocar um filme, eu coloco o endereço, porque como ele não está estruturado, eu coloco o link e eles vão acessar. Mas é muito diferente, igual quando eu fiz o curso EAD que estava tudo lá já né, então tá improvisado. Esse semestre a intenção é procurar a EAD para já formalizar. Eu já utilizei o **questionário**, então em semanas que antecedem as provas, eu dou o questionário como uma revisão de prova. [...] como ele corrige automaticamente, eu monto provinhas, geralmente são diárias do assunto que foi ministrado pra eles estarem fazendo, na forma de questões de múltipla escolha. Eu uso o questionário porque já tem a própria correção, o sistema facilitou pra mim. Então eu vinculo minutos, são dois testes que o sistema sorteia e eles têm cinco minutos pra responder. Aquele relóginho apavora um pouco eles, mas é tempo suficiente.*

*E eu utilizo o Aprender assim bastante pra enviar **mensagens** para os alunos, aí não como ferramenta de ensino, mas como comunicação. Então eu utilizo bastante pra isso, é onde eu deixo disponíveis as aulas, e a gente se comunica por ali. Mas dos recursos, o que eu mais utilizei foi o questionário. Atualmente [...] eu tenho acessado muito pouco o ambiente virtual, então o que eu tenho acessado agora tem sido o **trabalho orientado**, uma síntese reflexiva de um texto, ou, por exemplo, a produção de portfólio crítico reflexivo. Mas ainda eu o utilizo em algumas situações como portfólio e reflexão de alguns textos. Eu esqueci até de citar: a gente utiliza o Aprender com o trabalho orientado que é para a produção de trabalhos de sala de espera em saúde da família né, então o estudante posta e a gente consegue de forma bem rápida dar uma devolutiva – tipo um projeto: a gente dá uma devolutiva pra ele e ele devolve outra devolutiva. Então, pela facilidade de acesso, pela agilidade, pela questão do custo do material e penso também que, apesar não estar usando muito agora, mas eu já usei mais antes o sistema, a possibilidade de usar ele de forma ativa também possibilita isso, e a questão do uso de imagens, que no Aprender eu costumava usar bastante com o estudante, um vídeo, por exemplo, então isso facilitava o aprendizado.*

*Nesse semestre, eu devo ter usado o Aprender umas três vezes, que foi nos trabalhos em especial de sala de espera. Eu uso o **envio de arquivos para o módulo**, eu gosto dele. Em geral, eu não disponibilizo as minhas aulas, mas no primeiro termo de enfermagem eu disponibilizo as aulas, pois é o primeiro contato deles com o curso de graduação. A partir do terceiro termo [...], ao invés da aula, eu disponibilizo um roteiro de estudo. Então, existe um roteiro de estudo, um capítulo de livro ou um artigo, pra ele ir buscar. Então, eu posto no primeiro termo a aula e daí pra frente esses roteiros. Também usamos exercícios na monitoria, então eu disponibilizo no Aprender o exercício, aí ele abre na casa dele faz o exercício e ele traz o exercício impresso pra gente só discutir. Eu também gosto do **texto breve**. Eu uso bastante pra recados, por exemplo. Hoje à noite eu preciso postar um texto pra eles de que amanhã não tem monitoria, pra recados rápidos mesmo, alguma coisa de que mudou o horário, então eu gosto bastante do **texto breve**. E dos recursos que eles enviam pra mim, os dois que eu mais utilizo são o **diário de bordo** e o*

*envio de arquivos, que ele me enviam, que na verdade eles retornam como arquivo. Faço a utilização deles principalmente porque eles são os recursos mais práticos. Na semipresencial é que eu tenho mais a utilização de recursos. Então, o que tem nela: **web aula**, então dependendo do tema da aula, se uma aula que o tema é menos complexo, que o aluno pode aprender com a leitura sozinho, ser mais autodidata, eu consigo fazer a web aula. Eu gosto mais do **chat**, são os textos breves, [...] eu faço toda minha comunicação com ele pelo "Aprender". Eu também gosto bastante do **texto colaborativo (wiki)**, porque nós conseguimos trabalhar de acordo com a dinâmica proposta pela instituição, e eu acredito assim que ele possibilita uma maior flexibilidade, por isso que eu utilizo mais, eu consigo adaptar o texto a cada novo semestre.*

## Categoria B – Aspectos e impactos pontuados pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem

### Apêndice D. 2

#### Discurso do Sujeito Coletivo 2

**Pergunta 2 – Quais as contribuições do uso do AVA no processo de ensino e aprendizagem dos graduandos em Enfermagem? Que avanços você identificou no aprendizado de seus estudantes a partir do momento em que o AVA foi articulado ao desenvolvimento de sua disciplina?**

*Eu acho que uma das contribuições está no fato de o processo ensino e aprendizado ser facilitado. Eu acredito que poder trocar as informações pelo aprender possibilita uma aproximação mesmo que não física, mas de ensino, uma interação com o aluno. E outra coisa [...], a troca de falas deles nos fóruns, a inter-relação que eles fazem, a agilidade no processo, tanto deles pra mim, como o feedback. Com o uso do Aprender, a nossa comunicação se tornou mais aberta. Eu sinto que agora eles vêm pras minhas aulas, parece que eles têm mais intimidade no sentido de vir conversar comigo com menos reticências, eles estão mais abertos graças a essa participação no ambiente virtual. [...]. Aquela aula expositiva, cansativa não tem mais espaço, porque os alunos são muito ativos, não tem como fazer mais isso não, mudou muito [...]. Lá o aluno tem acesso às informações referentes à disciplina desde que o professor alimente esse sistema na disciplina. Outra questão é algumas atividades, a possibilidade de trazer da sala de aula na forma de animação, por exemplo, eu vejo que facilita muito o aprendizado deles e a hora que a gente coloca o sistema do Aprender como uma atividade num vídeo ou uma animação [...].*

*Os alunos que trabalham são os que têm mais participação, que fazem, mesmo que for pra ficar altas horas da noite, porque o EAD justamente vem no sentido de facilitar o ensino no sentido de que, tanto no espaço quanto no tempo, ele vai se organizar. Além disso, facilita na fixação do assunto. Normalmente, não fecha no mesmo dia, ele vai fechar no outro dia à noite. Então, quando ele está com a mente descansada, vai puxar alguma informação que ele perdeu ali durante a aula. Então, nesse momento, ele vai estar ali resgatando pra poder fazer a atividade.*

*Usar o Aprender é um momento para ele estudar sem que você esteja do lado dele e é um compromisso que ele tem com aquilo, porque, de certa forma, ele te dá um retorno seja no ambiente virtual ou no ambiente real, por exemplo a monitoria. Então, a orientação vai pelo Aprender. Ele tem o compromisso de imprimir aquilo, de estudar, responder aquelas questões e chamar o aluno para responsabilidade. Então, eu acho que é uma contribuição também de ampliar os horizontes mesmo. Por mais que o professor tenha encaminhado um material, isso te dá pista, te dá um monte de dicas pra que você procure outras coisas, só que isso depende do aluno e não só do professor. Eu percebo que melhorou em sala de aula, também, o convívio. Era uma sala muito explosiva neste semestre, cheia de grupos e tudo mais. Eu percebo que eles estão trocando mais coisas, então, isso eu achei importante, pois contribui no desenvolvimento e em uma aprendizagem própria, sozinho, autodidata; e a segunda coisa que eu acho de algumas coisas que tem no AVA faz com que melhore o trabalho coletivo, a percepção do outro, ele não está vendo. [...]*

*O Ambiente virtual trouxe a reflexão de que o aluno precisa se abrir para o mundo, de que tem uma tecnologia. Quando ele for pro ambiente de trabalho mesmo, hoje nós temos os prontuários eletrônicos. O avanço é mesmo essa questão de o aluno adentrar no tecnológico, de sair desse quadrado que nós estamos acostumados, daquela aulinha básica. Então, o aluno cobra se a gente vai postar no Aprender, porque o aluno já sabe que esse ambiente é um meio de comunicação entre ele e o professor. Eu acho que aproxima você do aluno, de forma que você possa cobrar desse aluno, mas também dele cobrar do professor.*

*E também na questão de o aluno ficar um pouco mais crítico, porque todo mundo realiza as atividades, então, ele também tem que fazer.*

**Categoria C – O AVA e a prática pedagógica****Apêndice D. 3****Discurso do Sujeito Coletivo 3**

**Pergunta 3 – Como ocorre a articulação dos recursos existentes no AVA em sua prática pedagógica? Que procedimentos metodológicos adota para estimular a participação dos estudantes e motivação dos mesmos para a realização das atividades propostas, em cada um dos recursos adotados?**

*Eu acho que a articulação é porque é um meio de comunicação oficial da instituição que você tem com o aluno. Além disso, contém diversos tipos de ferramentas que você pode utilizar. Geralmente eu utilizava, como ferramenta pedagógica no Aprender, a narrativa reflexiva e algumas problematizações. Por exemplo, discutia com eles as questões pertinentes à prática. Ai eu abro o fórum, e tudo o que foi discutido no fórum, então ele leva lá pra prática do estágio supervisionado. [...] A estimulação ao aluno é muito maior quando a gente coloca este aluno no ambiente virtual, muitas atividades que eu tenho feito com eles, e tenho tentado avançar até um pouquinho mais nisso: mando atividades pra eles devolverem, mando artigos para eles lerem e peço para que façam uma resenha desse artigo.*

*Às vezes, tem aulas mais extensas. Eu disponibilizo os slides pra eles anteriormente, então eles já vão ter uma noção antes do que eles vão aprender na aula naquela semana. [...] Outro exemplo é que pra ele participar da monitoria na quinta-feira as 17h, ele precisa antes ter entrado no Aprender, olhado. Então, está amarrado. A presença dele ali está articulada no mínimo com exercício que tinha imprimido e lido. Eu faço aula presencial e depois faço o fórum – é o mesmo tema. Eu consigo articular melhor e discutir. Quando é uma web aula, então eu faço a correção dos trabalhos e devolvo os trabalhos corrigidos. Eu também coloco roteiros de trabalhos dentro do trabalho orientado. Eles têm datas de entregas e de envios de muitas das tarefas. E aí, também acho que ele passa a ser um recurso de avaliação formativa, que a gente ajuda a avaliar e também vai acompanhando se ele está conseguindo cumprir ou não dentro das suas responsabilidades, dos seus prazos [...]*

*Depois que eu faço as aulas expositivas e que eu anexo os materiais, que é um norte para ele estudar de tudo aquilo que eu dei em sala de aula, eu anexo situações pra que eles possam (eu não dou respostas, eu mando situações) refletir em cima delas pra tentar buscar uma resposta mais adequada pra questão norteadora. Eu coloco materiais e atividades lá dentro. Muitos me perguntam se eu posso entregar impresso e eu digo que não. Eles têm que me devolver pelo Aprender.*

**Categoria D – O AVA e os recursos mais significativos para mudanças****Apêndice D. 4****Discurso do Sujeito Coletivo 4**

**Pergunta 4 – Quais recursos do AVA são mais significativos para instaurar mudanças no papel dos estudantes que cursam Enfermagem? E em sua prática docente?**

*A aula web ou os outros recursos tem uma utilização de um recurso próprio, cognitivo, que faz diferença pra eles. Eles precisam ler aquilo e aprender e a gente discute os temas. Todos os temas em EaD tem um trabalho pra eles irem ao campo, identificar aquilo, responder e postar. Tem o diário de bordo – que eu ainda não usei com o aluno, eu usei quando eu era aluna em EaD – que força um pouquinho você a estudar um artigo, mas não garante que houve conhecimento, porque ele não discute. [...] O fórum é uma coisa espetacular, é onde o aluno mais se mostra. Neste recurso, eu consigo visualizar como é que ele está vendo aquela situação. Quando eu uso os fóruns, eu sinto a necessidade que eles têm de mim, e onde eu preciso mudar, onde eu estou sendo frágil, o que eu não estou conseguindo passar, o que ele necessita. [...] Outro recurso para instaurar mudanças é a prova online. Mudanças porque eu sinto que eles se preparam, eles sabem que eu consigo pontuar tempo para a prova, tempo pra cada questão. Eles sabem que quando fechar aquilo, vem pra mim e o resultado vem automaticamente pra ele. Então, eu os vejo mais mobilizados e, de fato, estudando, se preparando.*

*As mudanças no papel dos alunos em relação ao AVA estão no desenvolvimento de uma postura autodidata, de autoaprendizado. Todo mundo é obrigado a falar, e ali eles não estão vendo a cara um do outro, então isso eu acho que melhorou. [...] Mesmo no ambiente virtual, se eu preciso, ou quero produzir, ou quero estimular um estudante crítico-reflexivo, eu acho que primeiro a questão de estimulá-lo nesse processo de autoaprendizagem, então, pra mim, para produzir alguma mudança, o principal dentro da metodologia é que ela tenha como plano de fundo a problematização, ela tem que ter saída prática para uma situação prática, pra levar pra reflexão, pra voltar pra prática.*

*O uso do AVA mudou muito pra mim como docente, porque eu tenho que acompanhá-los mais de perto do que em sala de aula. Na sala de aula é todo mundo sentado na mesma carteira do mesmo tamanho. Agora web aula não, eu consigo saber quanto tempo cada um ficou acessado. Pra mim parece que o acompanhamento na web aula é mais individual do que na aula coletiva. Então, aí a pergunta vem pra mim ali, eu devolvo. Eu consigo ver o aluno mais individualmente, na forma como eles escrevem, como eles se colocam, o tempo que eles ficam abertos pra essa aula. Além disso, eu percebo que existe a reflexão do estudante nas atividades propostas. [...] É um momento que eu estou educando o aluno, me colocando no mesmo nível deles, e mostrando pra eles que eu tenho respeito por eles, e um tem que ter respeito pelo outro. Além disso, foi muito positivo na agilização de tempo pra mim como docente.*



## Categoria E – AVA e a Ressignificação das Práticas e Saberes Docentes

### Apêndice D. 5

#### Discurso do Sujeito Coletivo 5

**Pergunta 5 – Em sua trajetória com o uso do AVA, quais são os avanços mais significativos em seu aprendizado como docente, especialmente na área da saúde?**

*Eu acho que o ambiente virtual, na verdade, ajuda muito, não só como profissional. Ele ajuda muito em termos de renovação de conhecimento. A gente fica muito naquele tradicionalismo de aula expositiva, de repente você utiliza esse recurso, e te mobiliza a ser uma pessoa mais ativa, em relação àquilo que você desenvolve. Eu tenho pensado muito no que o aluno pode trazer pra mim pra gente construir juntos. [...] É muito bom ver outras estratégias porque sala de aula eu acho que é muito cansativa também pro docente. Mas, eu preciso buscar ainda, na verdade, eu preciso avançar nisso, eu preciso conhecer, entender as ferramentas. Eu fiz um curso e foi bem rápido. Então, eu acho que valeria a pena eu fazer de novo. A gente teve primeiro que aprender a mexer na ferramenta, porque, na verdade, a gente vai aprendendo realmente a hora que põe em prática isso. Buscar e aprender de novo questões tecnológicas foi um aprendizado grande no sentido de conciliar o que eu explico em sala de aula com o material de apoio que eu tenho postado lá. [...]*

*Outro fator relevante é que eu posto as minhas aulas e, por conta disso, eu me sinto obrigada a rever todas as minhas aulas, então, também é um aprendizado, pois eu tenho que renovar sempre esse material, postar coisas atuais. Então, eu me considero como responsável por aquele material, por todo aquele conteúdo que eu estou disponibilizando. [...] Então, eu acho que ele me enriqueceu muito. Eu me lembro das minhas aulas anteriores em outras instituições e penso: “mas se tivesse o Aprender seria tão melhor”.*

*A minha intenção é usar cada vez mais, independentemente de a minha disciplina ser semipresencial ou não. Mas o avanço pra mim como docente é conseguir enxergar e acompanhar o aluno mais de perto, e talvez poder entrar na casa dele. Ainda possibilita um contato maior com o aluno. Pra mim, isso foi imprescindível e não é um contato desgastado, porque não é aquele contato de corredor, em que você está chegando cansado, é num momento adequado. [...] Quando a gente trabalha no ambiente virtual, a gente não acaba o conteúdo, não acaba porque é possível deixar lá alguma coisa pra ele pensar, e de retorno que eles têm que nos dar e é nesse momento que às vezes você enxerga as suas fragilidades. Então, eu tenho que estar aberto para aprender cada dia um pouco mais [...].*

*Eu acho que esse recurso otimiza o trabalho do docente, possibilita o planejamento. O Aprender foi assim. Agora eu preciso entrar nesse mundo. A tecnologia está aí e não tem como você aderir uma nova tecnologia se você não mudar, se você não rever e repensar a sua prática. E pra rever práticas você tem que voltar a estudar.*

#### Discurso do Sujeito Coletivo 5.1

**Pergunta 6 – O que foi necessário ressignificar em sua prática pedagógica para aderir ao AVA como um novo recurso pedagógico? Quais novos saberes foram mobilizados e/ou construídos nesse processo?**

*Primeiro, eu tive que entender esse novo recurso. Então, eu precisei buscar questões tecnológicas, e eu não tenho muita afinidade com a tecnologia, já. Então, eu precisei mobilizar esses saberes tecnológicos, porque os metodológicos vieram juntos com o curso. Mas se eu tivesse que te responder agora, eu entendo que pra você usar o ambiente, quando você usa uma ferramenta diferente, você também pensa mais como você vai utilizar aquilo que tem disponível, no sentido de o que eu preciso saber pra poder estimular o aluno a determinado assunto que vou tratar em determinada aula e conteúdo. Pra mim, em termos de saberes, eu acho que até é uma questão de competências, o que me compete, essa parte de atitudes.*

*Muita coisa mudou em mim. Eu acho que eu tenho que mudar, fazer você sair daquele comodismo. Eu tive que usar mais a criatividade. Ressignificou assim, por exemplo, é a segunda turma que eu dou aulas a distância sem estar formalizado. Do semestre passado pra esse, eu mudei algumas coisas, porque aquele texto que eu escrevi não foi adequado. De uma atividade pra outra, a gente vai repensando, se o aluno vai conseguir entender melhor, vai dar uma resposta melhor, vão interagir melhor. O perfil de profissional e de aluno que a gente forma hoje muitas vezes não está de acordo com que o mercado quer hoje, e eu acho que isso vai muito do processo de formação.*

*AUneste hoje está nesse momento de pensar a sua prática, e aí eu acho que, quando você repensa essa prática, você tem que tentar adequar isso com as ferramentas que você tem e com a realidade que você, desta forma, o professor tem que ser um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, se colocar numa posição não de professora acima do aluno, mas numa posição mais horizontal [...]. Eu acho que o bom professor é aquele que se faz progressivamente desnecessário. [...] Eu precisei de uma capacitação, e a capacitação ajudou muito, e a gente se vê nesse momento da capacitação no papel de aluno.*

*Em relação aos saberes, eu consegui ver algumas coisas, ele me facilita em sala de aula porque, quando eu olhava dentro desse processo de avaliação, esse aluno acessa várias vezes, esse aluno me pergunta mais, então eu consigo fazer esse filtro. Eu acho que o Aprender é mais pontual, consegue ver um maior número de estudantes, e facilita a avaliação nesse sentido de participação. Depois eu reflito sobre isso, porque, quando você vem de um ambiente tradicional, percebe depois que não existe só a fala sua na sala de aula e o aluno só ouve. Então, você pode dar dicas, a sua aula pode ser um estímulo, ele pode estar instigado. O meu papel na sala de aula também mudou, não sou mais eu, é ele de fato, é o quanto eu consigo instigá-lo a estudar. [...].*

*O ambiente virtual é tão importante para o professor quanto para o aluno, em termos de saber aprender, saber fazer, o aluno não aprende só comigo, então ele aprende sozinho, então eu sou uma facilitadora do aprendizado dele [...]. Os saberes mobilizados foram a aprendizagem significativa. As web aulas trouxeram muito exemplo da prática do enfermeiro, novos saberes, eu fico mais próxima deles, porque eles trabalham hoje só com tecnologia de informação, eles pensam com a rapidez de um computador. É uma ânsia minha de querer saber, você tem que renovar. Eu tive que mudar totalmente, eu pensei muito em relação a essa tecnologia depois do mestrado e depois de toda essa mobilização da universidade em incentivar a gente. E essa nova proposta de mudança, de avaliação de alunos, eu penso: “que aluno eu espero, que profissional eu tenho que formar? O que eu preciso melhorar? O que eu preciso acrescentar na minha vida profissional, nas minhas metodologias? O que eu preciso fazer pro meu aluno aprender, sem ser naquele modelo de aula expositiva?”*

**Categoria F – Dificuldades para o uso do AVA e estratégias para a superação das dificuldades no uso do AVA**

**Categoria G – Estratégias para a superação das dificuldades no uso do AVA**

**Apêndice D. 6**

**Discurso do Sujeito Coletivo 6**

**Pergunta 7 – Quais dificuldades são encontradas para o uso do AVA em suas disciplinas e quais as estratégias são adotadas para a sua superação?**

*Eu tenho dificuldades pessoais. Uma delas é o meu interesse, uma dificuldade própria de valorizar mais o espaço virtual de aprendizagem porque eu tenho certa dificuldade nessa questão de educação a distância. Eu vim de uma universidade com um ensino muito tradicional. Eu já pensei muito, mas ainda não consegui enxergar como ensinar a questão técnica. A gente sabe que enfermeiro não deve ser tanto tecnicista, mas como você ensina ele aferir uma pressão a distância? Será que só o ambiente virtual consegue? [...] As dificuldades são essas, eu ainda não consigo ver como usar os recursos do Aprender dentro das disciplinas que eu tenho dado como uma facilitação do ensino mesmo. Eu não consigo ver como que a troca de informações pelo fórum ou pelo chat agregaria porque os alunos ainda tendem esses recursos como ações pontuais de trabalho. Eu não sou adepta a esse negócio de avaliação pra acerto de contas. Eu acho que a avaliação é dialógica, é processual, não é momentânea. [...]*

*Pra mim, é muito novo tudo. Tenho dificuldade tecnológica, tem muita coisa que eu pergunto pro aluno para me ajudar na hora de instalar alguma coisa, eu vejo que eles são muito mais avançados. [...] A Universidade oferece treinamentos e nós é que não buscamos e eu não me organizei para isso ainda, mas isso é uma questão minha e não da Universidade. [...]*

*Outra dificuldade é que muitos alunos trabalham, e ainda temos muitas dificuldades pra que eles participem. [...] O que eu estou percebendo é que eles não estão interagindo às vezes. Eu não sei, eu tenho que cobrar essa interação. Por exemplo, eu pedi pra ele fazer uma pesquisa, elaborar um texto e disponibilizar no fórum. O aluno tem uma carga de coisas pra ele ler, e de repente eu acho que aquele tempo de aula não é suficiente pra isso, como é que eu vou exigir mais dele? Outro problema é que as turmas também são grandes. Pra elaborar um fórum, você tem que dar o feedback pra cada um deles. [...] No curso de medicina, por exemplo, eu tenho mais de 120 alunos. Imagine um fórum com 120 alunos! Eu preciso estar a semana inteira disponível pra esse fórum, e a universidade não me permite essa disposição. [...]*

*Além disso, o AVA poderia ser um pouquinho mais prático, por exemplo, o questionário poderia ser direto, mas a gente tem que fazer o banco de questões antes. Então, quando eu penso que eu tenho que fazer as questões antes, às vezes eu acabo até desistindo e daí demanda tempo. Professor trabalha de manhã, à tarde, à noite e de madrugada, praticamente todos os dias, e eu gostaria de ter mais tempo. Tempo e a compreensão deles são duas coisas que eu tenho dificuldade. Compreender que eles podem aprender sozinho e não comigo. [...] Ah, e tem outra coisa que é muito ruim: a rede da Universidade. Dependendo da sala de aula que você está, não existe acesso à rede. Então, eu acho que fica difícil trabalhar com o ambiente virtual nesse contexto. É um problema de infraestrutura. Às vezes, até computadores ligados em rede cai a conexão, ainda mais as atividades que são programadas com horário, isso acaba prejudicando bastante.*

*O que eu tenho usado pra superar as dificuldades é a sensibilização. Então, todas as vezes que eu estou na aula presencial, eu estou sensibilizando-os, falando do tempo de abertura das aulas pra que ele faça melhor proveito dele. Uma maneira que eu usei para superar a dificuldade foi a busca, foi um curso que eu também fiz online que o Nead me disponibilizou e foi a leitura de alguns livros, que trabalham o uso da problematização no ambiente virtual. Então, pretendo pensar nisso.*

**Categoria H – Desafios para o uso do AVA na Prática Docente****Apêndice D. 7****Discurso do Sujeito Coletivo 7****Pergunta 8 – Que desafios destacaria para o uso do AVA em sua prática docente e no curso de Enfermagem como um todo?**

*Eu acho que o maior desafio nosso é conseguir mudar e trabalhar em ambientes diferentes, com estratégias diferentes, e em grupos menores. Assim, o maior desafio é a demanda. Eu acho que o ambiente virtual pra nossa realidade acadêmica complica numa sala de 80 alunos. Para eu dar uma atividade virtual é complicado [...]. No curso de enfermagem, a gente tem alunos que trabalham o dia todo, então a gente tem que estimular o aluno a usar o Aprender desde que ele compreenda a importância disso no seu processo de formação, não estimulá-lo a entrar porque tem um trabalho que vai encerrar tal dia e tal hora. Eu acho que essa concepção deveria partir dos docentes, e é um desafio.*

*Outro desafio seria dentro do ambiente virtual criar estratégia pedagógica, tentar trabalhar um pouco melhor problema baseado em projeto, uma coisa que me estimulou a pensar. A medicina que está trazendo o ambiente virtual, eu acho que é um potencial pra enfermagem trazer a simulação virtual pro Aprender, e um desafio. Seria utilizar o Aprender pra questões de alta taxonomia, quando eu for fazer um questionário, trazer o fórum, utilizar atividades reflexivas, e que sempre partam da prática. Além disso, tornar o AVA mais corriqueiro, mais frequente, poder usufruir dessas outras ferramentas no Aprender que possibilite uma troca mais imediata com os alunos. [...]*

*O curso de Enfermagem está se renovando bastante e, por isso, precisa ter um norte pra práticas metodológicas, pras práticas no estágio [...], levar o ambiente virtual para os cenários da prática para o aluno ter maior acessibilidade. E o desafio meu mesmo seria me renovar mesmo, fazer com que as práticas a distância que o aluno tem que cumprir sejam práticas baseadas na aprendizagem, sejam divertidas, que esse cumprimento dessa carga horária seja feito de forma muito prazerosa. [...] Para o docente, ampliar o uso das tecnologias, para uma especialização, talvez.*