



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

**Mestrado em Educação Tecnológica**

**Renata Gadoni Porto Fonseca**

**O LUGAR DA AUTONOMIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DE UM CURSO DE PEDAGOGIA**

Belo Horizonte  
2022

**Renata Gadoni Porto Fonseca**

**O LUGAR DA AUTONOMIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DE UM CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Área de Concentração: Linha IV: Tecnologias da Informação e Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia Gorett Ribeiro Grossi

Belo Horizonte  
2022

Fonseca, Renata Gadoni Porto  
F6761 O lugar da autonomia no processo de aprendizagem na educação a distância: análise de um curso de pedagogia / Renata Gadoni Porto Fonseca – 2022.  
126 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.  
Orientadora: Márcia Gorett Ribeiro Grossi.  
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Educação a distância – Teses. 2. Pedagogia – Teses. 3. Autonomia do aluno – Teses. 4. Aprendizagem – Teses. I. Grossi, Márcia Gorett Ribeiro. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 371.33

Elaboração da ficha catalográfica pela bibliotecária Jane Marangon Duarte,  
CRB 6ª 1592 / Cefet/MG



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET  
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Renata Gadoni Porto Fonseca

O lugar da autonomia no processo de aprendizagem na educação a distância: análise de um curso de pedagogia

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 27 de julho de 2022, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Marcia Gorett Ribeiro Grossi – Orientadora  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. José Manuel Moran Costas  
Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho à minha família que esteve  
presente na minha vida em todos os  
momentos.

## AGRADECIMENTOS

*Tudo é possível ao que crê!* (Marcos 9:23). Começo meus agradecimentos com minha passagem bíblica preferida. Meu primeiro agradecimento vai para Deus, sem Ele não teria chegado até aqui! À mulher mais forte e maravilhosa que conheci, minha amada mãe, Edna Isilda, que sempre lutou e torceu pela minha educação. Ela é meu exemplo de força, persistência e fé! À minha família maravilhosa, meu marido Paulo Marcos pelas constantes orações, pelo companheirismo, paciência, amor e carinho demonstrados durante todos esses anos e minha filha Maria Eduarda, que esperou pacientemente pelo meu tempo e atenção em cada ausência. Amor da minha vida! Às minhas irmãs, Raquel e Rosana, mulheres maravilhosas, que sempre vibraram com as minhas vitórias e conquistas. Sabemos o quanto foi difícil chegar até aqui! Gratidão à minha querida orientadora e mãe acadêmica professora Dra. Márcia Gorett Ribeiro Grossi, que me deu a oportunidade de adentrar nesse universo acadêmico, e que sempre acreditou na minha competência. Obrigada pelos ensinamentos, paciência, dedicação e puxões de orelha. Minha fonte de inspiração! À minha amiga Dalva Minoda, uma irmã acadêmica que ganhei para a vida. Obrigada pelo apoio e parceria durante todo nosso percurso, jamais vou esquecer dos nossos momentos nas altas madrugadas, finais de semana, horários de almoço afora dando sugestões e auxílios. À família AVACEFETMG pela acolhida tão carinhosa e por todo compartilhamento de conhecimento. À Eli Silvestre, que contribuiu imensamente para o aperfeiçoamento da minha escrita. Obrigada pelos conselhos, disponibilidade e paciência. Agradeço a instituição CEFET-MG pela oportunidade de cursar o Mestrado em Educação Tecnológica de forma gratuita e com extrema qualidade. Agradeço aos doutores e doutoras que, durante esse tempo, puderam compartilhar seus conhecimentos comigo durante aulas, palestras e eventos. À prof. Dra. Thatiane Ruas, coordenadora dos cursos à distância da UEMG, que com muito carinho e empatia, aceitou o desenvolvimento da minha pesquisa. Obrigada pelas orientações. Aos membros da banca examinadora, Professor Dr. Vicente Aguiar Parreiras e Professor Dr. José Manuel Moran Costas, quanta honra e gratidão pela disponibilidade e pelas contribuições. A todos que contribuíram para a concretização desse trabalho, o meu muito obrigada.

*Educamos e somos educados [...] Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo o ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer Pedagogia.*

*José Carlos Libâneo*

## RESUMO

Os cursos de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância têm como objetivo preparar pessoas capazes de compreenderem e atuarem como instrumento de transformação social. Para tanto, o foco desses cursos se baseia em princípios e métodos de ensino que visam promover uma educação de qualidade, trazendo novas exigências no que diz respeito ao papel do aluno nesta modalidade, diante do impacto das tecnologias e dos novos paradigmas educacionais. A literatura tem apresentando resultados de pesquisas que demonstram dificuldades relacionadas à Educação a Distância (EaD), dentre as quais cabe destaque a autonomia dos alunos quanto ao acesso e utilização de recursos tecnológicos, que são necessários para estudo e acompanhamento das aulas, refletindo significativamente na aprendizagem do aluno. Portanto, faz-se necessária uma análise das interações e o levantamento de dados das concepções do desenvolvimento da autonomia trazidas pelos alunos em ambiente virtual de ensino e aprendizagem, bem como o papel do mediador no desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem ativa dos participantes do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o tema desta Dissertação decorre do lugar da autonomia na educação a distância. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo investigar se os alunos que estão fazendo um curso de Graduação em Pedagogia em uma universidade pública de Minas Gerais na modalidade a distância, apresentam habilidades que os identificam autônomos. Para tal, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa e, de acordo com o objetivo traçado o tipo de pesquisa foi a descritiva. Quanto ao procedimento técnico foi feito um estudo de caso na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A pesquisa foi realizada em seis etapas: na primeira etapa, sucedeu-se o levantamento das habilidades dos alunos para qual a EaD foi desenhada a partir do conceito de Belloni (2008). Na segunda etapa fez-se a identificação das habilidades dos alunos do curso investigado no que se refere a estudar a distância e a comparação dessas habilidades com as levantadas na primeira etapa desta pesquisa, através da aplicação de um questionário online, onde foram coletadas informações para verificar como acontece a construção do conhecimento do aluno nas interações entre os ambientes que os envolve e as relações que são estabelecidas entre os diversos sujeitos do processo educacional, no caso da EaD, as relações entre aluno-professor, aluno-aluno e seu acesso e domínio com as ferramentas digitais na plataforma de ensino definidos por Belloni (2008). Na terceira etapa, verificou-se as condições internas e externas que podem ajudar o aluno a adquirir a autonomia. Na quarta etapa, analisou-se as relações dos fatos: aprendizagem ativa e o aprimoramento da autonomia e, aprendizagem individualizada e o aprimoramento da autonomia. Na quinta etapa, identificou-se no AVA utilizado na universidade, locus desta pesquisa, se as práticas pedagógicas favoreciam a aprendizagem ativa e a aprendizagem individualizada. Para isso, foi solicitada a permissão ao Coordenador Geral do curso para realizar uma observação online não participativa das dinâmicas de interação dos alunos e das postagens realizadas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Na sexta e última etapa, analisou-se as práticas identificadas na quinta etapa para indicar se essas práticas têm ajudado os alunos a adquirirem autonomia nos seus estudos. A pesquisa permitiu identificar e analisar os aspectos teóricos e práticos do lugar da autonomia no processo de ensino e aprendizagem na educação a distância. Os resultados encontrados permitiram concluir que, apesar dos alunos apresentarem habilidades que os identificam autônomos, ainda há muito a se fazer em relação as práticas pedagógicas para garantir o desenvolvimento das habilidades dos alunos do curso de Graduação em Pedagogia a distância na UEMG, sobretudo, verifica-se a necessidade de capacitação docente para elaboração de metodologias assertivas referentes ao curso, bem como sobre o uso dos recursos digitais disponibilizados no AVA.

**Palavras-chave:** Educação a Distância, Pedagogia, Autonomia, Aprendizagem Ativa.

## ABSTRACT

The undergraduate courses in Pedagogy in the distance modality aim to prepare people capable of understanding and acting as an instrument of social transformation. Therefore, the focus of these courses is based on principles and teaching methods that aim to promote a quality education, bringing new requirements with regard to the role of the student in this modality, given the impact of technologies and new educational paradigms. The literature has presented results of research that demonstrate difficulties related to Distance Education (DE), among which it is worth highlighting the autonomy of students regarding access to and use of technological resources, which are necessary for study and monitoring of classes, significantly reflecting on the student's learning. Therefore, it is necessary to analyze the interactions and the data collection of the conceptions of the development of autonomy brought by students in a virtual teaching and learning environment, as well as the role of the mediator in the development of autonomy and active learning of the participants of the teaching and learning process. Thus, the theme of this Dissertation derives from the place of autonomy in distance education. In this context, this research aimed to investigate whether students who are taking an Undergraduate pedagogy course at a public university in Minas Gerais in the distance modality present skills that identify them as autonomous. For this, a research was carried out with a qualitative approach and, according to the objective outlined, the type of research was descriptive. A case study was carried out at the University of the State of Minas Gerais (UEMG). The research was carried out in six stages: in the first stage, the students' skills were surveyed for which the DE was designed from the concept of Belloni (2008). In the second stage, the skills of the students of the investigated course were identified with regard to studying the distance and the comparison of these skills with those raised in the first stage of this research, through the application of an online questionnaire, where information was collected to verify how the construction of the student's knowledge happens in the interactions between the environments that surround them and the relationships that are established between the various subjects of the educational process, in the case of DE, the relationships between student-teacher, student-student and their access and domain with the digital tools in the teaching platform defined by Belloni (2008). In the third stage, it was verified the internal and external conditions that can help the student to acquire autonomy. In the fourth stage, the relationships of the facts were analyzed: improving autonomy. In the fifth stage, it was identified in the VLE used in the university, locus of this research, whether pedagogical practices favored active learning and individualized learning. For this, the general coordinator of the course was requested to make an online non-participatory observation of the interaction dynamics of the students and the posts made in the moodle virtual learning environment. In the sixth and last stage, the practices identified in the fifth stage were analyzed to indicate whether these practices have helped students to acquire autonomy in their studies. The research allowed identifying and analyzing the theoretical and practical aspects of the place of autonomy in the teaching and learning process in distance education. The results found allowed us to conclude that, although the students present skills that identify them as autonomous, there is still much to do in relation to pedagogical practices to ensure the development of the skills of students of the undergraduate course in Distance Pedagogy at UEMG, above all, there is a need for teacher training to develop assertive methodologies related to the course, as well as on the use of digital resources available in the VLA.

**Keywords:** Distance Education, Pedagogy, Autonomy, Active Learning.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACC - Atividades Acadêmico Científico Culturais  
ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância  
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais  
CEP – Conselho de Ética em Pesquisa  
CGI.BR - Comitê Gestor da Internet do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CP – Conselho Pleno  
EaD - Educação a Distância  
EBC - Empresa Brasil de Comunicação  
EP – Educação Profissional  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
ET – Educação Tecnológica  
EUA - Estados Unidos da América  
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos  
IES - Instituições de Ensino Superior  
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment<sup>1</sup>  
NIP - Núcleo de Integração e Práticas  
PDF - Portable Document Format  
PPC - Projeto Pedagógico do Curso  
PPF - Práticas Pedagógicas de Formação  
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação  
PRONINFE - Projeto Programa Nacional de Informática Educativa  
SEI - Secretaria Especial de Informática

---

<sup>1</sup> Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

ZPD - Zona Proximal de Desenvolvimento

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Equipamentos utilizados para acessar a internet.....	58
Figura 2: Respostas dos alunos sobre o significado de aluno autônomo em EaD Fonte: Dados de pesquisa (2022). .....	70
Figura 3: Visão da página inicial do AVA da UEMG .....	72
Figura 4: Unidades da disciplina Conteúdos e Metodologias de Ensino de Matemática .....	74
Figura 5: Atividade Avaliativa II - Questionário.....	75
Figura 6: Atividade Avaliativa II – Questionário .....	75
Figura 7: Atividade Avaliativa III – Questionário.....	76
Figura 8: Unidades da disciplina Alfabetização e Letramento.....	79
Figura 9: Atividade Avaliativa I - Questionário.....	80
Figura 10: Atividade Avaliativa II – Elaboração de infográfico informativo.....	80
Figura 11: Atividade Avaliativa III – Análise de estudo de caso .....	81
Figura 12: Fórum de Avisos .....	82
Figura 13: Unidades da disciplina Psicologia da Educação .....	85
Figura 14: Atividade Avaliativa I – Elaboração de conteúdo .....	85
Figura 15: Atividade avaliativa II - Fórum de Discussão .....	86
Figura 16: Atividade avaliativa III – Elaboração de Glossário .....	86
Figura 17: Apresentação da Unidade IV .....	87
Figura 18: Atividade avaliativa II – Fórum de Discussão.....	89
Figura 19: Unidades da disciplina de Arte-Educação.....	91
Figura 20: Atividade avaliativa I – Elaboração de texto.....	91
Figura 21: Atividade avaliativa II – Elaboração de análise crítica .....	92
Figura 22: Atividade avaliativa III – Elaboração de poema.....	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Habilidades necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na EaD	46
Quadro 2: Habilidades necessárias aos alunos para qual a EaD foi desenhada a partir de Belloni (2008)	55
Quadro 3: Recursos didáticos disponibilizados no Núcleo de Integração e Práticas – 4º período	72
Quadro 4: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade I – Concepções pedagógicas da educação matemática	77
Quadro 5: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade II - A criança e o desenvolvimento cognitivo	77
Quadro 6: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade III - Ensino da matemática na educação infantil	78
Quadro 7: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade I - A leitura e a escrita na alfabetização, e os conceitos de alfabetização e letramento	82
Quadro 8: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade II - Métodos de alfabetização, e os conceitos de alfabetização e letramento	83
Quadro 9: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade III - Dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita	83
Quadro 10: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade I - O processo de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito em idade escolar	88
Quadro 11: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade II - Processo de natureza afetivo-sexual, cognitiva, social	88
Quadro 12: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade III - O processo de constituição/construção das identidades	89
Quadro 13: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade IV - Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação Especial e Inclusiva	90
Quadro 14: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade I - Reflexões sobre a área de arte: fundamentos da arte educação; história do ensino de arte no Brasil; arte na escola	94
Quadro 15: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade II - Abordagens e especificidades das linguagens artísticas: aspectos teórico-práticos; a arte na educação escolar: Educação Infantil e Ensino Fundamental; BNCC	94
Quadro 16: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade III - A ação pedagógica em arte na escola; o papel do professor no processo ensino-aprendizagem em arte; avaliação	95

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Percentual de respostas dos alunos sobre a interação do tutor com os alunos.....	62
Gráfico 2: Percentual de respostas dos alunos sobre a interação dos professores.....	64

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 QUESTÃO DA PESQUISA .....	20
1.2 OBJETIVOS .....	21
1.2.1 <i>Objetivo geral</i> .....	21
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	21
1.3 JUSTIFICATIVA.....	22
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	23
<b>CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>24</b>
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	24
2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	27
2.3 CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA OFERTADO A DISTÂNCIA.....	32
2.4 AUTONOMIA.....	34
2.5 APRENDIZAGEM ATIVA E INDIVIDUALIZADA, O APRIMORAMENTO DA AUTONOMIA E A PRESENÇA SOCIAL .....	42
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA .....	48
3.2 TIPOS DE PESQUISA .....	48
3.3 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS .....	49
3.4 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	49
3.5. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	50
3.6 ETAPAS DA PESQUISA.....	53
<b>CAPITULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>54</b>
4.1 RESULTADOS E ANÁLISE DA 1ª ETAPA: LEVANTAMENTO DAS HABILIDADES DOS ALUNOS PARA QUAL A EAD FOI DESENHADA A PARTIR DO CONCEITO DE BELLONI (2008) .....	54
4.2 RESULTADOS E ANÁLISE DA 2ª ETAPA: IDENTIFICAÇÃO DAS HABILIDADES DOS ALUNOS DO CURSO INVESTIGADO NO QUE SE REFERE A ESTUDAR A DISTÂNCIA E COMPARAÇÃO DESSAS HABILIDADES COM AS LEVANTADAS NA 1ª ETAPA DESTA PESQUISA.....	56
4.2.1 <i>Sobre os respondentes da pesquisa</i> .....	56
4.2.2 <i>Verificação sobre a interação e uso das tecnologias pelos participantes da pesquisa</i> .....	57

4.2.3. <i>Identificação das habilidades dos alunos do curso de graduação em Pedagogia a distância e a comparação dessas habilidades encontradas com as desenhadas por Belloni (2008) para os alunos da EaD</i> .....	59
4.3 RESULTADOS E ANÁLISE DA 3ª ETAPA: VERIFICAÇÃO DAS CONDIÇÕES INTERNAS E EXTERNAS QUE PODEM AJUDAR O ALUNO A ADQUIRIR A AUTONOMIA. ....	62
4.4 RESULTADOS E ANÁLISE DA 4ª ETAPA: VERIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES DOS FATOS: APRENDIZAGEM ATIVA E O APRIMORAMENTO DA AUTONOMIA E, APRENDIZAGEM INDIVIDUALIZADA E O APRIMORAMENTO DA AUTONOMIA .....	66
4.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA 5ª ETAPA: IDENTIFICAÇÃO NO AVA UTILIZADO NA UNIVERSIDADE, <i>LOCUS</i> DESTA PESQUISA, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM ATIVA E A APRENDIZAGEM INDIVIDUALIZADA. ....	70
4.6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA 6ª ETAPA: VERIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS IDENTIFICADAS NA 5ª ETAPA E ANALISAR SE ESTAS TEM AJUDADO OS ALUNOS A ADQUIRIREM AUTONOMIA EM SEUS ESTUDOS .....	96
4.7 ANÁLISE FINAL .....	98
<b>CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>117</b>
<b>APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	<b>122</b>

## CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) vivencia um momento de crescimento acelerado, o que pode ser verificado a partir de dados apresentados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) no relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil (Censo EaD.BR 2018), que demonstram, entre diversas estatísticas de cursos *online*, o número de alunos contabilizados em todas as modalidades de cursos à distância. Entre 2017 e 2018, houve crescimento de 21%. O número de matrículas saltou de 7.773.828 para 9.374.647. Já nos cursos totalmente a distância, o número de matrículas aumentou de 1.320.025 para 2.358.934.

Ainda de acordo com o mesmo Censo, o crescimento da EaD não está acontecendo somente nos cursos totalmente a distância, mas também nos semipresenciais. Um dos motivos para esse crescimento é o emprego das tecnologias digitais nos cursos ofertados a distância, bem como a flexibilização de local e tempo, características dessa modalidade de educação. Além disso, a EaD está presente nas mais diversas áreas do conhecimento, ampliando a oportunidade para que as pessoas possam fazer um curso observando seus interesses, podendo estudar em lugares e tempos diversos e acessíveis.

É importante destacar que a expansão da EaD também ocorreu na Educação profissional e tecnológica (EPT), a qual objetiva garantir aos cidadãos o direito à construção de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (BRASIL, 2008).

Quanto à definição atual da EaD recorre-se a que está referenciada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, a saber:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, *online*).

Conforme Behar (2009, p. 02), o conceito de EaD refere-se a “uma forma de aprendizagem organizada, que se caracteriza basicamente pela separação física entre professor e aluno e a existência de algum tipo de tecnologia de mediação para estabelecer interação entre eles”. Nesse sentido, professor e aluno não precisam dividir o mesmo espaço físico e/ou

o mesmo tempo para que ensino e aprendizagem se realizem na EaD. Isso porque, a prática educativa acontece na transformação do sujeito, independentemente do local físico ou virtual. Para Grossi (2020), a EaD é uma modalidade de educação bem estruturada e pensada para um público adulto. Esse entendimento é corroborado por Junqueira (2020), quando esse autor afirma que a educação a distância tem sido ao longo da história apropriada para alunos adultos, utilizando tecnologias digitais para possibilitar uma prática participativa de aprendizagem.

A escola não é apenas um espaço físico, a escola é feita de pessoas, que aprendem umas com as outras. A aprendizagem ocorre na mediação com o mundo, com a vida. Só assim há sentido na educação. Essas relações se evidenciam na “complementaridade com a partilha de conteúdos e objetivos entre os agentes educativos” (TRILLA, 2008, p. 46). Por esse motivo, a importância do processo de ensino e aprendizagem ser mediado, facilitando ao aluno o aprimoramento da sua autonomia. A educação no sentido mais abrangente, é aprender e facilitar os outros a aprender, através de comunicação e partilha, estimulando a evolução, a fazer escolhas e a transformação destes em sujeitos mais produtivos e realizados (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

E, como na EaD professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, é necessário a mediação por tecnologias (MORAN, 2002). É também fundamental que a instituição de ensino mantenha uma comunicação eficiente, clara e permanente com os alunos, através dos recursos tecnológicos disponíveis em seus Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), esclarecendo suas dúvidas e dificuldades, aproximando o aluno do seu processo de aprendizagem. Essa comunicação precisa ser bem planejada, contribuindo com a aprendizagem e o relacionamento com o aluno. Segundo Grossi, Costa e Moreira (2013):

Como acontece em todas as modalidades de educação, a aprendizagem na EaD não é um ato solitário e isolado, ele perpassa campo das relações sociais em movimentos de trocas contínuas, nos quais há o compartilhamento de saberes e experiências entre os atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem. (GROSSI; COSTA; MOREIRA, 2013, p. 662).

Esse compartilhamento de saberes e experiências na EaD é possível e essencial devido às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Essa afirmação pode ser sustentada pelas palavras de Lévy (2010, p. 96), quando esse autor assinala que, “por intermédio de mundos virtuais, podemos não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos; pôr em comum nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo”. Logo, participar de um ambiente digital se aproxima do estar junto virtual (PRADO; VALENTE,

2002), uma vez que atuar nesse ambiente significa expressar pensamentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimento.

As interações por meio dos recursos disponíveis no AVA, propiciam as trocas individuais e a constituição de grupos colaborativos que interagem, discutem problemáticas e temas de interesses comuns, pesquisam e criam produtos ao mesmo tempo que se desenvolvem (ALMEIDA, 2000). As tecnologias e plataformas digitais de que dispõem a sociedade atual tem se tornado significativos mediadores de processos de aprendizagem, além de um espaço formativo para os sujeitos envolvidos nessas redes (MATTA, 2021).

Para Mill (2016), as tecnologias digitais são responsáveis pela superação da EaD, principalmente em relação aos pontos de vista da avaliação, interação, mediação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O que a tecnologia favorece hoje é a agregação dos espaços e tempos, nos quais o processo de ensinar e aprender ocorrem de forma recíproca e constante no mundo físico e digital (MORAN, 2015). As tecnologias digitais podem fortalecer o trabalho em grupo e possibilitar a comunicação, a interação, a análise e o pensamento crítico. Sendo assim, Santos (2021, p. 32), reforça que ao “desenvolver as atividades por meio ou com o apoio da tecnologia, é possível desenvolver habilidades em nossos alunos e criar uma comunidade de aprendizagem”.

Belloni (2008) confirma essa ideia quando diz que essas interações por meio das TDIC são possíveis através do desenvolvimento da autonomia do aluno, a partir do seu envolvimento e participação efetiva nas tomadas de decisões, organização do tempo e estudo, buscando recursos e formas para facilitar a aprendizagem, trabalhando com colaboração, cooperação, interação, pesquisa, diálogo, compartilhando pensamentos, ideias e soluções.

Segundo o dicionário HOUAISS, autonomia significa “capacidade de governar a si mesmo” (HOUAISS, 2004, p. 78). Se um indivíduo é autônomo, é capaz de atuar e administrar sua aprendizagem, conquistando seu crescimento, gerando uma necessidade de estar em constante busca no seu desenvolvimento intelectual, tornando-se um aluno ativo no processo de ensino e aprendizagem. Valente, Moran e Arantes (2011) ressalta que, para ocorrer a construção do conhecimento é necessária a interação entre o aluno e o professor, sendo que esse último auxilia no processo de compreender o que está sendo executado, criando condições de novas aprendizagens.

O ato de aprender é individual e complexo e perpassa por várias áreas de

desenvolvimento do aluno, cognitiva, emocional, social (PIAGET, 1967). Envolve fatores internos e externos do sujeito, seus vínculos, sua relação com o mundo, vivências, sua cultura. “Aprender, se apropriar dos saberes são processos que encontram suas justificativas em si mesmos, no sujeito que aprende” (PEREIRA, 2010, p. 115). Não obstante, a autora salienta a relevância dos estímulos internos e externos que além de potencializar o ato de aprender, oportunizam a motivação, propiciando ao aluno uma aprendizagem mais ativa.

Com isso tem-se um aumento da presença social, a qual é fundamental para o engajamento e retenção de alunos em cursos na modalidade EaD (PEREZ; BASSOLI; DINIZ, 2020), pois os alunos se sentem pertencentes à um grupo. E, como explicam Garrison *et al.* (2000, p. 101), a presença social “reflete um contexto de apoio para a expressão emocional, comunicação aberta e coesão do grupo para construir a compreensão”. Essa abordagem sugere os alunos como sujeitos ativos, interativos e preparados para o processo de desenvolvimento das relações de comunicação e aprendizagem, sendo essas interações, um dos desafios para a aprendizagem colaborativa por meio da *web*. Segundo Coelho e Tedesco (2017), a interação significativa deve encorajar a curiosidade intelectual dos alunos e envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem, buscando superar as limitações nos ambientes *online*. Ainda segundo os autores, manter a interação no AVA é um desafio constante e o professor tem um papel essencial de oferecer aos seus alunos ações de discussões e argumentações.

De acordo com Almeida (2020), para que os alunos alcancem a aprendizagem ativa são necessárias estratégias pedagógicas mais eficientes no que se refere a aprendizagem e desenvolvimento, que são os processos de aprendizagem mais conectados com a realidade e com as vivências do aluno. As metodologias ativas tem sido estratégias muito utilizadas no contexto atual, com as transformações ocorridas ao longo dos anos em decorrência da transformação digital, o que Moran (2018), aponta como estratégias que dão destaque ao protagonismo do aluno, ao seu comprometimento e participação efetiva durante todo o processo de aprendizagem, sendo elas individualizadas ou coletivas, proporcionando a presença social, criando condições efetivas para que os alunos sejam agentes autônomos e ativos. A principal finalidade das metodologias ativas é propor um ambiente de interação, onde o aluno não seja apenas ouvinte dos seus professores, mas responsável por sua aprendizagem através de uma participação contínua de discussões e trocas, estimulando sua atenção, compreensão dos materiais de estudo e o desenvolvimento de autonomia.

Diante dessas considerações, o Ensino Híbrido ou *Blended Learning*, enquanto uma das práticas pedagógicas mais utilizadas das metodologias ativas, que segundo Grossi (2020, p.

94), “configura uma combinação harmônica entre atividades presenciais e *online* (realizadas dentro ou fora do espaço escolar), cuja proporção varia na proporção das características, necessidades e recursos disponíveis da instituição de ensino”, promove uma mistura metodológica na ação do professor em sua prática de ensino e na ação do aluno em sua prática de aprendizagem.

Esse posicionamento fica evidenciado com os dados do último CensoEAD.BR 2019-2020, que indica que as Instituições de Ensino Superior (IES) estão avançando no ensino híbrido através da oferta de disciplinas a distância e flexibilização da carga horária nos percursos formativos, disponibilizando materiais instrucionais nos ambientes virtuais para atendimento virtual ou presencial por equipe de professores e tutores que fazem a mediação das atividades práticas nesses ambientes.

Posto isso, pode-se afirmar que o acesso e utilização das TDIC são indispensáveis para a EaD, diante dos avanços e impactos provocados no processo de ensino e aprendizagem, e que, conseqüentemente nos impõe mudanças de hábito e práticas educacionais, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores, que precisam se adequar as novas formas de ensinar e aprender.

A partir daí, surge o interesse em se conhecer o lugar da autonomia no processo de ensino e aprendizagem na educação a distância. Neste sentido, alguns autores orientam estudos sobre a construção da autonomia, que depende das habilidades adquiridas pelos alunos e, ainda a organização das práticas pedagógicas utilizadas nos cursos ofertados a distância. Nesta dissertação escolheu-se analisar o perfil do aluno que está realizando o curso de graduação em Pedagogia a distância na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que é o *locus* dessa pesquisa de mestrado.

Vale ressaltar que a UEMG é uma instituição de ensino superior brasileira, pública estadual, que oferta cursos de Graduação, Pós-Graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, aderiu ao Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior no ano de 2010 e, passou a ofertar os cursos na modalidade EaD. As ações da EaD na instituição são desenvolvidas pela Coordenadoria de Ensino a Distância, sediada na Reitoria, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Essa Coordenadoria tem por finalidade assegurar o pleno desenvolvimento da EaD na UEMG, incentivar e apoiar a execução de projetos de pesquisa, de ensino e de extensão referentes à modalidade a distância. Compõe as atividades da EaD as ações do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), do qual a UEMG faz parte desde 2010, sendo que a Coordenação UAB atua junto à Coordenadoria de EaD e tem como função principal coordenar as ações dos cursos

a distância com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para que esses cursos a distância ocorram, a instituição conta com os polos para o apoio presencial aos alunos, atualmente, nas cidades mineiras de Belo Horizonte, Buritis, Taiobeiras, Várzea da Palma, Joáima, Corinto, Nanuque, Jaboticatubas, Ipanema, Frutal, Divinópolis, Carandaí, Ubá, Leopoldina e Cambuí. Os polos de educação a distância são locais devidamente credenciados pelo Ministério da Educação (MEC) para o desenvolvimento presencial de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É no polo que o aluno terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, avaliação e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Para o desenvolvimento dos cursos é utilizado o ambiente virtual, que nesse caso é a plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), um *software* livre utilizado por universidades em todo o mundo.

## 1.1 Questão da pesquisa

O acelerado avanço tecnológico impulsionou a difusão da EaD no Brasil, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, o qual regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), destaca que a EaD é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, através dos recursos didáticos sistematizados e difundidos pelos variados meios de comunicação, assim sendo, diversos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e superior, bem como de graduação e pós-graduação nas instituições públicas e privadas passaram a ser ofertados a distância.

A partir dessa realidade, surgem preocupações em relação às vantagens proporcionadas por essa modalidade de formação, mas também pontos críticos que precisam ser analisados com atenção, para que possíveis obstáculos possam ser superados e novas propostas sejam estabelecidas. A pesquisa aqui proposta pretende compreender as novas possibilidades de interação e aprendizado provenientes do uso das tecnologias na educação a distância. Da mesma forma, busca-se trazer uma reflexão sobre a EaD no que diz respeito à necessidade da autonomia por parte dos alunos frente às variadas atribuições exercidas nos cursos a distância.

Nesse sentido, a questão desta pesquisa de mestrado foi: sendo a autonomia uma característica fundamental para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva na EaD, os

alunos de cursos de Pedagogia que têm optado por essa modalidade de educação têm apresentado essa característica?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Investigar se os alunos que estão fazendo o curso de graduação em Pedagogia na modalidade a distância em uma universidade pública de Minas Gerais, apresentam habilidades que os identificam autônomos.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

Os objetivos específicos elaborados para atender o objetivo geral são:

1. Levantar as habilidades do aluno para qual a EaD foi desenhada a partir do conceito de Belloni (2008).
2. Identificar se as habilidades levantadas no objetivo específico nº 1 estão presentes nos alunos do curso investigado.
3. Verificar quais são as condições internas e externas que podem ajudar o aluno a adquirir a autonomia.
4. Relacionar o fato: aprendizagem ativa e o aprimoramento da autonomia.
5. Relacionar o fato: aprendizagem individualizada e o aprimoramento da autonomia.
6. Identificar se no AVA utilizado na universidade, *locus* desta pesquisa de mestrado, as práticas pedagógicas podem ter favorecido a aprendizagem ativa e a aprendizagem individualizada.
7. Verificar se as práticas identificadas no objetivo específico nº 6 (condições externas que podem ajudar o aluno a adquirir a autonomia) realmente tem atingido esse objetivo.

### 1.3 Justificativa

O tema apresentado partiu da inquietude da autora desta pesquisa de mestrado que, observou ao atuar como tutora em um curso de EaD que muitos alunos enfrentavam dificuldades em desenvolver habilidades necessárias para um estudo autônomo e produtivo, de forma a possibilitar uma aprendizagem autônoma que os levasse a adquirir um desempenho e aprendizagem satisfatórios. A ênfase na questão da autonomia requer dos alunos habilidades que muitas vezes são inexistentes, mas que podem ser obtidas através de uma construção, com esforço e dedicação aos estudos, formando um aluno competente e comprometido com sua aprendizagem. Além da pesquisadora relatar uma experiência concreta vivida como tutora, surgiu o interesse em aprofundar o conhecimento na modalidade EaD e em suas metodologias de ensino e tecnologias utilizadas, bem como na compreensão de sua estrutura e o perfil do aluno para a qual foi planejada.

De acordo com dados do CensoEAD.BR 2018/2019, o perfil dos alunos matriculados em cursos totalmente a distância compreende adultos trabalhadores, que desdobram o tempo entre o trabalho, tarefas domésticas e os estudos, e que não tem condições de frequentar cursos presenciais, o que exige uma organização de tempo e disciplina para realizar os estudos diários. O aluno necessita realmente envolver-se com o curso (BELLONI, 2008). Este fato, demanda um preparo do aluno para estudar a distância, diante de uma nova realidade educacional, na qual ele se torna protagonista da sua aprendizagem, posto que a autonomia é uma questão que interfere no seu desempenho, no seu sucesso ou no seu fracasso.

No processo de aprendizagem autônoma, o aluno é o sujeito ativo que busca sua própria aprendizagem, portanto, é necessário considerar os diversos fatores que interferem na construção da autonomia, como fatores internos e externos ao aluno, PEREIRA (2010). Cada um dos fatores, por mais ínfimo que seja, é extremamente importante e influenciável para a construção da autonomia. Quanto aos fatores internos, envolvem todas as demandas relacionadas ao aluno, como os aspectos cognitivos, o acesso aos recursos tecnológicos, as habilidades técnicas para uso e aproveitamento das mídias disponibilizadas para a EaD, o local e tempo de estudo. Já os fatores externos, estão relacionados a estrutura física, tecnológica, metodológica, a interação entre professores e tutores, o material didático utilizado, o que não é de fato responsabilidade somente do aluno, mas das relações de interações dos processos educativos (MOORE; KEARSLEY, 2007). Os processos de ensino e aprendizagem precisam ser mediatizados, contribuindo para que o aluno desenvolva sua autonomia.

Enfim, percebe-se que o contexto de aprendizagem autônoma em EaD necessita de pesquisas, pois, conhecer como os alunos dirigem esse processo de aprendizagem é um dos vários desafios. Segundo Grossi *et al.* (2019), o ato de aprender é muito mais complexo, envolve a construção da aprendizagem e conseqüentemente da autonomia.

Entende-se que essa dissertação seja relevante porque a pesquisa poderá contribuir na busca por um caminho educacional cada vez mais eficaz, que venha a atuar no favorecimento da aprendizagem ativa do aluno, no seu protagonismo e autonomia, seja individualizada, grupal ou por tutoria. O maior interesse está relacionado a necessidade de promover ações tanto pedagógicas, quanto estruturais que contribuam para o aperfeiçoamento dos fatores internos e externos e motivem o aluno no desenvolvimento de habilidades e atitudes, proporcionando a aquisição de conhecimentos, criando condições para que o aluno possa refletir, analisar, sintetizar, classificar, categorizar, aprimorar sua autonomia, tornar-se autônomo quanto ao seu processo de aprendizagem, comprovando que o ato de aprender é único, individual.

A realização de disciplinas isoladas no Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), associada com a participação no Grupo de Pesquisa AVACEFETMG, possibilitou à autora realizar leituras na área de EaD, TDIC, Autonomia, Aprendizagem Ativa e Individualizada, pertencentes à Linha de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Educação, do Programa de Mestrado supracitado, o que contribuiu para a definição do objeto desta pesquisa.

#### **1.4 Estrutura da dissertação**

No primeiro Capítulo desta dissertação apresenta-se a introdução com um panorama do tema, a contextualização da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a justificativa deste estudo. No Capítulo 2, que consiste no referencial teórico, faz-se uma exploração dos conceitos utilizados para a discussão teórica do tema. Em seguida, no Capítulo 3, está apresentado o caminho metodológico, como a natureza e a abordagem da pesquisa, o tipo da pesquisa, o procedimento técnico e, o *locus* da pesquisa. Nesse capítulo também estão apresentadas as etapas da pesquisa, bem como as técnicas utilizadas para coleta de dados em cada etapa. No Capítulo 4, é apresentada a análise dos dados e os resultados desse estudo. No Capítulo 5, por sua vez, são apresentadas as considerações finais. Por fim, mostram-se as referências utilizadas na pesquisa, os apêndices e os anexos.

## **CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO**

A presente pesquisa se apoiará, majoritariamente, na Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, Curso de Graduação em Pedagogia ofertado a distância, Autonomia, Aprendizagem Ativa e Individualizada e o aprimoramento da autonomia.

### **2.1 Educação Profissional e Tecnológica**

A expressão Educação Tecnológica (ET) abrange diversos questionamentos, pois sua compreensão perpassa pelas categorias que a constitui, sendo a educação e tecnologia. Faz-se necessário entender sua relação com o mundo do trabalho, da educação e do desenvolvimento científico e tecnológico (GRINSPUN, 2001).

De acordo com a autora:

O conceito de Educação Tecnológica prende-se, evidentemente, aos conceitos específicos de sua expressão, mas na sua interação e integração diz respeito à formação do indivíduo para viver na era tecnológica, de uma forma mais crítica e mais humana, ou à aquisição de conhecimento necessários à formação profissional (tanto uma formação geral como específica), assim como às questões mais contextuais da tecnologia, envolvendo tanto a invenção como a inovação tecnológica. (GRINSPUN, 2001, p. 57).

As inúmeras transformações sociais, tanto no processo do trabalho, da ciência e tecnologia, quanto educacional, exigem que o indivíduo seja capaz de adquirir conhecimentos, pautados em uma atitude crítica e reflexiva. Sendo assim, uma política educacional necessita contribuir para a instauração de uma educação de qualidade, onde seu principal objetivo seja de aumentar a eficiência da produção humana em todas as áreas, inclusive tecnológica. Para Grinspun (2001), “não podemos pensar em tecnologia somente como resultado e produto, mas como concepção e criação, e para isso não só precisamos do homem para concebê-la, mas, e sobretudo, da educação para formá-lo” (GRINSPUN, 2001, p. 51).

A estreita relação entre a educação e a tecnologia, requer uma capacitação científica, buscando conquistar o desenvolvimento almejado, certamente, a educação tem um lugar de evidência pelo que ela gera, fomenta e principalmente pelo que ela pode proporcionar, um ensino comprometido com a formação profissionalizante, mas direcionado para a promoção de discussão e reflexão de sua prática. Nas palavras da mesma autora, é essencial pensar além de

uma formação científica, mas a necessidade de refletir sobre uma educação emancipadora, que engloba a formação integral de cidadãos responsáveis, livres e autônomos (GRINSPUN 2001).

A utilização das tecnologias não está ligada somente a técnica, mas na consciência de todo processo. O que Frigotto (2001) aponta para a Educação Profissional (EP), não somente para atender o mercado de trabalho, mas uma educação emancipadora, na qual a ciência, a tecnologia e a educação profissional se estabelecem como “instrumentos de ampliação e legitimação da exclusão ou mediações importantes sociais, culturais, econômicas e estéticas de emancipação humana” (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

Ainda, o autor destaca cinco aspectos que julga centrais e necessários para caracterizar um projeto de educação profissional numa perspectiva emancipadora. Sendo o primeiro aspecto, no plano societário, reafirma os valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os homens. O segundo aspecto, no campo educativo, tem o objetivo de reiterar a idealização de educação básica, pública, laica, unitária, gratuita e universal, garantida por lei; uma educação que objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade, onde a educação tecnológica ou politécnica, seja formadora de cidadãos ativos, autônomos e protagonistas, responsável por conceber a emancipação e melhor preparação técnica para o mercado de produção no contemporâneo nível científico tecnológico. O terceiro aspecto, faz referência ao patamar histórico, objetiva buscar uma particularidade na formação técnico-profissional estruturada a um projeto de desenvolvimento sustentável, com dimensão ético-política da formação de cidadãos autônomos, democráticos, altruístas e equalitários. O quarto aspecto, implica no desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico, onde não se pode permitir que a Educação Profissional fortaleça as divisões sociais existentes na sociedade, concentrando custos em alguns grupos e, por fim, o quinto aspecto, implica em um método de articulação entre as relações sociais de produção, políticas, culturais e educativas, na luta por um plano político, em busca de um Estado que governe para a sociedade de forma igualitária (FRIGOTTO, 2001).

No intuito de produzir uma educação emancipadora e a possibilidade societária, torna-se fundamental mudanças e avanços educacionais, que tem ocorrido de forma gradativa e lenta na sociedade. Como é possível observar que, após um extenso período de paralisação das políticas educacionais, por intervenção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação profissional passou a ser denominada EPT, que de acordo com Costa (2019, p. 440), é vista como uma modalidade

de ensino com seção própria na lei. “Com ela, emergem novos *status* e significados, pois se amparava em uma formação integral, estabelecendo a possibilidade de integração com outras modalidades de ensino”.

Para Grossi e Galvão (2020, p. 02) “essa modalidade educacional sempre esteve atrelada ao foco dos governos em exercício, não cumprindo o que deveria ser uma política pública de Estado”. Sendo esse, um dos desafios do Governo Federal, que segundo Frigotto (2007, p. 1146), necessita “encontrar formas de uma relação orgânica com a rede de educação profissional e tecnológica dos estados”, onde, do ponto de vista da história sempre foi vista em uma perspectiva reducionista.

Ainda, Costa (2019) constata que, apesar da evolução das políticas públicas e das lutas sociais em busca de uma proposta de formação crítica e transformadora, de caráter emancipatória, a EPT ainda é considerada uma modalidade de educação que tem por objetivo principal preparar o cidadão para o exercício da profissão, contribuindo para sua inserção e atuação no mercado de trabalho.

O artigo 39 da Lei nº 9.034/1996, modificada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, declara que “(...) a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008). Como modalidade de educação, “sofreu – e vem sofrendo – significativas mudanças ao longo de seu trajeto temporal. Mudanças, essas, que refletem as necessidades de melhorias no meio em que a sociedade está vinculada” (SANTOS; MARCHESAN, 2017, p. 362).

Costa e Coutinho (2018) fortalecem esse posicionamento ao expressarem que:

Com efeito, compete ressaltar que, esse entendimento emancipador da educação profissional não tem a pretensão de negar o mercado de trabalho, mesmo porque não se forma profissionalmente um técnico de nível médio para o desemprego. Contudo, o ponto de vista da educação emancipadora possibilita ao sujeito transcender a perspectiva meramente de uma formação instrumentalizada para os postos de trabalho e situar o trabalhador no contexto sociopolítico e cultural a qual se está inserido. Há que se esclarecer, também, que esse ponto de vista não insinua que, o trabalhador que não frequentou cursos técnicos está vendendo a sua força de trabalho de forma submissa e alienada. O que se defende é que os cursos de formação profissional se balizem nos binômios: educação e trabalho; cultura e sociedade; técnica e tecnologia. (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1.646).

Dessa maneira, é fundamental compreender a EPT como uma modalidade de educação que deve ser voltada para a formação integral, com intuito de habilitar o profissional para que

seja capaz de atuar de forma autônoma e crítica dentro dos contextos sociais, políticos, tecnológicos, culturais e econômicos.

## **2.2 Educação a Distância**

Com a revolução tecnológica promovida pelo crescimento do acesso à internet, a EaD tal como concebida atualmente, surgiu como geração de Educação a distância (*e-learning*) na Europa, Estados Unidos e países como Austrália, Índia e Nova Zelândia. E assim abriu caminho para as gerações que se seguiram, com o desafio de mudar a concepção sobre a EaD, que antes era associada ao ensino de má qualidade e dirigida principalmente às pessoas de baixo poder aquisitivo, que não tinham condições de frequentar a escola tradicional (MORAN, 1998). Perpetuando até os dias atuais, com o objetivo de mostrar que essa modalidade pode extrapolar a ideia de transmissão de informação ou até mesmo do modelo tradicional de ensino, e criar possibilidades de aprendizagem que favoreçam os processos de construção de conhecimento (VALENTE; MORAN; ARANTES, 2011).

A partir de 1960, constata-se a consolidação da EaD em várias partes do mundo. Institutos, faculdades e universidades foram implantados em diversos países, através de recursos governamentais em resposta às necessidades da sociedade. Entre os séculos XX e XXI, a EaD passou de uma modalidade de educação de menor valor educacional, vista com preconceito, para o centro das atenções em diversos países, graças a sua expansão, principalmente pela utilização da internet (AZEVEDO, 2012).

As primeiras iniciativas para incorporar o uso de computadores à educação brasileira foram implementadas em meados de 1971, quando se discutiu o uso de computadores no ensino de Física em estudos promovidos pela Universidade de São Paulo (USP) – *campus* São Carlos em colaboração com a Universidade de Dartmouth nos Estados Unidos da América (EUA). As principais entidades responsáveis por avanços nessa área foram a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que em 1973 promoveu a I Conferência Nacional de Tecnologia Aplicada ao Ensino Superior; a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (ANDRADE; LIMA, 1993).

A partir dessa nova concepção de aprendizagem mediada por tecnologias, as universidades brasileiras implementaram a utilização de computadores em atividades acadêmicas e em escolas de 2º grau. Foram criados vários programas e parcerias entre órgãos

como a Secretaria Especial de Informática (SEI), Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), com o intuito de intensificar os trabalhos de inclusão de computadores na educação (MORAES, 1997).

Resultante de todas essas iniciativas nasceu o Projeto Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), em 1989, que tinha por objetivo:

Desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica, sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos. (MORAES, 1997, p. 11).

O PRONINFE, dentre outros pontos, destacava um eficaz programa de capacitação de recursos humanos e de formação de docentes, cujo objetivo era contribuir com o trabalho educativo tecnológico, abrindo condições para a evolução da pesquisa básica e aplicada, criação de centros de informática educativa, produção, obtenção, adaptação e avaliação de *softwares* educativos. Moraes (1997) ressalta que as mudanças só acontecem, quando estão apoiadas por um qualificado programa de capacitação de recursos humanos, abrangendo universidades, secretarias, escolas técnicas e empresas (MORAES, 1997).

Portanto, a EaD pode ser sintetizada como uma série de ações nem sempre harmoniosas, ligadas à políticas fragmentadas sem bases estruturantes de médio e longo prazos (BELLONI, 2008). Iniciando nas décadas de 1950 e 1960, com o surgimento de vários projetos voltados para a utilização de rádio, TV e material impresso para a formação de educadores.

Para Moraes (1997), a promoção da informação tecnológica no Brasil resultou em saldos satisfatórios da implantação do uso do computador no ensino público nos estados brasileiros, deixando espaço para progressos e melhoramentos advindos da evolução tecnológica. A EaD é facilitada pela possibilidade de interação de várias mídias, de se poder acessá-las assincronamente, isto é, no horário favorável a cada indivíduo, e pela facilidade de se colocar em contato educador e educando (MORAN, 1998).

A história da EaD no Brasil ocorreu segundo Mill (2016), em quatro períodos, sendo que, o primeiro, pré-1996, foi a fecundação e gestação da modalidade, que teve um marco importante, quando foi referenciada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96), ganhando sua devida importância e abertura para discussões e regulamentação como modalidade de formação. O segundo período, que ocorreu entre 1996-2005, o nascimento e definições pedagógicas e legais, caracterizado como tempo de organização e ordenamento

legal, com o intuito de promover uma formação de qualidade. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 10.172/2001), que vigorou de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001) é um excelente modelo dessa estratégia, nele consta metas para a educação como um todo, inclusive uma seção que trata exclusivamente da EaD. O terceiro período, compreendido entre 2006-2015, amadurecimento e experiências práticas nas instituições públicas, estabelece sinais de maturidade e estabilidade da modalidade, onde pode-se observar uma maior credibilidade na qualidade da formação, aplicação e recursos públicos e aumento de estratégias pedagógicas, buscando atingir as metas do novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Por último, o quarto período, pós-2015, caracterizado pelas redefinições legais, pedagógicas e crises marcadas pela escassez de recursos, advindo pela crise financeira enfrentada pelo país, é um período marcado por alguns dilemas ligados aos interesses políticos e a necessidade de formação profissional, buscando atender um número cada vez maior de adeptos a modalidade.

Deste modo, a EaD tem percorrido um longo caminho desde seu início na área educacional. Esse modelo de ensino e aprendizagem evoluiu para o modo de aprendizagem *online*, que ocorre pela internet, onde o ensino e a aprendizagem acontecem dentro de um ambiente virtual. Segundo Santos (2010, p. 37) “a educação *online* é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais.” A virtualidade possibilita o envolvimento cada vez mais real através das TDIC, que permite a interação entre os participantes, promovendo aprendizagens mais significativas.

Portanto para Grossi *et al.* (2020), o aprendizado *online*, é ainda mais valorizado pelo desenvolvimento de ambientes multimídias, possibilitando a disponibilização de ferramentas tecnológicas flexíveis, promove a comunicação no tempo e espaço adequados para cada aluno, garantindo em maior grau a aprendizagem e seu desenvolvimento, redefinindo toda a dinâmica da aula no ambiente virtual. O desenvolvimento das tecnologias digitais tem impulsionado o crescimento da educação a distância.

Com isso, a EaD aparece, cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas. Costa, Grossi e Silva (2016, p. 88) afirmam que “a criação de um marco legal para a EaD representou um progresso no sentido de conceder legitimidade à modalidade de Educação a Distância, e apressar seu processo de aceitação pela sociedade em geral”, sendo vista como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na ordem econômica mundial, como já previa Belloni em 2008. Ressalta-se que as mudanças ocorridas em escala mundial foram

acentuadas através da racionalidade neoliberal e suas implicações na formação dos sujeitos, do ser neoliberal, onde a concorrência deixa de ser apenas empresarial e passa a ser também do indivíduo. O neoliberalismo salientou o homem como empresário de si mesmo, na busca de conquistar seu espaço no mercado. De acordo com Dardot e Laval (2016):

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.14).

A inserção de avaliações fixas e individualizadas vem ao encontro deste movimento, visando medir a eficiência de unidades de produção e de indivíduos, com o objetivo de incitar constantemente a concorrência. A partir dessa afirmação Sennett (2006, p. 107) argumenta que “as empresas de ponta e as organizações flexíveis precisam de indivíduos capazes de aprenderem novas capacitações”. Então, o papel da escola se concentra em uma constante formação, onde o ato de aprender a aprender representaria tornar-se empresário de si, estabelecendo-se em um processo de gestão, o que Foucault (2008a), afirma ser o capital humano pelo neoliberalismo. “Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199), atendendo uma demanda da sociedade radicalmente moderna e globalizada, onde o sujeito é totalmente responsável pelo seu sucesso individual.

Para Foucault (2008), compreender como o mundo está se organizando e constantemente se reconstituindo, assim como as formas de governar os outros e a si mesmos estão se transformando, faz-se necessário compreender que as práticas educacionais precisam acompanhar esse processo.

Nas demandas atuais a EaD surge para encurtar as distâncias e possibilitar o ensino, atendendo às exigências aceleradas em todas as dimensões da vida social, que requer uma compreensão exclusiva dos seus princípios educacionais, suas particularidades e conceitos para que assim, seja aplicada na sua potencialidade. Peters (2009, p. 70), afirma que “[...] a educação a distância é *sui generis* [...]”, pois trata-se de uma abordagem com alunos, objetivos, métodos, mídias e estratégias diferentes e, acima de tudo, objetivos diferentes na política educacional. Essa modalidade de educação exige, abordagens que diferem dos formatos tradicionais de educação. Nas palavras de Belloni (2008), a EaD é:

Um método de transmitir conhecimentos, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um grande número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem. (BELLONI, 2008, p. 25).

Moore e Kearsley (2007) complementam, afirmando que a EaD permite que alunos possam interagir e aprender, mesmo que em locais distintos, o que a autora denominou de “Teoria da distância transacional”. Segundo essa teoria, quanto maior a possibilidade de diálogo e mais adaptável for a estrutura de um curso, maior autonomia terá o aluno e menor será a distância transacional. Mas para isso acontecer, alunos e professores dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar esse meio de interação. Para os autores, empregar bem essas tecnologias depende, por sua vez, da utilização de técnicas de criação e comunicação específicas, pois, a condição de aluno a distância exige do sujeito aptidões distintas para o estudo e habilidades de comunicação diferentes. Além disso, esses alunos precisam de diferentes tipos de suporte e de auxílio do professor para solucionarem problemas individuais e desenvolverem a autonomia necessária para consolidação de diferentes habilidades.

Belloni (2008) ressalta que, a tecnologia atua como veículo de transformação social, sendo necessário criar processos e métodos de trabalho que possibilitem a integração das novas tecnologias de informação e comunicação, não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo. Como afirma Moran (2018):

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura. (MORAN, 2018, p. 52).

Outrossim, a concepção da educação como um processo de autoaprendizagem centrado no sujeito aprendente, considera o indivíduo como autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem (BELLONI, 2008). A ênfase na questão da autonomia, exige dos alunos habilidades muitas vezes inexistentes na maioria dos alunos de cursos a distância, mas que podem ser adquiridas com dedicação, interesse e compromisso nos estudos. A motivação, a autoconfiança e a participação do aprendiz, são condições essenciais do sucesso nos estudos em EaD. O aluno precisa realmente envolver-se com o curso (BELLONI, 2008; PRETI, 2000).

Por consequência, “compreende-se que tais particularidades, próprias da EaD, requerem que os atores desse processo demonstrem conhecimentos, habilidades e atitudes próprias para esse contexto, as quais podem ser identificadas como competências específicas” (BEHAR; SILVA, 2012, p. 02). São muitos desafios que envolvem a aprendizagem na EaD, além da autonomia e da integração com a tecnologia, é necessário levar em consideração os fatores Sócio históricos, ideológicos, cognitivos, entre outros. Segundo Azevedo (2013), deve-se considerar a diversidade e a igualdade, respeitando as diferenças e as necessidades individuais de cada aluno, respeitando as características e o ritmo de cada um.

Para Belloni (2008), no processo de aprendizagem autônoma, o aluno não é objeto ou produto, mas sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem e abstrai o conhecimento, aplicando-o em situações novas. O conceito de aprendizagem autônoma implica em uma dimensão de autodireção e autodeterminação, não facilmente realizada por muitos alunos de EaD, uma vez que, sem o auxílio direto do professor, o aluno precisa estudar sozinho e ser o responsável por seu processo de aprendizagem. Importante ressaltar que, na concepção neoliberal, espera-se que o aluno seja capaz de conduzir sozinho seu processo de aprendizagem, sendo empresário de si mesmo. Segundo Foucault (2008), na visão neoliberal, o aluno deve identificar-se como um protagonista e apoiador dos interesses do capital. Nessa concepção, o aluno adquire conhecimento para aprender a dirigir sua própria vida a lógica do sistema financeiro e não para adquirir uma crítica sobre suas ações.

### **2.3 Curso de Graduação em Pedagogia ofertado a distância**

As concepções que compreendem o termo Pedagogia são inúmeras e adquiriram novas configurações ao longo da história. A Lei de nº 9.394/1996, denominada Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituiu diversas inovações positivas com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos profissionais da educação. Uma das mais importantes constitui na criação de cursos específicos de nível superior destinados à formação de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, com o objetivo de substituir a formação em nível médio, como estava sendo realizada no Brasil. Em 15 de maio de 2006, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) nº 01 de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, visando assegurar a formação básica comum nacional e orientar as instituições na

organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.

Para Libâneo e Pimenta (1999), a Pedagogia é fundamentada em práticas educativas e atua em contextos diversificados, sendo eles formais, não formais e informais:

A Pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 252).

Ainda de acordo com esses autores, a Pedagogia compreende outras instâncias além da sala de aula, a formação do pedagogo qualifica-o com possibilidades de atuação mais amplas, pois ele é um profissional que está habilitado a atuar em outras instituições além da escola, como hospitais, empresas, movimentos sociais, museus, dentre outros. No conceito de Saviani (2007, p. 100), “ao longo da história da chamada civilização ocidental, a Pedagogia foi se firmando como correlato da educação, entendida como o modo de aprender ou de instituir o processo educativo”. O autor complementa que a compreensão dos fatos educativos e sua intervenção planejada, sucedeu um saber próprio que modernamente vincula-se ao termo Pedagogia.

A prática educativa é um fato social, e está ligada a própria origem da humanidade. Elas estão em toda sociedade, interferindo em sua organização, nos modos de agir, bem como criando oportunidades de ensino e aprendizagem. Giroux (1999) defende uma Pedagogia crítica, na qual persevera um desejo coletivo de construir o desenvolvimento de uma consciência de liberdade e conectar o conhecimento ao poder e a habilidade de tomar atitudes construtivas. A Pedagogia crítica é permeada pelas relações do ensino e aprendizagem, embasada em um processo contínuo de desaprender, aprender, reaprender, refletir e avaliar. Freire (1996), aborda uma Pedagogia baseada na autonomia do aluno, onde ensinar e aprender requer criticidade, e:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, p. 15).

Uma formação crítica deve promover o desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de investigar sua realidade social, histórica e cultural, criando condições para modificá-la,

levando alunos e professores a uma maior autonomia, conscientes do seu agir na sociedade. Segundo Freire (1996), homens e mulheres devem ser sujeitos do seu próprio pensar, e para isso, necessitam de informações que possibilitem a construção de uma consciência crítica e libertadora. Corroborando com Libâneo (1999):

Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo, eficaz e solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo o ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer PEDAGOGIA. (LIBÂNEO, 1999, p. 32).

Este modelo de formação, coloca a Pedagogia crítica no favorecimento do diálogo e ação dos professores e alunos, considerando suas experiências históricas e sociais, onde a prática de uma educação escolar é construída através dos conteúdos de ensino com uma consciência crítica para a transformação da sociedade.

## **2.4 Autonomia**

A origem da palavra autonomia vem do grego autós (próprio, a si mesmo) e nomos (lei, norma, regra). Preti (2000) enfatiza que os gregos atribuíam esse significado pela habilidade de cada cidade se autogovernar, organizar suas normas e decidirem como conduzir. O autor complementa sua ideia ao afirmar que a autonomia está relacionada ao próprio indivíduo, a sua capacidade de buscar por si mesmo, sem a dependência de outro. Reconhecer a autonomia no processo de ensino e aprendizagem, significa compreender que o outro é capaz de gerenciar seus processos, assumir a responsabilidade pela sua formação.

O esforço de conceituar a autonomia, exige menção à heteronomia. Roseira (2005, p. 06), define heteronomia sendo a “condição de um indivíduo em aceitar normas que não lhe são próprias, ou seja, que partem de outros sujeitos ou instâncias sociais externas a ele”. A autonomia não é desprovida de limites impostos pelas relações sociais aos quais os indivíduos estão sujeitos. Para o autor, a autonomia e a heteronomia são integradas como elementos de um mesmo processo, instaurando entre si uma relação de diálogo. A autonomia possibilita ao sujeito uma análise crítica sobre as limitações que lhe são imposta e a capacidade de agir sobre

elas.

Dessa maneira, é imprescindível levar em consideração os fatores sócios-históricos e ideológicos envolvidos no processo de construção da autonomia de cada sujeito, o que discorre do conceito de uma autonomia de cunho neoliberal, onde o indivíduo é empresário de si mesmo e resultado de suas próprias ações. Segundo Foucault (2008), na visão neoliberal, o capital humano denomina um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que beneficiam a realização do trabalho, levando a produção de um valor econômico para o dia a dia das práticas sociais, onde as capacidades e aptidões humanas se apresentam como valor de mercado. Freire (1996) defende uma autonomia sobre a construção do conhecimento, que desenvolve uma reflexão e ação sobre a realidade do mundo, uma educação libertadora, onde os conhecimentos adquiridos levam a libertação e transformação social, pautada nos valores, respeito a cultura e vivências do sujeito.

O ato de ensinar demanda respeito a autonomia do aluno, compreendendo que o aluno traz consigo uma gama de conhecimentos provenientes de suas vivências. O professor é um dos atores no processo da construção dessa autonomia, através da mediação pedagógica, possibilitando o diálogo e a interação no ambiente de aprendizagem. A mediação pedagógica envolve as interações, tanto entre os sujeitos envolvidos, quanto entre os sujeitos, os recursos e o meio em que estes estão inseridos (MASETTO, 2003).

A teoria sociocultural de Vygotsky (1988), relata que as interações sociais são fundamentais para que o aluno consiga aprender, por meio das representações mentais do grupo no qual está inserido. Assim, a construção do conhecimento se dá primeiramente no plano externo e social e depois no plano interno e individual. É a partir das condições internas e externas, que o aluno tem a oportunidade de adquirir a autonomia necessária para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Para Pereira (2010):

Estes fatores, tanto internos como externos, que impõem limites e possibilidades de construção quanto ao ato de aprender e ao sujeito que aprende, podem ser caracterizados como de ordem cultural, cognitiva, social, política, econômica, ligados a um foco sistêmico, o qual, nesse caso, gera a engrenagem da construção do conhecimento. (PEREIRA, 2010, p. 06).

Ao abordar os fatores internos, elenca-se a motivação, o interesse, o desejo e a necessidade de aprender. E aos fatores externos, observa-se o social e o econômico, o meio em que o sujeito está inserido, o ambiente de aprendizagem e sua forma de aprender (PEREIRA, 2010). Caminhando pelos fatores internos e externos, a mediação do professor nesse processo

também se torna fundamental para que haja por parte desses a motivação, o desejo que a aprendizagem aconteça, como apontado por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015):

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos em seu íntimo, quando eles acham sentido nas atividades propostas, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos criativos e socialmente relevantes. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 33).

Segundo Carré (2001), a vontade de aprender é dirigida pela abertura do desejo, da motivação e da metacognição. “Tão importante quanto a motivação, são a empatia e a emoção nos ambientes escolares, pois elas compõem também as bases do aprendizado” (GROSSI; AGUIAR; SOUZA; BORJA, 2019, p. 1168). Corroborando com Bacich *et al.* (2015), Carré (2001) e Grossi *et al.* (2019), afirmam que o ato do aprender é muito mais complexo, segundo Pereira (2010), ultrapassa as raias da cognição e perpassa para o afetivo/emocional, imerge no social e avança no cultural, respeitando o tempo e a necessidade e a individualidade de cada um. “[...] É uma construção contínua, comparada à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido [...]” (PIAGET, 1967, p. 14). Para que essa construção aconteça é necessário propor atividades que acarretem o desenvolvimento de habilidades e atitudes, possibilitando ao aluno a aquisição de conhecimentos e condições de se tornar autônomo quanto ao seu processo de aprendizagem.

Para Lima e Mill (2013), os docentes precisam se autoavaliar constantemente, buscando refletir e reesignificar sua prática pedagógica, desenvolvendo em seu aluno, habilidades que os tornem autônomos e também reflexivos. Nesse sentido, compreende-se que, o papel do professor é essencial para a formação do seu aluno, na compreensão das suas necessidades e na orientação pela busca de informações necessárias para a construção do seu conhecimento. O professor, então, atua como um facilitador, promotor da construção do conhecimento para o alcance da autonomia do seu aluno que também será um docente, um futuro formador.

Segundo Paiva (2006), para que o aluno obtenha sucesso em seu processo de aprendizagem, são necessárias habilidades essenciais, como autodisciplina, automotivação, responsabilidade e capacidade de gerenciar seu próprio tempo e regular seu processo de aprendizagem. O autor conceitua autonomia como:

Um sistema sócio cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisões, escolhas e avaliação

tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p. 88-89).

A autonomia exerce importante papel na construção do conhecimento, no processo de ensino e aprendizagem do aluno, especialmente do aluno da EaD, que necessita de uma aprendizagem contínua e competências relacionadas ao domínio tecnológico dos diferentes recursos para a utilização, interação e participação ativa através das TDIC (BEHAR, 2013). Segundo a autora, as competências elencadas nesses domínios são:

- 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;
- 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.

Esse conjunto de competências é primordial para a aprendizagem do aluno da EaD, “que é percebido com um perfil mais adulto e maduro, que traz experiências e conhecimentos, sendo que sua vivência social e sua experiência profissional influenciam o modo sobre como ele interage em seus estudos” (PEREIRA, 2015, p. 15). De acordo com o último Censo EAD.Br 2018/2019 os alunos que optam por cursos totalmente a distância estão nas faixas entre 26 e 30 anos. Constatando com Pereira (2015), os dados apresentados mostram que esse público é adulto e já está inserido no mercado de trabalho, portanto, apresenta experiências e vivências para assumir responsabilidades por seu processo de aprendizagem. Embora esse público adulto apresente certa autonomia para o estudo individualizado na EaD, segundo Paloff e Pratt (2004), o aluno virtual, que está em cursos *online*, necessita ter acesso a um computador, a um *modem* e uma conexão apropriada para navegação, ser autônomo, estar preparado para os estudos e ter prontidão.

Ainda, esses autores destacam que, é preciso preparar o aluno para estudar a distância, construindo sua autonomia, formando competências que os tornem comprometidos com sua aprendizagem por meio das TDIC, estimulando suas participações. São vários fatores que podem influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento dessa autonomia: as características individuais do aprendiz e do professor; o ambiente educacional; a instituição; o

material; os contextos políticos e sociais e até mesmo a tecnologia utilizada. A concepção de autonomia é difícil de ser descrita em uma simples definição, sendo muito mais complexa.

Maia e Mattar (2007, p. 85), confirmam essa ideia ao afirmarem que a EaD traz um novo cenário em que o aluno está “dentro do espaço de aprendizagem” e lhe é exigida uma responsabilidade maior pelo próprio estudo. Para os autores:

O ensino a distância exige, portanto, um aprendiz autônomo e independente, mais responsável pelo processo de aprendizagem e disposto à auto-aprendizagem. Com a alteração da cultura da aprendizagem, o estudo passou a ser auto-administrado e automonitorado por um aprendiz autônomo. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 85).

No entanto, não basta somente conhecer os sistemas de informação e comunicação. É preciso torná-los objetos de estudo e manipulação, descobrindo suas potencialidades comunicacionais pedagógicas, de forma que possam promover a autonomia do sujeito em sua maneira de se de aprender. Belloni (2008) afirma que, para se incluir nesse contexto, o aluno precisa apresentar habilidades como por exemplo, autogestão, resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, ser responsável e aprender sozinho e também trabalhar em equipe. “O aluno se torna o centro do processo, deixa de ser um mero receptor para se tornar autônomo e responsável pela sua aprendizagem” (GROSSI; LEAL, 2020, p. 03).

Ainda nesse sentido, Belloni (2008) afirma que a construção da autonomia ocorre na interatividade do aluno com os sistemas de informação e comunicação, criando um ambiente colaborativo e solidário. Isso permite a participação de múltiplas pessoas no processo comunicativo, dentro do espaço compartilhado de convivência que oferece suporte à construção, inserção e troca de informações, visando a construção social do conhecimento, o que Torres e Ilara (2014) chamam de aprendizagem colaborativa, que tem o potencial de impulsionar uma aprendizagem mais ativa através dos estímulos recebidos pela interação em rede. Assim, ambientes que favorecem múltiplas oportunidades de trocas de conhecimento com pessoas próximas e distantes/conectadas, em contextos confiáveis, colaboram para disponibilizar ricas chances de aprendizagem (MORAN, 2018).

Dessa forma, a interação social se torna uma aliada para aumentar o conhecimento do aprendiz, onde se apoia em um par, construindo seu conhecimento e desenvolvendo uma forma de autonomia colaborativa. A colaboração e a interação são formas de aprendizado. O ser humano está em constante processo de aprendizagem e esse não ocorre de forma isolada. São vários os fatores, tanto biológicos quanto sociais ou históricos que influenciam na formação

do sujeito, mas que isoladamente não determinam a sua constituição. Como afirma Vigotsky (2001, p. 63), "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento". Neste processo, o ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres humanos para incrementar e construir novos conceitos.

Sendo assim, os alunos são responsáveis pelo seu próprio aprendizado, e os professores são mediadores que proporcionam ambientes para o desenvolvimento de valorização do conhecimento prévio, das experiências pessoais, estratégias e culturas que ambos trazem para a situação de aprendizagem, valorizando as diversidades e diferenças dos estilos e ritmos de cada aluno, construindo e ressignificando o processo de aprendizagem.

Estas habilidades permitem ao professor aproveitar ao máximo o potencial das tecnologias no ensino. Para Silva (2003), o professor será um provocador de problemas e situações, mobilizador de inteligências múltiplas, ampliando as possibilidades, buscando em suas práticas intencionalidade e disponibilidade para instigar o aluno e promover reflexões e interesses, contribuindo na construção autônoma e crítica do conhecimento. Almeida (2000) sintetiza a presença do professor no ambiente informatizado construcionista com a seguinte afirmação:

A atitude do professor em propor diálogos cria condições para que a aprendizagem ocorra como um processo dinâmico, que envolve múltiplos elementos: a reflexão defendida por Dewey; a construção do conhecimento explicitada por Piaget; um ambiente em que o aluno é sujeito da aprendizagem, conforme Freire, e em que o professor atua como mediador, segundo o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) definido por Vigotsky. (ALMEIDA, 2000, p. 78).

Essa mediação interativa do aluno com o professor, auxiliados pelos computadores, presume a intencionalidade de fazer a ponte no processo de aprendizagem. A função do suporte necessário fornecido pelo professor deve conduzir o aluno ao alcance de sua autonomia. Para cumprir esta função, o professor deve ter o necessário conhecimento do conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando ao aluno que aquilo que ele faz hoje com a ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho (PIMENTEL, 2012).

De acordo com Lima e Mill (2013), a docência da EaD envolve vários recursos das TDIC, com novas configurações e estruturas próprias do ambiente virtual de aprendizagem, e o professor precisa ressignificar sua prática para atuar na aprendizagem a distância.

Na EaD, o professor acompanha o processo de ensino e aprendizagem do seu aluno através da mediação com as tecnologias digitais e também com o apoio de uma equipe de profissionais, o que Lima e Mill (2013) nomeia como membros do grupo polidocente, composta pelo tutor, professor coordenador, coordenador de curso, o design instrucional, além do roteirista e do pedagogo. Desta forma, todos estão envolvidos direta ou indiretamente com o intuito de mediar e motivar os alunos na sua relação com os conteúdos e materiais didáticos disponíveis, promovendo assim a construção do conhecimento.

A EaD é mediada por recursos tecnológicos, e exige a presença de suporte técnico na implementação e manutenção dos cursos. Para que seja possível ofertar formação em local diferente daquele em que o aluno se encontra, existem os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, “local onde ocorre o processo de ensinar e aprender a distância” (GROSSI; LEAL, 2020, p. 02). Existem variadas definições e conceituações acerca das características de um AVA, dentre elas algumas tem por missão principal, tornar possível a interação entre pessoas separadas no tempo e espaço. Além disso, deve organizar os conteúdos e atividades, possibilitando que, de forma sistematizada, uma informação seja compartilhada pelos vários atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

Segundo Belloni (2008), um AVA seria um instrumento mediador fundamental num sistema de EaD, que estabelece possibilidades inéditas de interação mediada por professor e aluno, e também entre os alunos, promovendo interatividade com materiais de melhor qualidade e grande variedade, utilizando ferramentas diversas, tais como: e-mails, listas e grupos de discussão, conferências, *sites* e *blogs*, nos quais textos, hipertextos, vídeos, sons e imagens estão presentes, compondo a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço. Dallabona e Fariniuk, (2018) reforçam que:

AVA são sistemas baseados em plataformas computacionais, sistematizados de maneira a permitir disponibilizar conteúdos e viabilizar interações entre os atores do processo educativo, afim de permitir a comunicação e viabilizar a aprendizagem através da mediação. (DALLABONA; FARINIUK, 2018, p. 40).

Para além, o AVA consiste em um sistema de mídias que utiliza o ciberespaço para distribuir conteúdo pedagógico e possibilitar interação entre os envolvidos no processo formativo. A produção de um curso que atenda às necessidades e expectativas dos alunos, depende do comprometimento da equipe de profissionais, que tem a missão de entregar aulas e propor atividades que desenvolvam a autonomia e aprendizado satisfatório.

Para Moran (2013), a concepção de AVA compreende o espaço de aprendizagem como

um ambiente favorável para a construção individual e coletiva da aprendizagem, devendo oferecer atividades centradas no aluno autônomo e disciplinado. O aluno deve ser capaz de questionar suas próprias ideias, estar engajado no processo de aprendizagem, desenvolvendo pensamento crítico e reflexivo para construção do conhecimento. Os AVA são também elementos que ajudam na autonomia dos alunos, ao viabilizarem prazos e tarefas a serem cumpridas, com rigor até superior ao que ocorre no presencial (DALLABONA; FARINIUK, 2018).

O processo educacional seja em qualquer modalidade de ensino, presencial, semipresencial ou a distância, não é restrito ao ambiente da sala de aula, a aprendizagem não ocorre de forma confinada, nem tão pouco em prazos estipulados, o aluno aprende através da interação com outras pessoas, em processos abertos e informais, seja intencionalmente ou espontaneamente (BACICH; MORAN, 2015). Dessa forma, a aprendizagem acontece através das vivências ao longo da vida, mediante a relação com o meio no qual o sujeito está inserido.

Delors (2006), na obra *Educação: um tesouro a descobrir*, apresenta o Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apontando a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, que é fundamentada em quatro pilares, que são simultaneamente pilares do conhecimento e da formação humana, sendo eles: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver*, *aprender a ser*. Esses pilares devem nortear a educação mundial, trazendo grandes consequências positivas para a educação, na qual os processos de ensino e aprendizagem voltado para a aquisição de conhecimento, deverão dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar, pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer síntese e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; ser competente.

Giusta (2003) apresenta uma síntese dos quatro pilares: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver*, *aprender a ser*. O primeiro pilar, *aprender a conhecer*, envolve o ato de compreender, descobrir ou construir o conhecimento. Mais do que adquirir saberes, o aluno deve ter interesse real pela informação e o prazer em adquirir conhecimento. O segundo pilar, *aprender a fazer*, visa a prática, mobilizando as habilidades cognitivas, capacitando na tomada de decisões, preparando alunos aptos a fazer escolhas, pensar criticamente, solucionar problemas. O terceiro pilar, *aprender a conviver*, busca o desenvolvimento da colaboração, fortalecimento da empatia, tolerância e respeito, demonstrando a preocupação de se fazer uma educação mais aberta ao diálogo. E o último pilar, *aprender a ser*, está relacionado a uma educação que busca o desenvolvimento do ser humano integral, apto a pensar de forma crítica, autônoma, sendo capaz de formar seu próprio desenvolvimento.

Portanto, torna-se possível descobrir o potencial de cada aluno e contribuir para seu desenvolvimento, promovendo um cidadão cada vez mais autônomo nos seus modos de ser e de aprender, preparando o indivíduo para os desafios, alterações da vida profissional, para novos mercados de trabalho, em construção contínua de saberes, proporcionando oportunidades, adquirindo consciência de si próprio e de seu papel na sociedade.

Nesse sentido, pode-se dizer que acontecerá o favorecimento da integração de um modelo de educação de formação ao longo da vida e uma ligação entre as esferas da educação formal, não formal e informal, cenário onde os alunos enfrentam os diversos desafios pela complexidade da vida, conforme Moran (2018):

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de *design* aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos. (MORAN, 2018, p. 37).

Nessa concepção, o Instituto de Educação da UNESCO enfatizou, de forma sistemática, que uma das principais metas da educação ao longo da vida deveria ser o desenvolvimento de sujeitos capazes de se autodirigirem na aprendizagem, tornando-se cada vez mais autônomos em busca de conhecimento (CANDY, 1991).

## **2.5 Aprendizagem ativa e individualizada, o aprimoramento da autonomia e a presença social**

Hargreaves (2004), em seu livro *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – a educação na era da insegurança*, apresenta o termo ideal para retratar o mundo atual, como *sociedade da aprendizagem*. Para o autor, os processos de produção de conhecimento das sociedades dependem das competências de seus participantes em adequarem-se às transformações de modo a criar a aprendizagem de forma autônoma e ao longo da vida. Cisco (2010) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

Todas as sociedades – aquelas com populações envelhecidas ou aquelas com uma juventude iminente – necessitarão de mais pessoas economicamente ativas ao longo da vida. Isto é algo que não apenas demanda uma infraestrutura para a aprendizagem ao longo da vida, mas também, um renovado e replanejado investimento nos primeiros

anos da aprendizagem. É fundamental que estes anos estabeleçam fortes alicerces para o conhecimento futuro e estimulem um amor pelo aprender que irá motivar as pessoas para a jornada de aprendizagem que terão pela frente. (CISCO, 2010, p. 06).

As constantes transformações da sociedade exigem novas demandas e qualificação dos sujeitos e a educação tem um papel de extrema importância nesse processo, repensar a forma de fazer a educação é um desafio para alcançar a sociedade da aprendizagem. Almeida (2020) aponta que atualmente, tem se evidenciado o interesse em estudos e pesquisas, buscando formas de transformar a experiência educacional, tornando-a mais atraente, criando possibilidades de engajamento, motivação e desafios, propiciando aos alunos um contínuo estado de aprendizagem, de protagonismo, de aprimoramento da autonomia. O que Moran (2018) chama de Aprendizagem Ativa. O autor complementa:

Em um sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e dos docentes formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação. (MORAN, 2018, p. 38).

Para o autor, a aprendizagem ativa está associada a aprendizagem reflexiva, na qual o aluno tem compreensão de todos os processos envolvidos, nos quais o ato de ensinar e aprender tornam-se atraentes quando se transformam em procedimentos de pesquisa, questionamento, criação, experimentação, reflexão e partilha em áreas de conhecimento que interagem uma com as outras. A aprendizagem se torna ativa, na tentativa de maior aproximação das práticas pedagógicas ao mundo real (ALMEIDA, 2020).

A maneira como o aluno percebe sua própria presença, ou a de seus pares, interfere em sua ação e comunicação, e conseqüentemente em sua aprendizagem ativa. Principalmente na EaD, onde as comunidades são mediadas por tecnologia, a necessidade de promover o estímulo, a motivação e a colaboração são fundamentais. Essa percepção da sua própria presença é definida por Gunawardena (1995) como presença social no contexto da EaD, que compreende o grau em que o sujeito é reconhecido nas relações mediadas por tecnologia.

O conceito presença social se tornou visível em 1976, com Short, Williams e Christie (1976, p. 65), os autores foram os primeiros a conceituar a presença social como "o grau de relevância da outra pessoa na interação e conseqüente a relevância das relações interpessoais". Porém, a partir dos avanços da educação e estudos constantes, a ideia desse conceito foi progredindo, trazendo novas definições e discursos no contexto da EaD, autores como Grossi (2013), Moran (2002), Almeida (2003), Belloni (2008), Palloff e Pratt (2004), entre outros,

afirmam a importância das interações no contexto da EaD, realizadas através das TDIC, buscando superar as limitações dos meios de comunicação com a mediação das tecnologias, construindo relações sociais de integração e engajamento do aluno.

A presença social na EaD tem sido um aspecto de grande relevância para o desenvolvimento das relações sociais e o papel do professor é de suma importância nesse processo, através da monitoria, da orientação de seus alunos na participação ativa da busca pelo conhecimento, em contrapartida, o aluno também precisa ter interesse individual de aprender. Nas palavras de Moran (2018):

Cada estudante, de forma mais direta ou indireta, procura respostas para suas inquietações mais profundas e pode relacioná-las com seu projeto de vida e sua visão de futuro, principalmente ao contar com mentores competentes e confiáveis. (MORAN, 2018, p. 42).

Então, o professor é como um orientador no processo de ensino e aprendizagem, tem a capacidade de desenvolver no aluno seu maior potencial, com o objetivo de torná-lo capaz, eficiente, proativo, competente em suas ações. A aprendizagem ativa acontece quando o professor instiga seus alunos a avançar em direção a um propósito de aprendizagem, executando algo, respondendo perguntas e buscando soluções (DOLAN; COLLINS, 2015). Portanto, é fundamental que o professor esteja em constante capacitação e tenha competência para escolher as melhores estratégias pedagógicas, favorecendo a aprendizagem do seu aluno. Relvas (2011, p. 34) destaca: “para isso, os estudos da biologia cerebral vêm contribuindo para a práxis em sala de aula, na compreensão das dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais no redimensionamento do sujeito aprendente e suas formas de interferir no ambiente pelas quais perpassam”.

Com o avanço de estudos da neurociência ligados à área da educação, ampliou-se o conhecimento acerca dos melhores mecanismos de aprendizagem, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas educacionais e, conseqüentemente, para o papel do professor, que passou de um mero transmissor de conteúdo, para um orientador. Professores capacitados são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, pois “eles ajudam a desenhar roteiros interessantes, problematizam, orientam, ampliam os cenários, as questões, os caminhos a serem percorridos” (MORAN, 2018, p. 48).

Essas transformações foram possíveis devido aos interesses e ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores e gestores educacionais em buscar alternativas inovadoras que pudessem possibilitar um maior engajamento e motivação de seus alunos. “É tarefa quase

obrigatória para educadores que desejam, de fato, proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas, e não mais mecânicas” (ALMEIDA, 2020, p. 10). Uma das alternativas inovadoras que tem sido fonte de estudo em diversas pesquisas são as metodologias ativas, que segundo Valente (2018):

São entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. (VALENTE, 2018, p. 78).

Desta maneira, as metodologias ativas promovem um ambiente de aprendizagem que proporciona a construção do conhecimento e autonomia, pois o foco do processo de ensino e aprendizagem está totalmente voltado para o aluno. Para Moran (2018), a junção das metodologias ativas e os modelos de ensino híbrido e flexíveis, que são a mistura de vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos, é relevante para a educação atual. E a aprendizagem escolar se estabelece em três movimentos híbridos, que são a construção individual, na qual cada aluno escolhe seu percurso, a grupal, no compartilhamento de saberes com seus pares, e a tutorial, em que o aprendizado é orientado pelo professor ou tutor.

Na construção individual “a responsabilidade principal é de cada um, da sua iniciativa, do que é previsto pela escola e do que o aluno constrói nos demais espaços e tempos” (MORAN, 2018, p. 42). Na aprendizagem individualizada, a finalidade dos estudos é a mesma para um grupo de alunos. Valente (2018) enfatiza que, cada um pode proceder no currículo em tempos diferenciados, respeitando suas necessidades de aprendizagem. Na aprendizagem individualizada é primordial a autonomia do aluno, a iniciativa e um processo ativo por parte do mesmo. Nesse sentido, Rangel (2014) destaca que os métodos individualizados buscam levar em conta as condições e preferências dos alunos, suas motivações e vocações, no sentido de fortalecimento das atitudes de escolhas, autoconfiança e estruturação das decisões mais assertivas, aprimorando sua autonomia.

Moran (2018) lembra que, um segundo movimento é a aprendizagem grupal ou compartilhada, a qual acontece pelas inúmeras possibilidades de conexão entre as pessoas, sejam elas distantes ou próximas, de forma formal ou informal, com ou sem tutoria, mas que estejam em contextos fundamentados. E o terceiro, a aprendizagem por tutoria, que acontece com a orientação de profissionais experientes, sejam professores ou tutores, que exercem a função de curadores, auxiliando os alunos a avançarem mais na aprendizagem individualizada.

Para Moran (2018);

Desenham algumas estratégias para que a aprendizagem entre pares seja bem-sucedida e conseguem ajudar os aprendizes a ampliar a visão de mundo que desenvolveram nos percursos individuais e grupais, levando-os a novos questionamentos, investigações, práticas e sínteses. (MORAN, 2018, p. 48).

Para Grossi, Costa e Moreira (2013), o papel do tutor e sua interação com os alunos é fundamental para que ocorra a construção do conhecimento. Vale ressaltar que nem sempre o tutor tem ampla experiência e formação para executar tal função, sendo muitas das vezes, apenas aplicadores de conteúdos e intermediários entre os alunos e a instituição. Para Chaquime (2014, p.38) “dada a rápida expansão da EaD, muitos desses saberes e conhecimentos, especialmente relacionados ao domínio das tecnologias digitais, não fazem parte do perfil profissional exigido inicialmente para a atuação na modalidade”, sendo assim, a capacitação é adquirida ao longo da prática pedagógica na EaD.

Convém destacar a necessidade de repensar em um conjunto de fatores que interferem na aprendizagem do aluno e, conseqüentemente na ação do professor/tutor, para que de fato a aprendizagem aconteça de forma ativa e efetiva. No Quadro 1, são apresentadas as habilidades necessárias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que podem favorecer a aprendizagem do aluno da EaD.

Quadro 1: Habilidades necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na EaD

<b>Métodos</b>	<b>Habilidades necessárias</b>	<b>Práticas do Moodle</b>	<b>Práticas do professor</b>
<b>Aprimoramento da Autonomia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomada de decisões, responsabilidade pelas suas atitudes.</li> <li>- Capacidade de argumentação, diálogo, troca de informações e experiências.</li> <li>- Comunicação clara e objetiva, proposição de ideias e soluções.</li> <li>- Pensamento crítico e reflexivo.</li> <li>- Letramento digital, criticidade em relação às informações e ao uso das ferramentas digitais.</li> <li>- Domínio das ferramentas digitais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar a mediação por tecnologias /recursos tecnológicos entre professor-aluno, aluno-aluno.</li> <li>- Disponibilizar ferramentas diversas e flexíveis.</li> <li>- Dar suporte técnico.</li> <li>- Organizar conteúdos e atividades de forma sistematizada, de boa qualidade, diversificadas e de fácil acesso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediar, promover o diálogo e a interação no ambiente de aprendizagem.</li> <li>- Descobrir o potencial de cada aluno.</li> <li>- Apresentar fatos.</li> <li>- Auxiliar na busca por informações.</li> <li>- Estimular o raciocínio lógico do aluno.</li> <li>- Promover o uso de mídias e plataformas digitais como meio de comunicação e compartilhamento de conhecimento.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Aprendizagem Individualizada</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autodisciplina.</li> <li>- Automotivação.</li> <li>- Responsabilidade e capacidade de gerenciar seu próprio tempo.</li> <li>- Regulação de seu processo de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar a mediação por tecnologias /recursos tecnológicos entre professor-aluno.</li> <li>- Ter acesso as mídias assincronamente.</li> <li>- Organizar conteúdos e atividades em forma de trilhas de aprendizagem individualizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover estratégias pedagógicas assertivas para cada tipo de estilo de aprendizagem.</li> <li>- Conhecer a realidade e vivências do aluno.</li> <li>- Acompanhar o processo individual do aluno.</li> <li>- Considerar as características, facilidades e dificuldades de cada aluno.</li> <li>- Adaptar o currículo.</li> <li>- Promover o respeito e a empatia.</li> <li>- Valorizar as diferenças.</li> <li>- Dar <i>feedback</i> sobre seu desempenho.</li> <li>- Desenvolver o potencial do aluno.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Aprendizagem Ativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desejo e interesse no ato de aprender.</li> <li>- Iniciativa no seu processo de aprendizagem</li> <li>- Reflexão sobre seu aprendizado.</li> <li>- Criação de metas e objetivos e definição de como serão alcançadas.</li> <li>- Busca constante de novas aprendizagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor trilhas de aprendizagens flexíveis.</li> <li>- Possibilitar conexões em grupo, produção colaborativa, organização e comunicação em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar o protagonismo do aluno.</li> <li>- Promover o engajamento.</li> <li>- Manter o aluno motivado.</li> <li>- Propor problematização e resposta para soluções.</li> <li>- Criar práticas pedagógicas coletivas.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2021) baseado nos referenciais teóricos Almeida (2020); Belloni (2008); Grossi, Costa e Moreira (2013); Moran (2018) e Valente (2018).

Assim, nota-se a busca por um caminho educacional cada vez mais eficaz, que venha atuar no favorecimento da aprendizagem ativa do aluno, seja individualizada, grupal ou por tutoria. O maior interesse está relacionado na necessidade de promover atividades que motivem no sujeito o desenvolvimento de habilidades e atitudes, proporcionando a aquisição de conhecimentos, criando condições para que o aluno possa refletir, analisar, sintetizar, classificar, categorizar, aprimorar sua autonomia, tornando-se autônomo quanto ao seu processo de aprendizagem, comprovando que o ato de aprender é único, individual.

## **CAPÍTULO 3: METODOLOGIA**

Neste capítulo está a apresentação da descrição dos métodos, abordagem e técnicas que foram utilizadas para a realização desta dissertação.

### **3.1 Abordagem da Pesquisa**

Nesta dissertação de mestrado foi utilizada a pesquisa básica de abordagem qualitativa, a qual, nas palavras de Yin (2016, p. 07), é uma pesquisa que propõe “estudar o significado da vida das pessoas nas condições em que elas realmente vivem, sendo guiada por um desejo de explicar acontecimentos por meio de conceitos existentes ou emergentes”.

Concordando com estas características, e visto que a questão de pesquisa buscou investigar se os alunos do curso de Pedagogia na EaD apresentam autonomia no seu processo de ensino e aprendizagem, através da coleta dos dados, a intenção foi considerar os pontos de vista dos alunos no curso investigado, com a posterior descrição dos fatos encontrados e analisados.

Entende-se desta maneira que a presente pesquisa vai ao encontro das características básicas para a pesquisa por abordagem qualitativa, a saber: 1) Ambiente natural como fonte direta dos dados, e o pesquisador como instrumento fundamental; 2) caráter descritivo; 3) significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador; 4) enfoque indutivo” (OLIVEIRA, 2007, p. 39).

### **3.2 Tipos de pesquisa**

O tipo de pesquisa realizada nesta dissertação do mestrado foi a descritiva. Essa tem por objetivo, “descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Gil (2002 p. 42) indica que uma das características mais significativas da pesquisa descritiva “está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática” sendo capaz de alternadamente, assumir a forma de

levantamento. Pretende-se, com esse tipo de pesquisa, observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos, dados e/ou fenômenos, sem interferência do investigador.

### **3.3 Procedimentos Técnicos**

Sobre o procedimento técnico foi escolhido o estudo de caso. Chizzotti (2000, p.102) esclarece que o estudo de caso é uma definição vasta para designar uma variedade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso ou de vários. “O caso deve ser uma referência significativa para merecer a investigação e, por comparações aproximativas, apto para fazer generalização a situações similares ou autorizar inferências em relação ao contexto da situação analisada” (CHIZZOTTI, 2000, p. 102-103).

De acordo com Gil (2008), o estudo de caso tem sido utilizado cada vez com mais frequência, visto que serve para pesquisas com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2008, p. 58).

Vale ressaltar que, o estudo de caso foi realizado em uma universidade pública em Minas Gerais e que o estudo aconteceu com alunos que estão em um curso de Pedagogia na modalidade a distância.

### **3.4 Universo e sujeitos da pesquisa**

Segundo Gil (2008), população ou universo pode ser definido como um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características” (GIL, 2008, p. 90). Para Fachin (2005, p. 49) o universo seria “como o conjunto de fenômenos, todos os fatos apresentando uma característica comum”. Já Vergara (1998), aponta que o universo se define como toda população a ser estudada, ou seja, “um conjunto de elementos (empresas, produtos, pessoas, por exemplo), que possuem as características que serão objeto de estudo”

(VERGARA, 1998, p. 48).

Sendo assim, para esta dissertação de mestrado foram escolhidos como sujeitos de pesquisa os alunos dos polos de EaD da UEMG, localizados em Minas Gerais. Esse critério foi definido pelo fato dos alunos estarem matriculados no curso de graduação de Pedagogia a distância. Os alunos lotados nos polos da UEMG durante a realização da pesquisa totalizaram 100. Todos foram convidados a participar da pesquisa.

### 3.5. Instrumento de coleta de dados

Nesta pesquisa, como instrumento de coleta de dado foi utilizado o questionário, que é constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 201). O questionário pode ser descrito como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos” (GIL, 2008, p. 121). Ele também inclui “questões referentes a mais de uma dessas categorias e muitas vezes uma única questão envolve aspectos de mais de uma delas” (GIL, 2008, p. 124). Também é defendido por Fachin (2005, p. 178): “o questionário consiste em um elenco de questões que são submetidas a certo número de pessoas com o intuito de coletar informações”.

O questionário<sup>2</sup> utilizado foi criado no *Google forms*<sup>3</sup>. Quanto à estrutura, esse abordou os seguintes itens: o perfil dos alunos e questões referentes à identificação das habilidades desses alunos, e, ainda compreender se as práticas pedagógicas utilizadas no curso em questão, têm ajudado o aluno no aprimoramento da sua autonomia. E, foi composto por um total de 39 questões, sendo 12 abertas e 27 de múltipla escolha, sendo que estas estavam relacionadas às respostas anteriores, e as respostas eram obrigatórias.

Os questionários foram enviados para os alunos participantes da pesquisa (alunos matriculados no curso de graduação de Pedagogia a distância nos polos da UEMG) por e-mail

---

<sup>2</sup> O modelo desse questionário está disponível no Apêndice B desta dissertação de mestrado

<sup>3</sup> *Google forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. Disponível em: <https://www.google.com/forms/about/>

e por *Whatsapp*<sup>4</sup>. Porém, antes de enviar o questionário, foi necessário a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG. A pesquisa foi submetida via Plataforma Brasil para análise do CEP. Após a análise, a pesquisa foi aprovada sob o número do parecer 5.253.536, no dia 21 de fevereiro de 2022.

Destaca-se que também foi enviado para os participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início do envio do questionário e, a pesquisadora deixou disponível o *e-mail* e o número do telefone para contato via *WhatsApp*, caso houvesse dúvidas e perguntas sobre os itens que compõem o documento, preservando os respondentes de quaisquer situações que possam causar constrangimento ou acarretar algum prejuízo, bem como o anonimato das respostas.

Em relação ao retorno dos questionários, é preciso verificar a questão da amostra. Para Gil (2008), a amostra é um “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (GIL, 2008, p. 90).

No caso desta pesquisa, a amostra foi construída a partir da técnica de amostragem como o procedimento pelo qual infere-se que as características de uma população, embora essa seja composta por um pequeno número de pessoas. Esse cálculo é utilizado para destacar a margem de erro e informar se a quantidade de pessoas da amostra é suficiente para que se possa confiar na precisão dos dados coletados.

Ressalta-se que quanto menor a margem de erro maior será a confiabilidade da pesquisa. O resultado foi encontrado a partir do cálculo feito usando a fórmula para se obter o tamanho da amostra (BAQUERO, 2009), como apresentado a seguir:

$$\text{Tamanho da amostra} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left( \frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N} \right)} \quad (1)$$

Sendo:

**N** = Tamanho da população

---

<sup>4</sup> *Whatsapp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>

**Z** = Desvio do valor médio aceitável para alcançar o nível de confiança desejado.  
Em função do nível de confiança que se busca, é utilizado um valor determinado que é dado pela formada distribuição de Gauss. Os valores mais frequentes são:

Nível de confiança 85% ->  $Z=1,44$

**e** = Margem de erro máximo que se quer admitir (p.e. 5%)

**p** = Proporção que se espera encontrar ( $0 < p < 1$  percentual)

**T** = Tamanho da amostra

Cálculo realizado para encontrar a amostra:

(2)

$$T = \frac{\frac{1,44^2 \times 0,25(1-0,25)}{0,05^2}}{1 \left[ \frac{1,44^2 \times 0,25(1-0,25)}{0,05^2 \times 100} \right]} \quad T = \frac{\frac{2,07 \times 0,25 - 0,06}{0,0025}}{1 \left[ \frac{+2,07 \times 0,25 - 0,06}{0,0025 \times 100} \right]} = T = \frac{100}{1,35} \quad T = 80$$

Logo, ao realizar o cálculo do tamanho da amostra foi encontrado um total de 80 alunos respondentes para um erro amostral de 5%, podendo o número de respondentes (80 alunos) ser ultrapassado sem prejuízo à análise da pesquisa com um grau de confiança de 85%.

Porém, ao atingir o número de 80 alunos, a pesquisa não foi finalizada, sendo ultrapassada essa quantidade de participantes. Mesmo atingindo a meta de 80 alunos, foram analisadas todas as respostas enviadas desde a abertura até o fechamento da pesquisa, não sendo descartada a resposta de nenhum respondente que participou dentro do limite temporal da pesquisa. Esse período está compreendido no mês de março de 2022. Assim, no total, 87 alunos responderam à pesquisa.

### 3.6 Etapas da pesquisa

Visando atingir o objetivo proposto, a pesquisa foi dividida em seis etapas, a saber:

**1ª etapa:** levantamento das habilidades dos alunos para qual a EaD foi desenhada a partir do conceito de Belloni (2008). Essa etapa foi realizada no 2º semestre de 2021.

**2ª etapa:** identificação das habilidades dos alunos do curso investigado no que se refere a estudar a distância e comparação dessas habilidades com as levantadas na 1ª etapa desta pesquisa. Essa etapa foi realizada no 1º semestre de 2022.

**3ª etapa:** verificação das condições internas e externas que podem ajudar o aluno a adquirir a autonomia. Essa etapa foi realizada no 1º semestre de 2022.

**4ª etapa:** verificação das relações dos fatos: *aprendizagem ativa e o aprimoramento da autonomia e, aprendizagem individualizada e o aprimoramento da autonomia*. Essa etapa foi realizada no 1º semestre de 2022.

**5ª etapa:** identificação no AVA utilizado na universidade, *locus* desta pesquisa, das práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem ativa e a aprendizagem individualizada. Para isso, foi solicitada a permissão ao Coordenador Geral do curso para realizar uma observação *online* não participativa das dinâmicas de interação dos alunos e postagens realizadas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Essa etapa foi realizada no 1º semestre de 2022.

**6ª etapa:** análise das práticas identificadas na 5ª etapa para indicar se as mesmas tem ajudado os alunos a adquirirem autonomia nos seus estudos. Essa etapa foi realizada no 1º semestre de 2022.

Vale ressaltar que para realizar as etapas 2, 3 e 4 foi utilizado o questionário citado no item 3.5 desta dissertação de mestrado.

Os alunos participantes receberam os dados da pesquisadora, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido, no qual é mencionado que o respondente poderia aceitar ou não participar da pesquisa.

## **CAPITULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo estão apresentados os dados coletados e suas análises, de acordo com os procedimentos metodológicos e as etapas da pesquisa descritas no capítulo 3 desta dissertação de mestrado. Após a análise dos dados, segundo o método de Análise Textual Discursiva, foi realizado o fechamento descrevendo os resultados alcançados.

### **4.1 Resultados e análise da 1ª etapa: levantamento das habilidades dos alunos para qual aEaD foi desenhada a partir do conceito de Belloni (2008)**

A ênfase na questão da autonomia, exige dos alunos habilidades que podem ser adquiridas com dedicação, interesse e compromisso nos estudos. A motivação, a autoconfiança e a participação do aprendiz, são condições essenciais do sucesso nos estudos em EaD.

Para Belloni (2008), no processo de aprendizagem autônoma, o aluno não é objeto ou produto, mas sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem e abstrai o conhecimento, aplicando-o em situações novas. O conceito de aprendizagem autônoma implica em uma dimensão de autodireção e autodeterminação, não facilmente realizada por muitos alunos de EaD. Uma vez que, sem o auxílio direto do professor, o aluno precisa estudar sozinho e ser o responsável por seu processo de aprendizagem. Para se incluir nesse contexto, o aluno precisa apresentar habilidades como por exemplo, autogestão, resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, ser responsável e aprender sozinho e também trabalhar em equipe.

Ainda nessa perspectiva, Belloni (2008) afirma que a construção da autonomia ocorre na interatividade do aluno com os sistemas de informação e comunicação, criando um ambiente colaborativo e solidário. Esse cenário permite a participação de múltiplas pessoas no processo comunicativo, espaço compartilhado de convivência que oferece suporte à construção, inserção e troca de informações, visando a construção social do conhecimento. A partir deste contexto, foi elaborado o Quadro 2, tendo como base os estudos de Belloni (2008) e sua ênfase na questão da autonomia.

Quadro 2: Habilidades necessárias aos alunos para qual a EaD foi desenhada a partir de Belloni (2008)

<b>Habilidades</b>	<b>Definição</b>	<b>Descrição</b>
Técnicas	Relacionadas a organização das tarefas.	Organização de tempo e estudo; Responsabilidade.
Cognitivas	Relacionadas ao domínio de conhecimento.	Motivação; Autoconfiança; Autodireção; Autodeterminação; Autogestão; Adaptabilidade; Flexibilidade.
Relacionais	Relacionadas às relações interpessoais	Colaboração; Cooperação; Interação; Diálogo; Compartilhamento de ideias e soluções; Participação; Resolução de problemas.
Metodológicas	Relacionadas as organizações de atividades.	Gerir o processo de aprendizagem; Busca de recursos e formas para facilitar a aprendizagem; Pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora com base na classificação de Belloni (2008).

O Quadro 2 foi uma maneira de categorizar as habilidades desenhadas a partir de Belloni (2008), abrangendo os aspectos técnicos, cognitivos, relacionais e metodológicos. É importante ressaltar, que os aspectos apresentados no Quadro 2 não dependem somente da ação dos alunos, mas da atuação das instituições de ensino, ofertando práticas pedagógicas intencionais, que promovam a aprendizagem e conseqüentemente a construção da autonomia do aluno. Para a autora, uma recomendação de EaD apropriada seria da integração de materiais e estratégias de ensino que propiciasse ao aluno o desenvolvimento da sua autonomia, tornando-o capaz de administrar seu próprio aprendizado.

Logo, pode-se dizer que o conceito da aprendizagem autônoma envolve uma dimensão de habilidades necessárias que o aluno deve possuir, favorecendo assim sua autoaprendizagem.

## **4.2 Resultados e análise da 2ª etapa: identificação das habilidades dos alunos do curso investigado no que se refere a estudar a distância e comparação dessas habilidades com as levantadas na 1ª etapa desta pesquisa**

### **4.2.1 Sobre os respondentes da pesquisa**

No 1º semestre de 2022, foi feito o levantamento do número de alunos do curso de graduação em Pedagogia a distância matriculados nos polos de EaD da UEMG, localizados nos municípios de Minas Gerais, nas cidades de Carandaí, Frutal, Jaboticatubas, Nanuque, Taiobeiras e Ubá. O resultado encontrado foi que nesses seis polos estão matriculados 100 alunos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, verificou-se que esses alunos estavam cursando a graduação em períodos diferentes nos seis polos da UEMG. Para tanto, dos 87 alunos respondentes, apenas um estava no 2º período, um não respondeu corretamente, 17 estavam cursando o 4º período e 68 cursando o 5º período, sendo a maioria do polo de Jaboticatubas.

No que se refere ao perfil dos alunos, exclusivamente a questão sobre o Gênero que “refere-se aos papéis, comportamentos e identidades de mulheres, homens e pessoas de outros gêneros, que são socialmente construídos” (HEIDARI *et al.*, 2017, p. 02), a maioria dos respondentes declararam ser do sexo feminino, sendo 75 (86,2%) alunas e 12 (13,8%) alunos.

Analisando ainda o resultado sobre o gênero, mesmo com a igualdade de direitos entre as pessoas de sexos diferentes, o número de alunas respondentes do sexo feminino ainda é 72,4% maior do que o sexo masculino, como foram apresentados nos dados da pesquisa.

Esse resultado condiz com os dados apresentados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) no relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil (Censo EaD.BR 2020), onde nota-se que a grande maioria das pessoas que fazem cursos a distância é composta por mulheres. Infere-se que, por vezes, no meio de suas jornadas triplas entre trabalho, casa e maternidade, veem na EaD uma oportunidade de melhorar seus currículos sem sair de casa.

Em relação à idade, a maioria dos alunos, 39 (44,8%) pertencem à faixa etária acima de 42 anos, 15 (17,2%) alunos possuem entre 30 e 34 anos, 12 (13,8%) estão na faixa etária entre 34 e 38 anos, oito (9,2%) alunos têm entre 26 a 30 anos, seis (6,9%) alunos assinalaram

ter entre 38 a 42 anos, seis (6,9%) alunos assinalaram ter entre 22 a 26 anos e um (1,1%) aluno tem entre 18 e 22 anos de idade.

Observa-se que a maior parte dos alunos respondentes têm idade acima de 42 anos, estão na fase adulta, podendo ser consideradas pessoas autônomas. Segundo o IBGE a classificação para adulto é de 20 a 59 anos. Tal resultado corrobora com Grossi (2020), quando afirma que a EaD é uma modalidade de educação bem estruturada e pensada para um público adulto. A esse respeito, Pereira (2015, p.15) destaca que esse aluno é “percebido com um perfil mais adulto e maduro, que traz experiências e conhecimentos, sendo que sua vivência social e sua experiência profissional influenciam o modo sobre como ele interage em seus estudos”. Ainda, segundo a autora, os alunos da EaD têm idade entre 25 e 45 anos, o que está em consonância com os dados apresentados.

#### **4.2.2 Verificação sobre a interação e uso das tecnologias pelos participantes da pesquisa**

Nesta etapa da pesquisa foi analisada a interação e o uso das tecnologias pelos alunos em relação aos estudos na EaD. Dessa maneira, a primeira pergunta a ser respondida pelos alunos diz respeito ao uso da internet.

Dos 87 alunos que responderam ao questionário, 82 (94,3%) disseram que são usuários ativos de internet e apenas cinco (5,7%) alunos afirmaram que não são usuários ativos. Verifica-se que mais de 90% dos participantes utilizam a internet ativamente, ou seja, estão constantemente dentro de sites ou aplicativos, em um determinado período de tempo.

Sobre esses dados, evidencia-se que a maior parte dos alunos apresenta uma boa interatividade e uso das tecnologias. A partir da observação da conectividade e idade dos alunos respondentes pode-se inferir a forma como essa geração utiliza e interage com a tecnologia. De acordo com Grossi (2013) as gerações são determinadas pelo conjunto de indivíduos nascidos em uma época específica, com características comuns entre eles no que se refere a comportamentos, valores e princípios. Assim, a maioria dos respondentes está acima da faixa de idade dos 42 anos, portanto, pertencem a geração X, que ficou conhecida pelos que nasceram aproximadamente entre os anos de 1960 e 1980 (TAPSCOTT, 1999). Essa geração já nasceu possuindo por exemplo, a televisão em casa e são chamados de migrantes digitais, são aqueles que buscam imergir e adentrar em meio a grande quantidade de inovações tecnológicas, como os *smartphones*, aplicativos, *tablets*, *notebooks*, operações digitais diversas, dentre outras.

Considera-se que já tinham um pouco de envolvimento com a tecnologia, mas precisaram aprender a utilizar a informática, pois já eram adultos e foram se apropriando ao uso dos computadores e da internet.

Em relação aos equipamentos mais utilizados para os estudos na plataforma *online*, sendo permitido a resposta de mais de uma opção, 72 (82,8%) disseram que utilizam mais o celular, em seguida, 62 (71,3%) utilizam também o *notebook*, 45 (51,7%) utilizam o computador e apenas três (3,4%) utilizam o *tablet*.

De acordo com a Empresa Brasil de Comunicação (EBC), a pesquisa promovida pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil, revelou que, em 2020, o país chegou a 152 milhões de usuários de internet, um aumento de 7% em relação a 2019. Com isso, 81% da população com mais de 10 anos tem internet em casa. Os recursos mais utilizados são o envio de mensagens por *WhatsApp*, *Skype* ou *Facebook Messenger* (92%), redes sociais como *Facebook* ou *Snapchat* (76%) e chamadas de vídeo por *Skype* ou *WhatsApp* (73%). Em relação aos dispositivos, os *smartphones* são as ferramentas mais comuns para se conectar, com 99% de respostas. Comprovando com os dados do Censo 2020, onde afirma que o acesso às tecnologias da informação aumentou e que o equipamento mais utilizado é o *smartphone*.

Nesse sentido, verifica-se que cada vez mais os aparelhos celulares são utilizados para acessar a internet, conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1: Equipamentos utilizados para acessar a internet



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018/2019.

Sendo assim, o uso das tecnologias digitais no meio educacional é um recurso que permite a mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o aspecto da qualidade da internet, 70 (80,5%) responderam que possuem internet de boa qualidade para os estudos e 17 (19,5%) não possuem, o que representa um número considerável. A partir da observação desse resultado verifica-se que um número considerável de alunos não possui internet de boa qualidade para os estudos.

De acordo com as pesquisas realizadas pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.BR), umas das principais barreiras enfrentadas pelos alunos para estudar a distância é a falta ou baixa qualidade da conexão à internet. Mesmo com o avanço tecnológico no Brasil, os resultados das pesquisas mostram que ainda existem muitas desigualdades na apropriação dessas tecnologias, gerando barreiras e menores oportunidades de acesso para uma parte da população. Esse fator, ocasiona a exclusão digital de parte da sociedade, promovida pela desigualdade social. Grossi *et al.* (2013) já pontuavam sobre a necessidade de uma inclusão digital, sendo necessária uma nova postura por parte dos órgãos governamentais para diminuir as diferenças não só em relação as questões sociais, mas também das digitais, através de programas de inclusão digital.

#### **4.2.3. Identificação das habilidades dos alunos do curso de graduação em Pedagogia a distância e a comparação dessas habilidades encontradas com as desenhadas por Belloni (2008) para os alunos da EaD**

Nesta etapa da pesquisa foi realizada a análise de identificação das habilidades dos alunos do curso de graduação de Pedagogia a distância e a comparação dessas habilidades com as desenhadas por Belloni (2008) para os alunos da EaD.

No que diz respeito as dificuldades apresentadas ao acesso no AVA, 64 (73,6%), responderam que não apresentam nenhuma dificuldade, 23 (26,4%) responderam que apresentam alguma dificuldade e deixaram os seguintes relatos:

*Aluno 6: Problemas relacionados à ausência de sinal de internet, queda de energia, ou seja, problemas pontuais;*

*Aluno 21: O ambiente era acessado por um link na página da UEMG e depois foi retirado, devendo ser de acesso direto atualmente;*

*Aluno 24: Dificuldade de acesso;*

*Aluno 25: Ausência prolongada de energia elétrica, ausência prolongada de internet*

*(mais de uma semana), problemas no notebook (mais de mês para comprar outro);*  
**Aluno 27:** *Falta de internet e plataforma é um pouco confusa, as vezes me atrapalho;*  
**Aluno 29:** *Sinal fraco para acesso;***Aluno 31:** *Problemas com internet;***Aluno 33:** *Queda de sinal;*  
**Aluno 36:** *Eventualmente a plataforma esteve fora do ar. Quero explicar que foram poucas vezes, mas aconteceu;*  
**Aluno 38:** *Site com problemas;*  
**Aluno 52:** *Não carregava o Ava;*  
**Aluno 53:** *Acessar o Ava de forma segura, contra alertas de potencial de risco virtual; compreender a finalidade e uso correto de todos os campos/comandos/entradas/ferramentas, disponíveis na plataforma Ava;*  
**Aluno 55:** *Instabilidade de rede;*  
**Aluno 58:** *Tenho muita dificuldade no Web Giz;*  
**Aluno 60:** *Questões de secretária escolar;*  
**Aluno 61:** *No início foi difícil o acesso, mas depois foi ficando mais fácil não sabia direito como usar a plataforma;*  
**Aluno 67:** *O app da faculdade não abre como antes no meu celular. Não consigo acompanhar as matérias nem as atividades;*  
**Aluno 68:** *Algumas dúvidas relacionadas principalmente em anexar arquivos e principalmente em converter em um formato que a plataforma suporta;*  
**Aluno 70:** *Acessar o e-mail institucional;*  
**Aluno 72:** *Senha;*  
**Aluno 78:** *A internet cai com frequência.*

Pode ser verificado no relato dos alunos que na maioria das vezes, a dificuldade estava relacionada a falta ou problemas com a internet e não com o conhecimento ou manuseio dos equipamentos ou acesso a plataforma.

No que diz respeito a necessidade de ajuda para o acesso ao AVA, confirmou-se a análise aqui apresentada, quando observou-se que 81 (93,1%) dos alunos responderam que não necessitam de ajuda para acessar o AVA e apenas seis (6,9%) responderam que precisam de alguma ajuda, sendo quatro respostas justificadas nos relatos seguintes:

**Aluno 24:** *Dificuldade de navegação;*

**Aluno 44:** *Começando a usar notebook, sempre preciso de ajuda de algum colega;*

**Aluno 68:** *Algumas vezes sim, pois algumas ferramentas ainda são por mim desconhecidas. Porém na maioria das vezes à dificuldade se baseia no meu desconhecimento de alguns conhecimentos de informática;*

**Aluno 87:** *Somente no início curso.*

Constatou-se que apenas 6,9% dos alunos possuem necessidade de ajuda de acesso ao AVA, nesse cenário, Santos (2021, p. 32), reforça que “desenvolver as atividades por meio ou com o apoio da tecnologia, é possível desenvolver habilidades em nossos alunos e criar uma comunidade de aprendizagem”, o que observa-se nas respostas dos alunos, quando buscam soluções para os problemas apresentados.

Sobre a diversidade de ferramentas oferecidas pela plataforma, 67 (77%) dos alunos

informaram que a plataforma oferece uma diversidade de ferramentas para realizar as atividades propostas, 20 (23%) informaram que não oferece. Esse dado mostra a percepção dos alunos e suas interações no AVA por meio da sua funcionalidade. As ferramentas de comunicação amplificam a interação entre os alunos, tutores e professores, e permitem ampliar as propostas didáticas dos professores, enriquecendo seu ensino e, conseqüentemente a aprendizagem dos alunos.

Segundo Belloni (2008), um AVA seria um instrumento mediador fundamental num sistema de EaD, que estabelece possibilidades inéditas de interação mediatizada por professor e aluno, e também entre os alunos, promovendo interatividade com materiais de melhor qualidade e grande variedade, utilizando ferramentas diversas, tais como: e-mails, listas e grupos de discussão, conferências, *sites* e *blogs*, nos quais textos, hipertextos, vídeos, sons e imagens estão presentes, compondo a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço. A autora ressalta que, é necessário criar processos e métodos de trabalho que possibilitem a integração das novas tecnologias de informação e comunicação, não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo.

Em relação ao domínio do uso das ferramentas da plataforma, 44 (50,6%) dos alunos responderam que conseguem utilizar as ferramentas da plataforma com facilidade, 42 (48,3%) alunos informaram que conseguem utilizar, mas apresentam alguma dificuldade e um (1,1%) não tem domínio para utilizar.

Verifica-se que quase 50% dos alunos necessitam desenvolver habilidades para dominar as ferramentas digitais. Belloni (2008) ressalta que, a tecnologia atua como veículo de transformação social. Em plena era digital é fundamental assegurar que os alunos dominem o uso das tecnologias, se faz necessário que os alunos aprendam a identificar as funcionalidades das ferramentas digitais e compreendam como utilizá-las. De acordo com Moran (2018), o aluno que não tem o domínio digital é desprovido de importantes oportunidades de informação e acesso à materiais, além de exercer a comunicação e se relacionar com os demais.

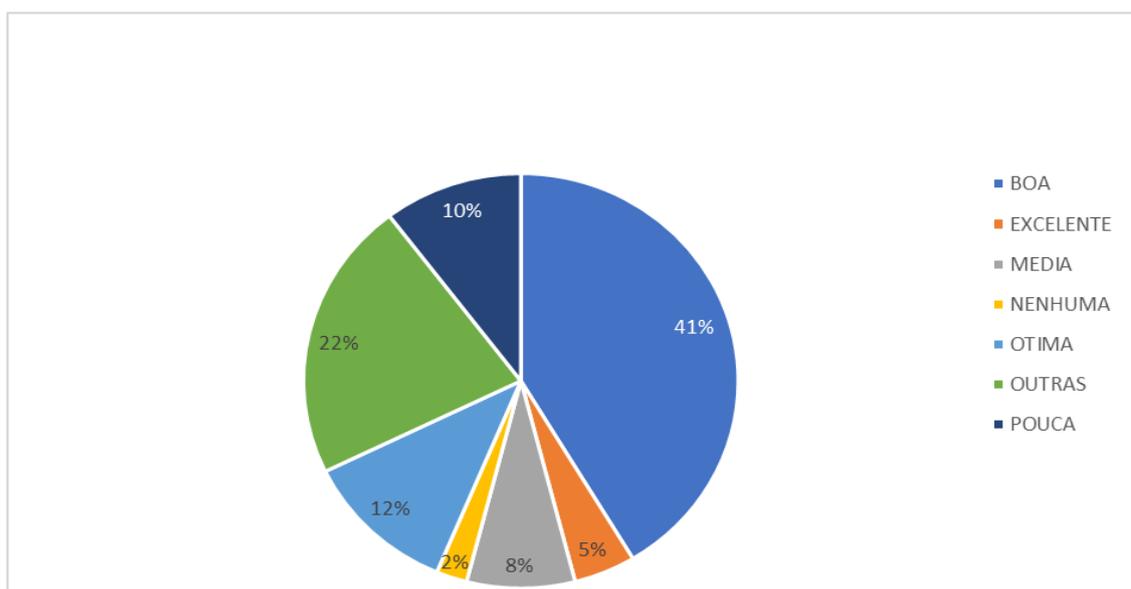
A ênfase na questão da autonomia, exige dos alunos habilidades muitas vezes inexistentes na maioria dos alunos de cursos a distância, mas que podem ser adquiridas com dedicação, interesse e compromisso nos estudos. Outrossim, a concepção da educação como um processo de autoaprendizagem centrado no sujeito aprendente, considera o indivíduo como autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem (BELLONI, 2008).

### 4.3 Resultados e análise da 3ª etapa: Verificação das condições internas e externas que podem ajudar o aluno a adquirir a autonomia.

Nesta etapa da pesquisa foi realizada a análise das condições internas e externas que podem ajudar o aluno a adquirir a autonomia. Ao abordar os fatores internos, analisou-se a motivação, o interesse, desejo e a vontade de aprender. E, aos fatores externos, observamos o social, o meio em que o sujeito está inserido, o econômico, o ambiente de aprendizagem e sua forma de aprender (PEREIRA, 2010).

Na EaD a interação entre tutor-aluno, professor-aluno e aluno-aluno é essencial para estabelecer o diálogo, possibilitando a mediação das relações de ensino e aprendizagem, com o uso dos recursos tecnológicos, assim o aluno é acolhido e discute as melhores estratégias de aprendizagem. Portanto, buscou-se analisar como esta relação tem acontecido no curso analisado. Em relação a interação do tutor-aluno pode-se observar o resultado apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Percentual de respostas dos alunos sobre a interação do tutor com os alunos



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

No que diz respeito a interação do aluno com os tutores, observou-se nas respostas que a maioria dos alunos, 36 (41%) disseram que a interação é boa, conforme o Gráfico 1, e que só procuram o tutor quando necessário, enquanto que, a minoria, quatro (5%) dos alunos

responderam excelente, e 19 (22%) dos alunos relataram em outras respostas que:

**Aluno 05:** *Solicito ajuda quando necessário;*

**Aluno 06:** *Interação mais restrita ao necessário;*

**Aluno 20:** *Confusa. Como começamos as aulas na pandemia e não tivemos aulas presenciais ainda, não consigo entender qual o papel, se tem, e na minha opinião a relação entre nós e o tutor é fraca e não foi bem esclarecida;*

**Aluno 21:** *Muito próximos dos alunos;* **Aluno 25:** *Só interajo em caso de dúvidas;*  
**Aluno 28:** *Muito tranquila;*

**Aluno 38:** *Acho que poderia melhorar a interação com os tutores;***Aluno 39:** *Muito vaga, principalmente com o tutor à distância;* **Aluno 46:** *O tutor a distância sempre muito prestativo;*

**Aluno 52:** *Procuo eles quando tenho alguma dificuldade ou dúvidas referentes alguma atividade ou trabalho;*

**Aluno 53:** *Precisa e direta, sem muita interação. Recorro a eles só quando não consigo agilizar algo sozinha. A tutora presencial alerta quando dá a entrega das atividades e o tutor a distância, responde as dúvidas dos fóruns quando pergunto;*

**Aluno 58:** *Somente quando surge dúvidas;*

**Aluno 64:** *Confusa;*

**Aluno 68:** *Somente a busco em momento de dificuldade;*

**Aluno 70:** *Bem tranquila;*

**Aluno 71:** *Por WhatsApp;*

**Aluno 79:** *Todas as vezes que precisei sempre consegui falar. São bem participativos;*

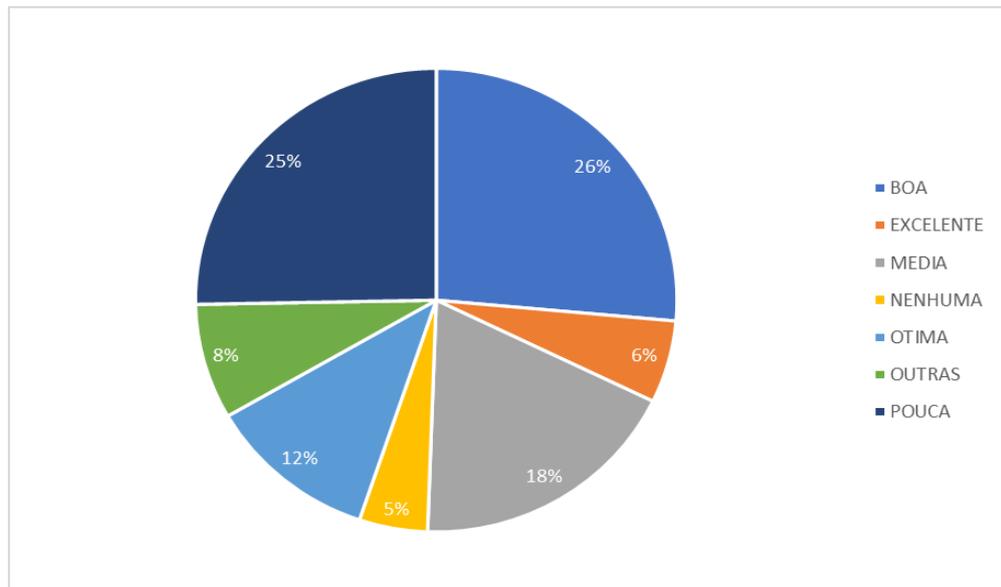
**Aluno 81:** *Somente pela plataforma ou WhatsApp;*

**Aluno 83:** *Todas as vezes que precisei, me ajudaram prontamente!*

Este resultado está de acordo com as ideias de Grossi, Costa e Moreira (2013) que afirmam que a EaD não é um ato solitário e isolado, mas percorre pelo campo das relações sociais, que ganham “importância nesse contexto virtual de aprendizagem por ser responsável, por assegurar as comunicações bidirecionais entre tutor-aluno e aluno-professor, comunicações que são essenciais para que ocorra a construção do conhecimento” (GROSSI; COSTA; MOREIRA, 2013, p. 661).

Percebe-se aqui que grande parte dos alunos afirmou que a tutoria online esclarece as dúvidas e atende suas necessidades. Em contrapartida, em relação a interação com os professores, analisou-se a partir dos dados apresentados no Gráfico 2, que somente 23 (26%) dos alunos informaram que tem uma boa interação com os professores.

Gráfico 2: Percentual de respostas dos alunos sobre a interação dos professores



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Moore e Kearsley (2007) ressaltam que os alunos precisam de diferentes tipos de suporte e de auxílio do professor para solucionar problemas individuais e desenvolverem a autonomia necessária para consolidação de diferentes habilidades. Masetto (2003) complementa quando afirma que o professor é um dos atores no processo da construção dessa autonomia, através da mediação pedagógica, possibilitando o diálogo e a interação no ambiente de aprendizagem. A mediação pedagógica envolve as interações, tanto entre os sujeitos envolvidos, quanto entre os sujeitos e os recursos e o meio em que estes estão inseridos.

Porém, no caso da interação dos professores, não foram todos que conseguiram atender integralmente as demandas dos seus alunos, como pode ser visto nos relatos dos sete (8%) dos respondentes nos dados apontados em outras:

**Aluno 05:** *Converso mais com os colegas e tutores. Professores tenho menos contato;*

**Aluno 06:** *Se necessário envio e-mails e/ou mensagem na plataforma;*

**Aluno 25:** *Somente em caso de dúvidas;*

**Aluno 48:** *Dificultada. Muitas vezes os professores não nos respondem em tempo hábil nos canais que nos são disponibilizados para este. As dúvidas são sanadas através da tutoria a distância;*

**Aluno 67:** *Somente nas aulas virtuais que eles se apresentam;*

**Aluno 53:** *Normalmente não há interação com os professores. Interagimos de forma precária, no momento de reunião online, quando a coordenação do curso agenda encontro virtual juntamente com eles.*

**Aluno 83:** *Nunca tive interação com os professores!*

Com base nos dados apresentados pode-se deduzir que para uma boa parte dos alunos,

onde 4 (6%) responderam que não tem nenhuma interação com os professores e 22 (25%) responderam que tem pouca. Portanto, afirma-se que, os professores não têm conseguido realizar um trabalho que seja adequado as necessidades de boa parte dos alunos, fazendo com que busquem auxílio com os tutores e colegas de curso.

Já na relação aluno-aluno, constata-se que nas respostas dadas pelos alunos, a maioria tem uma boa interação com os colegas de curso e utilizam o *whatsapp* para essas interações, tirar dúvidas ou partilhar os estudos. As interações entre aluno-aluno são bem maiores do que as com os tutores e professores, 65 (74,7%) informaram que existe uma interação entre os colegas de curso para auxiliar na aprendizagem e 22 (25,3%) informaram que não tem interação. Moran (2018) destaca a aprendizagem grupal ou compartilhada, que permite diversas formas de conexão entre as pessoas, e que essa aprendizagem em pares ajuda o aluno a se desenvolver no seu percurso, abrindo novas oportunidades e visões de questionamentos, investigações e práticas.

Foi perguntado aos alunos se os tutores e professores estimulam a reflexão sobre o conteúdo estudado, 43 (49,4%) informaram que os tutores sempre estimulam, 34 (39,1%) informaram que estimulam, mas não com muita frequência e 10 (11,5%) informaram que não estimulam. Já em relação aos professores, 40 (46%) informaram que os professores sempre estimulam a reflexão sobre o conteúdo estudado, 44 (50,6%) informaram que estimulam, mas não com muita frequência e 3 (3,4%) informaram que não estimulam. Grossi *et al.* (2013), ressaltam a importância do papel do tutor e sua interação com os alunos, favorecendo assim o processo de ensino e aprendizagem através da mediação, do acompanhamento e da avaliação.

No que diz respeito ao suporte pedagógico, 72 (82,8%) informaram que o tutor atende suas dúvidas ou necessidades de aprendizagem e apenas 15 (17,2%) informaram que não atende. Observamos o mesmo resultado em relação aos professores.

Os alunos informaram que quando necessitam de ajuda para resolver alguma atividade na plataforma ou quando não compreendem o conteúdo abordado recorrem aos colegas de curso, aos tutores, professores e pesquisam na internet, aos vídeos do *Youtube* e até mesmo a um amigo já formado para auxiliar, como pode ser visto nos relatos dos respondentes:

**Aluno 01:** Lanço no grupo ou chamo o tutor em mensagem privada no WhatsApp;  
**Aluno 03:** Pesquiso na internet ou procuro alguém da área da educação para me auxiliar;  
**Aluno 09:** Primeiro peço ajuda ao meu grupo de estudo. Caso tenhamos dificuldades, vou aos tutores;

**Aluno 17:** *Procuro tirar dúvidas com o tutor e com algum colega;*  
**Aluno 20:** *Pesquisei no Google. Assisto vídeos, leio outras matérias;*  
**Aluno 52:** *Pesquisei no Google ou YouTube para ter mais esclarecimento do conteúdo;*  
**Aluno 58:** *Procuro outras referências para complementar o estudo abordado;*  
**Aluno 82:** *Leio outros textos referentes ao assunto abordado.*

Nas respostas dadas pelos alunos no questionário, constatou-se que a maioria recorre a outras fontes de busca para conseguir sanar suas dúvidas, mostrando assim autonomia em seu processo de aprendizagem. O que Torres *et al.* (2014) chamam de aprendizagem colaborativa, onde o ambiente de aprendizagem favorece diversas oportunidades de trocas de conhecimento, os alunos trabalham juntos, em torno de um objetivo comum e são responsáveis pelo aprendizado uns dos outros, de forma que o avanço de um ajuda no avanço do outro.

Ao buscar informações sobre o acervo da biblioteca virtual e física dos polos, a maioria dos alunos, 58 (66,7%) informaram que não sabem dizer se a biblioteca é acessível e atualizada, 25 (28,7%) informaram que a biblioteca é sim, acessível e atualizada e apenas quatro (4,6%) informaram que não. A partir da análise da resposta, pode-se considerar que, a maioria dos alunos desconhece o acesso da biblioteca e recorrem a outras fontes para estudo. Importante destacar que, a biblioteca virtual é uma importante fonte de recurso para enriquecer a leitura e embasar os referenciais de forma mais seletiva, além de ser uma ferramenta de fácil acesso disponibilizada dentro do AVA.

#### **4.4 Resultados e análise da 4ª etapa: verificação das relações dos fatos: aprendizagem ativa e o aprimoramento da autonomia e, aprendizagem individualizada e o aprimoramento da autonomia**

Neste item, analisou-se as relações dos processos de aprendizagens do aluno da EaD. Compreendendo assim, sua participação e vínculo com o processo de ensino e aprendizagem.

Para analisar as ações práticas e as estratégias de estudos dos alunos, foi perguntado sobre o tempo dedicado aos estudos semanalmente, 36 (41,4%) disseram que estudam de uma a cinco horas por semana, 27 (31%) disseram que estudam entre cinco e dez horas, 16 (18,4%) entre 10 e 15 horas e apenas oito (9,2%) estudam mais do que 15 horas por semana.

Em relação a rotina de estudo, 36 (41,4%) informaram que fazem e cumprem a rotina de estudo semanal, 46 (52,9%) informaram que as vezes conseguem cumprir a rotina e 5 (5,7%)

não cumprem. O resultado do gerenciamento do tempo ficou bem próximo aos anteriores, 45 (51,7%) responderam que sabem gerenciar o tempo e 37 (42,5%) responderam que sabem gerenciar um pouco e cinco (5,7%) responderam que não sabem.

A partir da observação dos resultados, afirma-se que uma pequena parte dos alunos respondentes conseguem organizar seu tempo de estudo de forma satisfatória, cumprindo uma carga horária de estudo que venha favorecer ao seu processo de aprendizagem.

Para Belloni (2008), é possível perceber que a autoaprendizagem é uma responsabilidade pessoal, que requer disciplina, incluindo a organização do seu tempo de estudo. No entendimento de Preti (2000), a autoaprendizagem está intimamente ligada a autonomia e ao processo de aprendizagem do aluno, que deve ser buscada e integrada no seu dia a dia, tornando-se algo próprio do sujeito.

Ao indagar os alunos sobre o estudo individualizado, foi perguntado se gostavam de estudar sozinhos, 62 (71,3%) relataram que sim, 16 (18,4%) informaram que um pouco e somente nove (10,3%) disseram que não gostam. Quando perguntado se sentiam-se bem estudando sem a presença de outros colegas, 74 (85,1%) informaram que sim e 13 (14,9%) informaram que não, que preferiam estudar com outros colegas.

Esse resultado confirma o perfil do aluno da EaD apresentado por Belloni (2008), de um aluno ativo em seu processo de ensino e aprendizagem.

A persistência, a organização, o gerenciamento do tempo e a disciplina são fatores fundamentais para o perfil do aluno da EaD. Maia e Mattar (2007), afirmam que o aluno da EaD precisa estar totalmente envolvido e ser responsável pela sua aprendizagem. Para os autores:

O ensino a distância exige, portanto, um aprendiz autônomo e independente, mais responsável pelo processo de aprendizagem e disposto à auto-aprendizagem. Com a alteração da cultura da aprendizagem, o estudo passou a ser auto-administrado e automonitorado por um aprendiz autônomo. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 85).

No que concerne sobre ser persistente, 77 (88,5%) responderam que sim, que são persistentes, enquanto 10 (11,5%) responderam que são somente um pouco. Dos respondentes, 49 (56,3%) responderam que são organizados, enquanto 37 (42,5%) responderam que são um pouco organizados. Em relação a disciplina, o resultado também demonstrou que praticamente metade dos alunos apresentam disciplina para os estudos, 47 (54%) disseram ser disciplinados,

39 (44,8%) disseram ser um pouco disciplinado e somente um (1,1%) disse que não era disciplinado. Já 82 (94,3%) dos alunos informaram que cumprem os prazos de entrega das atividades acadêmicas.

A partir das respostas dadas pelos alunos, observa-se que apesar de grande maioria ser persistente, ou seja, permanecer no curso e cumprir as demandas das atividades, ainda boa parte dos alunos apresentam somente um pouco de disciplina para os estudos, o que segundo Paiva (2006) é uma das habilidades primordiais. Para o autor, para que o aluno obtenha sucesso em seu processo de aprendizagem, são necessárias habilidades essenciais, como autodisciplina, automotivação, responsabilidade e capacidade de gerenciar seu próprio tempo e regular seu processo de aprendizagem.

Foi perguntado aos alunos se eles têm facilidade de concentrar nas atividades quando estão no ambiente *online*, a maioria 56 (64,4%) respondeu que sim, 24 (27,6%) respondeu que as vezes e sete (8%) não tem facilidade de concentração.

A concentração está diretamente ligada aos estímulos que são oferecidos aos alunos, principalmente no ambiente virtual. Para Pereira (2010), os estímulos internos e externos são extremamente importantes, porque além de potencializar o ato de aprender, oportunizam a motivação, propiciando ao aluno uma aprendizagem mais ativa.

Ainda no que diz respeito a aprendizagem mais ativa, foi perguntado aos alunos se consideravam ativos/participantes do seu processo de aprendizagem, 68 (78,2%) responderam que sim, que se consideram ativos/participantes, mas 19 (21,8%) responderam que se sentem um pouco ativos/participantes.

A partir das respostas dos respondentes, analisou-se que um número considerável de alunos não se sente ativo no seu percurso educacional, acarretando falta de ação diante das demandas diárias, podendo impactar no seu rendimento e no processo de aprendizagem. Para Moran (2018), a Aprendizagem Ativa em um sentido amplo, requer tanto do aprendiz, quanto do docente maneiras diversas de movimentação interna e externa, envolvendo a motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação. Para o autor, a Aprendizagem Ativa está associada a aprendizagem reflexiva, na qual o aluno tem compreensão de todos os processos envolvidos, nos quais o ensinar e o aprender tornam-se atraentes quando se transformam em procedimentos de pesquisa, questionamento, criação, experimentação, reflexão e partilha em áreas de conhecimento que interagem uma com as outras.

Em relação a responsabilidade com os estudos, 85 (97,7%) responderam que sim, que

se sentiam responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e apenas dois (2,3%) responderam que se sentem um pouco responsáveis.

Nas respostas dadas pelos alunos, constatou-se que os mesmos se sentem responsáveis pelo seu processo de ensino e aprendizagem, sendo essa, uma das habilidades fundamentais do aluno da EaD, um sujeito autônomo, independente e responsável.

E, por fim, quando foi perguntado aos alunos, o que significa ser um aluno autônomo em EaD, alguns dos relatos foram:

**Aluno 01:** *Ter liberdade de cumprir as atividades propostas no dia/horário que eu puder. Eu gosto bastante do ensino EaD da UEMG. Já vivenciei esta modalidade numa outra faculdade e não foi uma boa experiência, porque apesar de gostar da autonomia e a flexibilidade do ensino EaD, como aluna, as vezes eu também preciso de suporte e que seja preferencialmente atendido com certa agilidade. Até o momento estou satisfeita com os moldes da UEMG;*

**Aluno 03:** *É aquele aluno que estuda, faz atividade sozinho e se esforça para alcançar seus objetivos;*

**Aluno 04:** *Significa entender que o sou independente, capaz de pesquisar sozinha e que o professor e/ou tutor é o mediador do processo de aprendizagem. Por isso tenho que cumprir com a minha parte e é minha responsabilidade maior parte do processo de aprendizagem;*

**Aluno 10:** *Ter disciplina para desenvolver sua própria rotina de estudo;*

**Aluno 11:** *Ser organizado e protagonista dos seu estudo;*

**Aluno 12:** *Ser independente para se planejar e antecipar as atividades conforme o calendário de atividades;*

**Aluno 16:** *Buscar o conhecimento de forma individual usando os meios virtuais para obter êxito em sua aprendizagem;*

**Aluno 21:** *Usaria nesse momento o termo autônomo em EAD como sinônimo de autodidata, aprender um conteúdo com meu próprio processo de estudo, nesse caso com suporte de outros, desde que seja solicitado e necessário;*

**Aluno 43:** *Mais dedicação, planejamento pessoal, responsabilidade em estudar para resolver as atividades solicitadas. Em síntese; gosto muito da modalidade de estudo EAD;*

**Aluno 52:** *Ser um aluno autônomo na modalidade de ensino a distância, é ter a autonomia em fazer os horários de estudo e flexibilizar os estudos conforme o tempo da gente;*

**Aluno 54:** *Significa conseguir administrar seu tempo, e absorver o conhecimento, tendo liberdade para usar além do que é exposto utilizando também suas próprias ferramentas de compreensão;*

**Aluno 84:** *Criar o nosso ritmo de estudo, liberdade para usar o tempo a nosso favor.*

Em síntese, apresenta-se a nuvem de palavras criada pelo *Mentimeter*<sup>5</sup> a partir do questionário feito aos alunos sobre o que significa ser um aluno autônomo em EaD, conforme

---

<sup>5</sup> Mentimeter é uma plataforma online para criação e compartilhamento de apresentações de slides com interatividade. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/app/presentation/5f41b898b34a2490759d5d3932c95c81/cad2b4d1b32f/edit>

pode se ver na Figura 2.

Figura 2: Respostas dos alunos sobre o significado de aluno autônomo em EaD



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Pode-se verificar que, para a maioria dos alunos, o significado de ser um aluno autônomo está relacionado a flexibilidade de tempo, a responsabilidade, buscar conhecimento, ser independente e ter oportunidade, disciplina, dedicação e aprender sozinho. Esse resultado corrobora com a afirmação de Belloni (2008), para a autora, para se incluir no contexto da EaD, o aluno precisa apresentar habilidades como por exemplo, autogestão, resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, ser responsável e aprender sozinho.

#### **4.5 Apresentação e análise dos resultados da 5ª etapa: identificação no AVA utilizado na universidade, *locus* desta pesquisa, das práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem ativa e a aprendizagem individualizada.**

Nesta etapa da pesquisa foi realizada a observação *online* não participativa das dinâmicas de interação dos alunos e postagens realizadas no ambiente virtual de aprendizagem

Moodle, utilizado pela UEMG. Para isso, foi solicitada a permissão ao Coordenador Geral do curso.

Optou-se em observar o Núcleo Formativo IV do curso de graduação em Pedagogia a distância do 2º semestre do ano de 2021 do Polo de Jaboticatubas em Minas Gerais, onde a organização curricular, por Núcleo Formativo, foi composta pela oferta de um eixo chamado de Núcleo de Integração e Práticas (NIP) e quatro disciplinas, sendo, Conteúdos e Metodologias de Ensino de Matemática, Alfabetização e Letramento; Psicologia da Educação: Processos de Aprendizagem e Arte–Educação.

O Núcleo Formativo IV – Os sujeitos e os Processos de Aprendizagem, obteve 41 alunos inscritos inicialmente, mas apenas 31 matriculados e ativos nas disciplinas disponibilizadas. A justificativa da escolha se deve ao fato de que, a maioria dos alunos respondentes da pesquisa são do Polo de Jaboticatubas e cursaram o módulo IV no período informado anteriormente. Com a conclusão desse IV módulo no 2º semestre de 2021, foi possível observar todas as atividades e interações realizadas pelos professores e alunos.

Através da disponibilidade de *login* e senha liberados pela UEMG para acesso ao AVA, foi possível realizar somente a observação das postagens, atividades realizadas e interações dos alunos e professores, sem nenhuma interferência da pesquisadora durante o acesso.

Na tela inicial de navegação do AVA, encontrava-se as abas de acesso ao Painel Principal, com a visão geral dos *links* de acesso, Painel; Meus cursos; Ferramentas e Recursos; Arquivos privados; Usuários *Online*; Próximos eventos e Navegação.

A aba Painel apresentava a visão geral do mural; Meus cursos, apresentava a descrição das disciplinas do módulo IV e as Ferramentas e Recursos, disponibilizavam acesso ao *Site* da UEMG; WebGiz e a Biblioteca Virtual, todos necessitavam de senha individual para acesso. conforme Figura 3.

Figura 3: Visão da página inicial do AVA da UEMG



Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Iniciou-se a observação pelo Núcleo de Integração e Práticas – 4º período. No painel principal estavam disponibilizadas abas referentes as informações gerais do núcleo e atividades que deveriam ser realizadas ao longo da disciplina, conforme Quadro 3.

Quadro 3: Recursos didáticos disponibilizados no Núcleo de Integração e Práticas – 4º período

Principal	Orientações Gerais	Materiais de referência/ Informações para consulta das Atividades Acadêmico-científico Culturais (AACC)	Materiais de referência/ Informações para consulta - Estágio	Materiais de referência: Práticas Pedagógicas de Formação (PPF)	Local de envio de documentos
Avisos	Boas-vindas e apresentação do Núcleo de Integração e Práticas	Tabela AACC	Informações sobre o Estágio	Atividade de PPF	Estágio – Envio de documentos
Contato de e-mail	Prática como componente curricular	Atividades Acadêmico Científico Culturais - AACC	Carta de Apresentação	Exemplo	Práticas Pedagógicas de Formação: PPF – envio de documentos
Projeto Pedagógico do curso	Pra saber mais	Atividades Acadêmicas Complementares de Curso - AACC	Termo de Compromisso – folha final assinada	Ausência de dados	Ausência de dados
Adequações do Projeto Pedagógico do curso (PPC)	Esquema NIP	Pra saber mais	Termo de Compromisso	Ausência de dados	Ausência de dados

Ausência de dados	Estrutura/funcionamento NIP	Ausência de dados	Ficha de Registro da Escola do Estágio	Ausência de dados	Ausência de dados
Ausência de dados	Ausência de dados	Ausência de dados	Ficha de Registro de Atividades do Estágio	Ausência de dados	Ausência de dados
Ausência de dados	Ausência de dados	Ausência de dados	Ficha de Avaliação do Estágio	Ausência de dados	Ausência de dados
Ausência de dados	Ausência de dados	Ausência de dados	Protocolo de Entrega de Documentos	Ausência de dados	Ausência de dados

Fonte: Elaborado pela autora com base nas observações do AVA da UEMG (2022).

Vale informar que no Quadro 3 quando aparece a informação ausência de dados é porque não constavam informações nos campos de recursos didáticos para preenchimento. Informa-se também que na aba do painel Principal, em Avisos não havia nenhum tópico aberto. No contato de e-mail havia um texto com as informações do e-mail e instruções de envio. O PPC e Adequações PPC estavam disponibilizados em textos no formato *Portable Document Format* (PDF).

Na aba de Orientações Gerais, foram disponibilizados vídeos de um dos professores do Núcleo com as Boas-vindas e apresentação do Núcleo de Integração e Práticas; Prática como componente curricular e Pra saber mais. O Esquema NIP estava apresentado em texto formato PDF e Estrutura/funcionamento NIP estava disponibilizado em slide de apresentação.

Na aba Materiais de referência/Informações para consulta - AACC, a Tabela AACC e Atividades Acadêmicas Complementares de Curso – AACC, estavam disponibilizadas em textos formato PDF. Foram disponibilizados vídeos de um dos professores do Núcleo para apresentar as Atividades Acadêmico Científico Culturais – AACC e Pra saber mais.

Na aba Materiais de referência/Informações para consulta – Estágio, foi disponibilizado um vídeo de um dos professores do Núcleo para apresentar as informações. A Carta de Apresentação e o Termo de Compromisso – folha final assinada, estavam disponibilizados em texto formato PDF. O Termo de Compromisso; Ficha de Registro da Escola do Estágio; Ficha de Registro de Atividades do Estágio; Ficha de Avaliação do Estágio e Protocolo de Entrega de Documentos, estavam disponibilizados em formato *word*.

Na aba Materiais de Referência: PPF, a Atividade de PPF estava disponibilizada em formato *word* e o Exemplo em formato PDF.

Por fim, havia um texto com as informações na própria aba do Local de Envio de Documentos, sobre o Estágio – Envio de documentos e Práticas Pedagógicas de Formação: PPF envio de documentos.

Na primeira disciplina disponibilizada, Conteúdos e Metodologias de Ensino de Matemática, O professor apresentou uma mensagem de boas-vindas, juntamente com ementa da disciplina e as unidades que seriam estudadas. Sendo três unidades. Conforme modelo representado na Figura 4.

Figura 4: Unidades da disciplina Conteúdos e Metodologias de Ensino de Matemática



Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

As atividades avaliativas foram distribuídas em três atividades, uma para cada unidade. Sendo que a primeira atividade avaliativa da Unidade I – Concepções pedagógicas da educação matemática, foi referente as participações no Fórum, conforme Figura 5.

Figura 5: Atividade Avaliativa II - Questionário



Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Esta atividade avaliativa contou com as participações e interações no Fórum, sendo avaliada em 40 pontos. Seriam necessárias o mínimo de três significativas participações para obtenção de pontos. A discussão desenvolvida foi sobre as tendências pedagógicas da educação matemática.

Já na segunda unidade *A criança e o desenvolvimento cognitivo*, foi aplicado um questionário objetivo com quatro questões no valor de 20 pontos, conforme Figura 6.

Figura 6: Atividade Avaliativa II – Questionário



Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Na terceira e última unidade, *Ensino da matemática na educação infantil*, foi aplicado um questionário objetivo com quatro questões no valor de 20 pontos, conforme Figura 7.

Figura 7: Atividade Avaliativa III – Questionário

Conteúdos e Metodologias de Ensino de Matemática - NF4 - 2021-2 - Polo Jaboticatubas

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS UEMG

Atividade 03 - Questionário (20 pontos)

Prezado estudante, por favor, leia com atenção as instruções e enunciados das questões!

- A atividade avaliativa é individual;
- Será permitido consultar aos livros, fascículos, material didático complementar e outros, no ato de realização da prova;
- A sua nota estará disponível após finalizar o questionário, o gabarito (respostas certas e erradas) estará disponível após o prazo de encerramento da atividade;
- Você terá 2 tentativas e no final irá permanecer a nota mais alta dentre as tentativas;
- Após finalizar o questionário, não se esqueça de clicar em "Enviar tudo e terminar";
- O questionário estará disponível de 23:08 à 07:11 AM as 23:55 (horário de Brasília).

Esta atividade avaliativa!

Tentativas permitidas: 2  
Este questionário foi encerrado em sexta, 20 Nov 2021, 23:55  
Método de avaliação: Nota mais alta  
Tentativas: 0/2

Navegação

- Home
- Página inicial do site
- Páginas do site
- Meus cursos
  - núcleo-gerenciamento-pedagogia-2021-2\_1\_3
  - CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA\_4
  - Participantes
  - Competências
  - Notas
  - CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA
  - UNIDADE 1 - Conceitos pedagógicos de

Fonte: Captura de tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Assim, as atividades avaliativas da disciplina somaram 80 pontos, os 20 pontos restantes foram distribuídos por atividade avaliativa de responsabilidade do coordenador do Núcleo, onde o professor deixou bem claro, não ter nenhuma responsabilidade.

Em todas as unidades foi disponibilizado um Exame Especial no valor de 100 pontos para possibilitar ao aluno a recuperação do módulo, caso não tenha conseguido atingir os pontos necessários.

Analisando as ferramentas do AVA, foi possível observar que na disciplina estavam disponibilizados, o Fórum de Avisos, onde não havia nenhuma postagem. O Fórum de Dúvidas, onde não havia nenhum tópico de discussão.

Na aba de Cronogramas, o professor disponibilizou um único vídeo de apresentação pessoal e anexou um roteiro do cronograma com a distribuição dos pontos mencionados anteriormente.

Na aba de Roteiros de estudos, foi anexado um documento com as orientações das atividades que seriam desenvolvidas durante o módulo.

Na Unidade I – Concepções pedagógicas da educação matemática, foi disponibilizado um vídeo com a apresentação da disciplina pelo professor e os materiais de estudo, conforme informações do Quadro 4.

Quadro 4: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade I – Concepções pedagógicas da educação matemática

<b>Materiais de Estudo</b>	<b>Material Complementar</b>	<b>Atividades</b>
Apresentação de três textos em formato PDF.	Dois vídeos, intitulados como vídeo conhecimento de seminários <i>online</i> promovidos pelos professores da UEMG sobre os conteúdos da disciplina.	Um Fórum com discussões em tópicos entre os colegas de curso no valor de 40 pontos, onde cada aluno deveria realizar três significativas participações com seus pares.
Ausência de dados	Um texto em PDF	Ausência de dados

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da análise do Fórum, foi possível observar que haviam 31 alunos participantes da disciplina e que 22 alunos realizaram a postagem do Fórum e nove alunos não realizaram a atividade.

Em relação a discussão dos tópicos criados pelos alunos, dos 22 participantes, oito alunos não receberam nenhum retorno dos colegas sobre o tópico criado, enquanto quatro alunos receberam um comentário, cinco alunos receberam três comentários, um aluno recebeu quatro comentários, dois alunos receberam cinco comentários, um aluno recebeu sete comentários e um aluno recebeu oito comentários.

A partir da observação, foi possível analisar que oito alunos não tiveram nenhuma interação com a turma e que nenhuma ação no AVA foi realizada pelo professor ou pelo tutor para promover essa interação. Também não houve nenhuma intervenção no AVA sobre os alunos que não realizaram as postagens.

Na Unidade II – *A criança e o desenvolvimento cognitivo*, foi disponibilizado um vídeo com a apresentação da disciplina pelo professor e os materiais de estudo, conforme informações do Quadro 5.

Quadro 5: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade II - A criança e o desenvolvimento cognitivo

<b>Materiais de Estudo</b>	<b>Material Complementar</b>	<b>Atividades</b>
Apresentação de três textos em formato em PDF.	Um texto em PDF.	Um Questionário individual no valor de 20 pontos, com permissão de consulta aos materiais e direito a duas tentativas, permanecendo a nota mais alta.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foi possível observar que não houve nenhuma interação entre aluno-professor, aluno-

tutor e aluno-aluno na Unidade II. Foram disponibilizados apenas textos em formato PDF e questionário individualizado avaliativo.

Importante ressaltar que não foi possível observar nenhuma interação entre tutor- aluno. O AVA não apresenta nenhum tópico de Fórum aberto para mensagens entre os alunos e tutores, somente disponibilidade de e-mail dos tutores.

Na Unidade III – *Ensino da matemática na educação infantil*, foi apresentado um vídeo com a estruturação da disciplina pelo professor e os materiais de estudo, conforme informações do Quadro 6.

Quadro 6: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade III - Ensino da matemática na educação infantil

<b>Materiais de Estudo</b>	<b>Material Complementar</b>	<b>Atividades</b>
Apresentação de três textos em formato PDF.	Um texto em formato PDF.	Um questionário individual no valor de 20 pontos, com permissão de consulta aos materiais e direito a duas tentativas, permanecendo a nota mais alta.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foi possível observar que também não ocorreu nenhuma interação entre aluno-professor, aluno-tutor e aluno-aluno na Unidade III. Foram disponibilizados apenas textos em formato PDF e questionário individualizado avaliativo.

Importante ressaltar que não foi possível observar nenhuma interação entre os alunos, tutores e professor. O AVA não apresentou nenhum tópico de Fórum aberto para mensagens durante as unidades, para tirar dúvidas ou acrescentar discussões sobre os textos trabalhados, somente disponibilidade de envio de e-mail para os tutores.

Vale salientar que a disciplina de Conteúdos e Metodologias de Ensino de Matemática não promoveu nenhuma interação efetiva. Segundo Grossi *et al.* (2013), as interações por meio dos recursos disponíveis no AVA, favorecem as trocas individuais e a construção de grupos colaborativos, permitindo discussões, pesquisas e o desenvolvimento da aprendizagem. Para esses autores, as ferramentas presentes no AVA auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, expandindo as possibilidades de interações e a construção de conhecimento. As ferramentas de aprendizagem, como os chats, videoconferências, games, fóruns, wikis, lista de discussão, portfólio, enquete, entre outros, são itens indispensáveis para promover a praticidade, a motivação e a interatividade.

Ainda, conforme Coelho e Tedesco (2017), a interação significativa deve encorajar os alunos e envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem e o professor tem um papel fundamental de ofertar aos seus alunos ações de discussões e argumentações.

Corroborando com Moran (2013), destaca-se que o AVA engloba o espaço de aprendizagem, auxiliando na construção coletiva e individualizada dos saberes. Segundo o autor, o professor tem disponível no AVA todo o acesso dos registros realizados, como os fóruns, as atividades, mensagens no chat, permitindo a troca de experiências e a busca de novas formas de utilizar os recursos digitais, favorecendo assim a aprendizagem.

Ainda, infere-se que, segundo Gunawardena (1995), a maneira com que o sujeito percebe sua própria presença, ou de seus pares interfere em sua interação e comunicação. Assim, constatou-se que um número considerável de alunos não tem o senso de pertencimento à comunidade escolar em questão, pela falta de interação e promoção da aprendizagem colaborativa.

A segunda disciplina disponibilizada no AVA foi Alfabetização e Letramento. A professora apresentou uma mensagem de boas-vindas no mural. A disciplina era composta por três unidades, conforme modelo representado na Figura 8.

Figura 8: Unidades da disciplina Alfabetização e Letramento

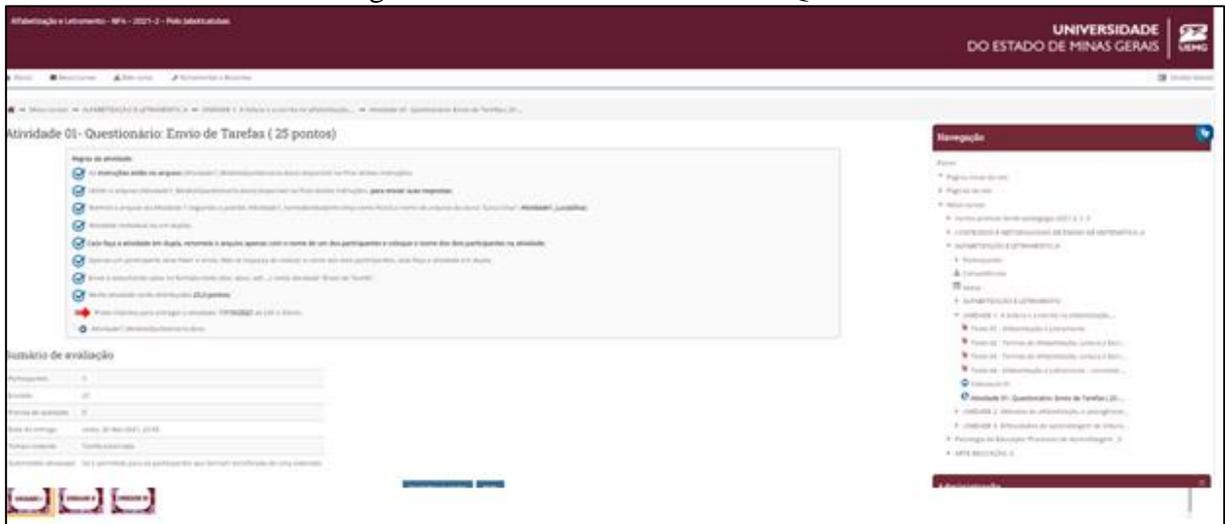


Fonte: Captura de tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

As atividades avaliativas foram distribuídas em três, uma para cada unidade. Sendo que a primeira atividade avaliativa da Unidade I - *A leitura e a escrita na alfabetização*, e os

*conceitos de alfabetização e letramento*, foi referente a um questionário com quatro questões no valor de 25 pontos para ser realizado em dupla, conforme Figura 9.

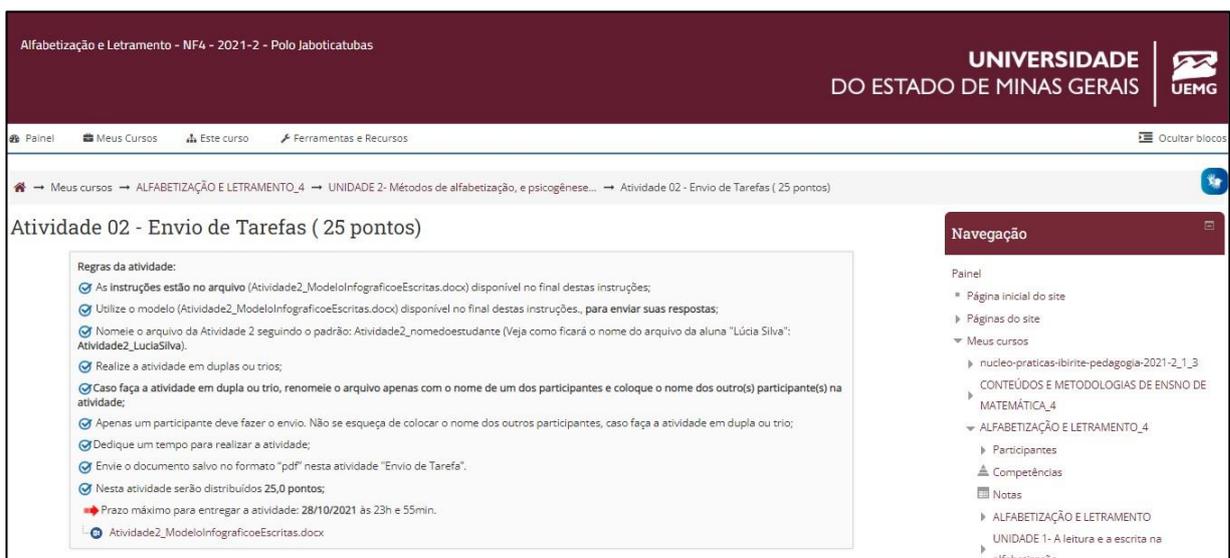
Figura 9: Atividade Avaliativa I - Questionário



Fonte: Captura de tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Já na segunda unidade, *Métodos de alfabetização, e os conceitos de alfabetização e letramento*, foi aplicada uma atividade com duas questões, sendo a primeira questão, a elaboração de um infográfico informativo, e a segunda questão, a análise de escritas e a construção de uma tabela. A atividade deveria ser realizada em dupla ou trio, no valor de 25 pontos, conforme Figura 10.

Figura 10: Atividade Avaliativa II – Elaboração de infográfico informativo

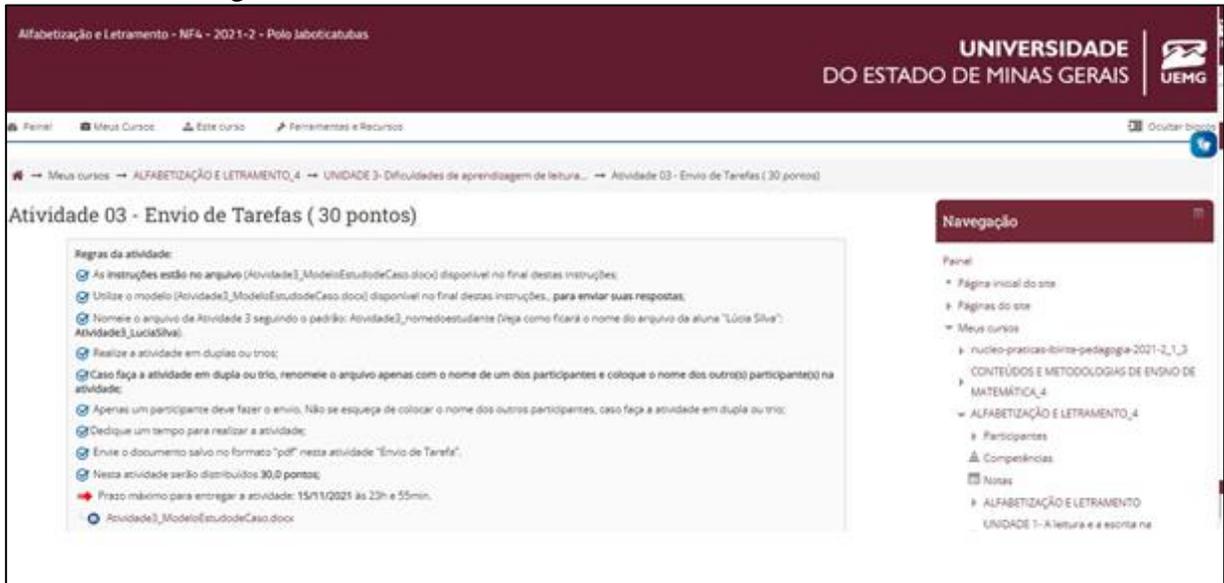


Fonte: Captura de tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Na terceira e última unidade, *Dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita*, foi

aplicada uma atividade com uma questão, na qual os alunos deveriam analisar um estudo de caso e elaborar uma sequência didática. A atividade deveria ser realizada em dupla ou trio, no valor de 30 pontos, conforme Figura 11.

Figura 11: Atividade Avaliativa III – Análise de estudo de caso



Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Assim, as atividades avaliativas da disciplina somaram 80 pontos, os 20 pontos restantes foram distribuídos por atividade avaliativa de responsabilidade do Núcleo de Integração e Prática.

Em todas as unidades foi disponibilizado um Exame Especial no valor de 100 pontos para possibilitar ao aluno a recuperação do módulo, caso não tenha conseguido atingir os pontos necessários.

Importante destacar que, nesta disciplina foram disponibilizados dois encontros síncronos. No primeiro encontro, os alunos tiveram a oportunidade de discutir a disciplina como um todo, tendo uma visão geral dos conteúdos que foram trabalhados e das atividades propostas. Já no segundo encontro, a proposta foi de aprofundar os conhecimentos, detalhando seus pressupostos e sanando as possíveis dúvidas surgidas ao longo do processo. Essas informações estavam registradas pela professora na aba do painel geral, mas não havia nenhum registro coletivo ou aula gravada do processo aqui especificado.

Analisando as ferramentas do AVA, foi possível observar que na disciplina estavam disponibilizadas duas abas, sendo uma, dos Fóruns: Fórum de Avisos; Fórum de Dúvidas e Café Virtual, havendo somente uma postagem no Fórum de Avisos. Especificamente nesta disciplina, a professora disponibilizou uma monitora, realizada por um aluno do próprio curso,

com o objetivo de auxiliar os alunos, sob a supervisão da professora nos momentos de trocas e dúvidas.

Na outra aba estava disponibilizado o Cronograma da disciplina, juntamente com o Plano de Ensino, material do encontro síncrono e Exame Especial, com orientações bem estruturas das atividades que seriam desenvolvidas ao longo da disciplina.

Na Unidade I - *A leitura e a escrita na alfabetização, e os conceitos de alfabetização e letramento*, foram apresentados os materiais de estudo, conforme informações do Quadro 7.

Quadro 7: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade I - A leitura e a escrita na alfabetização, e os conceitos de alfabetização e letramento

Materiais de Estudo	Material Complementar	Atividades
Apresentação de três textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Um texto em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Um Questionário no valor de 25 pontos para ser realizado em dupla.
Ausência de dados.	Uma videoaula de produção externa sobre <i>A leitura e escrita na alfabetização</i> .	Ausência de dados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da análise do painel da Unidade I, observa-se que houve a participação dos alunos na realização da atividade avaliativa em duplas ou trios. Mas, não ocorreu nenhuma participação registrada na monitora no Fórum de Avisos, conforme observação na Figura 12.

Figura 12: Fórum de Avisos

Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Na unidade II - *Métodos de alfabetização, e os conceitos de alfabetização e letramento*, foram apresentados os materiais de estudo, conforme informações do Quadro 8.

Quadro 8: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade II - Métodos de alfabetização, e os conceitos de alfabetização e letramento

<b>Materiais de Estudo</b>	<b>Material Complementar</b>	<b>Atividades</b>
Apresentação de dois textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Três textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Elaboração de um infográfico e um estudo de caso, no valor de 25 pontos para ser realizado em dupla.
Ausência de dados.	Quatro videoaulas de produção externa sobre os conteúdos da disciplina.	Ausência de dados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da análise do painel da Unidade II, foi possível observar que houve interação entre aluno-aluno na realização da atividade avaliativa em dupla. O AVA não apresentou nenhum tópico de Fórum aberto para mensagens entre os alunos e tutores, somente disponibilidade de *e-mail* dos tutores.

Na Unidade III – *Dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita*, foram apresentados os materiais de estudo, conforme informações do Quadro 9.

Quadro 9: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade III - Dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita

<b>Materiais de Estudo</b>	<b>Material Complementar</b>	<b>Atividades</b>
Apresentação de dois textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Três textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Elaboração de uma seqüência didática a partir da análise de um estudo de caso, no valor de 30 pontos para ser realizado em dupla.
Ausência de dados.	Uma videoaula de produção externa sobre os conteúdos da disciplina.	Lançamento de Notas do Núcleo de Práticas (tutores).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da análise do painel da Unidade III, foi possível observar que também houve interação entre aluno-aluno na realização da atividade em dupla.

No campo de Atividades, foi disponibilizado um link para os tutores lançarem as notas, mas sem interação com os alunos. O AVA não apresentou nenhum tópico de Fórum aberto para mensagens entre os alunos e tutores, somente disponibilidade de e-mail dos tutores.

Diante das informações obtidas através da análise da segunda disciplina, Alfabetização e Letramento, observa-se que a interação entre os alunos, professores e tutores ocorreu, mesmo que de forma restrita.

Apesar da professora disponibilizar o Fórum de Avisos, com uma monitora, com o objetivo de auxiliar os alunos nos momentos de trocas e dúvidas, não houve nenhuma interação, nenhuma postagem ou discussão.

Vale ressaltar que os recursos tecnológicos auxiliam na criação e desenvolvimento da

relação e interação pedagógica, e a utilização do Fórum é um recurso que complementa as outras ferramentas utilizadas, já que o fórum é essencial para promover essa interação dinâmica entre os participantes, pois possibilita a troca de discussões, questionamentos, posicionamentos entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Na concepção de Moran, Masetto e Behrens (2013), os fóruns utilizados em ambientes educativos, como recursos informatizados, permitem a substituição de algumas ações educativas que estão presentes na sala de aula presencial. “Ali são definidos como salas de visita na Internet, local onde os alunos podem dialogar um com os outros ou com o professor” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 117).

Importante pontuar que a professora disponibilizou diferentes atividades avaliativas em duplas e trios, e também dois encontros síncronos, possibilitando discussões e aprofundamento dos estudos realizados ao longo da disciplina. A prática pedagógica realizada pela professora, através da diversidade de ações, buscou promover uma aprendizagem mais eficiente, significativa e ativa. Infere-se que através das metodologias ativas utilizadas, como as atividades em pares, construção do infográfico, análise dos estudos de caso e aula síncrona, possa ter ocorrido processos de aprendizagem mais conectados com a realidade e vivência dos alunos (ALMEIDA, 2020). Estas estratégias de ensino incentivam o aluno a buscar o conhecimento de forma autônoma e participativa, através da resolução de problemas reais, com atividades que estimulam o pensamento, provocam a tomada de iniciativa e questionamento, tornando o aluno responsável pela construção do seu conhecimento.

No conceito de Moran (2018), essas estratégias que dão destaque ao protagonismo do aluno, ao seu comprometimento e participação efetiva durante todo o processo de aprendizagem, sendo ela individualizada ou coletiva, o que proporciona a presença social, criando condições efetivas para que os alunos sejam agentes autônomos e ativos. A principal finalidade das metodologias ativas é propor um ambiente de interação, onde o aluno não seja apenas ouvinte dos seus professores, mas responsável por sua aprendizagem através de uma participação contínua de discussões e trocas, estimulando assim sua atenção, compreensão aos estudos e desenvolvimento de autonomia.

A terceira disciplina disponibilizada no AVA foi Psicologia da Educação: processos de aprendizagem, na qual a professora apresentou uma mensagem de boas-vindas no mural. A disciplina era composta por quatro unidades, conforme modelo representado na Figura 13.

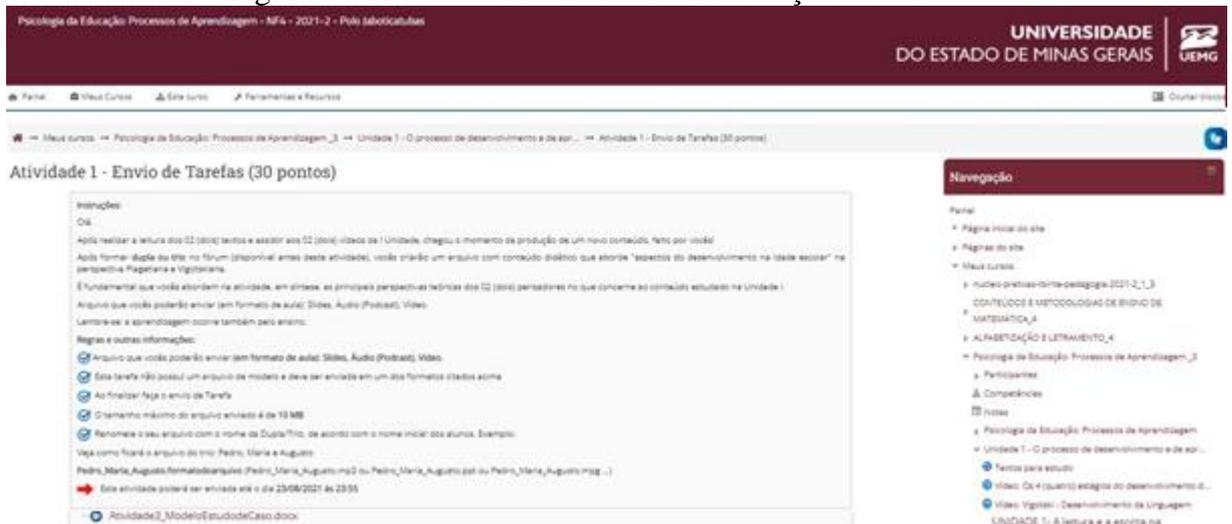
Figura 13: Unidades da disciplina Psicologia da Educação



Fonte: Captura de tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

As atividades avaliativas foram distribuídas em três, uma para cada unidade. Sendo que a primeira atividade avaliativa da Unidade I – *O processo de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito em idade escolar*, foi referente a elaboração de um novo conteúdo didático feito pelos alunos, podendo ser produzido através de slides, áudio (*Podcast*) ou vídeo. A atividade deveria ser realizada em dupla ou trio, no valor de 30 pontos, conforme Figura 14.

Figura 14: Atividade Avaliativa I – Elaboração de conteúdo



Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Já na segunda unidade, *Processo de natureza afetivo-sexual, cognitiva, social*, foi aplicado um Fórum de Discussão sobre as análises dos textos disponibilizados pela professora, onde o aluno além de postar suas análises, deveria realizar as considerações e comentários nas postagens dos colegas. A atividade foi avaliada em 20 pontos, conforme Figura 15.

Figura 15: Atividade avaliativa II - Fórum de Discussão

Psicologia da Educação: Processos de Aprendizagem - NF4 - 2021-2 - Polo Jaboticatubas

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS UEMG

Atividade 2 - Fórum de Discussão (20 pontos)

Lista de respostas

Atividade 2 - Fórum de Discussão (20 pontos)

segunda, 22 Nov 2021, 19:49

Olá turma!

A partir da leitura dos textos e de assistir aos vídeos sobre as teorias walleriana e psicanalítica, vamos debater e apresentar aqui no fórum, as principais semelhanças e diferenças entre essas teorias, considerando os seguintes aspectos:

- Abordagem (visão) de ser humano;
- Fases (estágios) de desenvolvimento;
- Concepção de aprendizagem e desenvolvimento.

Após postar suas análises, considere as postagens dos colegas, para isto, leia atentamente as respostas e interações ocorridas.

**Prazo:** até 03/09/2021 às 23:55. Postagens feitas após o período não serão avaliadas.

Para participar, clique em "Responder".

Avaliação máxima: -

Link direto Editar Responder

Re: Atividade 2 - Fórum de Discussão (20 pontos) por Neilliane Nair Marques Dos Santos - terça, 24 Ago 2021, 16:44  
 Re: Atividade 2 - Fórum de Discussão (20 pontos) por Ana Claudia da Rocha Santos - quarta, 1 Set 2021, 20:52  
 Re: Atividade 2 - Fórum de Discussão (20 pontos) por Dulce Maria Neves Marliere - quinta, 2 Set 2021, 22:40  
 Re: Atividade 2 - Fórum de Discussão (20 pontos) por Lúvia Nascimento Ananias - quinta, 29 Ago 2021, 22:28  
 Re: Atividade 2 - Fórum de Discussão (20 pontos) por Dulce Maria Neves Marliere - quinta, 2 Set 2021, 22:33  
 Re: Atividade 2 - Fórum de Discussão (20 pontos) por Vanessa Gonçalves de Avelar Silva - sexta, 3 Set 2021, 19:57

Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Na terceira unidade, *O processo de constituição/construção das identidades*, foi solicitado a elaboração de um glossário com os principais conceitos e características dos textos da unidade, cada aluno deveria inserir três termos indicando o artigo, reportagem ou vídeo utilizado. A atividade foi avaliada em 30 pontos, conforme Figura 16.

Figura 16: Atividade avaliativa III – Elaboração de Glossário

Psicologia da Educação: Processos de Aprendizagem - NF4 - 2021-2 - Polo Jaboticatubas

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS UEMG

Atividade 3 - Glossário (30 pontos)

Versão para impressão

Instruções:

Elaborem um glossário com os principais conceitos e características dos textos de Unidade 3 e outros que tratam sobre "o processo de constituição da identidade", tais como: representação, linguagem, pertencimento, identificação, produção de sentido, interação, construção, constituição, cidadania, entre outros.

Cada estudante terá que inserir 03 (três) termos, indicando o artigo, reportagem ou vídeo utilizado. Lembrem-se das referências.

**Prazo:** até 17/09/2021 às 23:55. Atenção: Somente postagens feitas até a data máxima serão avaliadas.

Bom trabalho!

Buscar Buscar em todo o texto

Inserir novo item

Por ordem alfabética Por categoria Por data de inserção Por autor

Navegar usando este índice

Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Na quarta e última unidade, *Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação Especial e Inclusiva*, foi disponibilizado no painel um esboço das principais dificuldades de aprendizagem e conceitos. Essa unidade foi elaborada pela professora de modo a contribuir para o desenvolvimento do Trabalho Interdisciplinar Supervisionado, conforme Figura 17.

Figura 17: Apresentação da Unidade IV

Unidade 4 - Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação Especial e Inclusiva

## UNIDADE IV

Disponível a partir de 2 de agosto de 2021

Olá!

Com o intuito de estudarmos sobre a importância do pedagogo em um trabalho multiprofissional, na Unidade 4 trataremos sobre o desenvolvimento e aprendizagem na Educação Especial e Inclusiva.

Consideramos fundamental que o profissional da pedagogia tenha acesso a conhecimentos mais específicos na área da educação especial, que possam contribuir para seu saber-fazer em diferentes lócus de trabalho.

Ao mesmo tempo, frente às dificuldades de aprendizagem, esses conhecimentos não podem induzir diagnósticos apressados, rótulos ou a estigmatização dos sujeitos. Portanto, precisamos construir conhecimentos em uma perspectiva ética:

*É possível percebermos, por meio de expressões presentes no âmbito escolar como distúrbios, disfunção, limitação, atraso, as relações que geralmente são feitas entre doença, deficiência e não-aprendizagem. Essas expressões indicam uma prática de patologização dos modos de aprender que acabam por produzir a medicalização. Desse modo a escola, muitas vezes, se exime de construir um trabalho específico para as singularidades do aluno e o envia a serviços da saúde para que estes possam resolver o problema. Vimos com isso, muitas crianças ficarem desassistidas na escola (CRISTOFARI, 2015, disponível em <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2015/12/17/a-medicalizacao-na-escola/#.YQHXXYSKjLU>).*

Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Assim, as atividades avaliativas da disciplina somaram 80 pontos, os 20 pontos restantes foram distribuídos no Trabalho Interdisciplinar Supervisionado de responsabilidade do Núcleo de Integração e Prática. Ressalta-se que em todas as unidades foi disponibilizado um Exame Especial no valor de 100 pontos para possibilitar ao aluno a recuperação do módulo, caso não tenha conseguido atingir os pontos necessários.

Analisando as ferramentas do AVA, foi possível observar que na disciplina estavam disponibilizadas duas abas, sendo uma, dos Fóruns: Fórum de notícias, com o objetivo de divulgar os estudos da disciplina; Fórum de dúvidas, com o objetivo de esclarecimento e Espaço café e prosa, com o objetivo de trocas e bate papo. Havia uma postagem de apresentação e boas-vindas da tutora da disciplina no Fórum de notícias, com o objetivo de auxiliar os alunos nos momentos de trocas e dúvidas. No Fórum de dúvidas, havia apenas a postagem de uma aluna para a professora, sem nenhum retorno. E, no *Espaço café e prosa* havia também somente a postagem de um tópico por uma aluna, sem comentários dos colegas, da professora ou da tutora.

Na outra aba estavam disponibilizados o Cronograma e o Exame Especial.

Na Unidade I - *O processo de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito em idade escolar*, foram apresentados os materiais de estudo, conforme informações do Quadro 10.

Quadro 10: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade I - O processo de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito em idade escolar

<b>Materiais de Estudo</b>	<b>Atividades</b>
Apresentação de dois textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Elaboração de um novo conteúdo didático feito pelos alunos, podendo ser produzido através de slides, áudio (Podcast) ou vídeo, no valor de 30 pontos para ser realizado em dupla ou trio.
Dois vídeos de produção externa sobre estágio de desenvolvimento e desenvolvimento da linguagem.	Ausência de dados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da análise do painel da Unidade I, observou-se que houve a participação dos alunos na realização da atividade avaliativa em duplas, ou trios. Mas não ocorreu nenhuma participação registrada nos Fóruns sobre esta atividade.

Na unidade II - *Processo de natureza afetivo-sexual, cognitiva, social*, foram apresentados os materiais de estudo, conforme informações do Quadro 11.

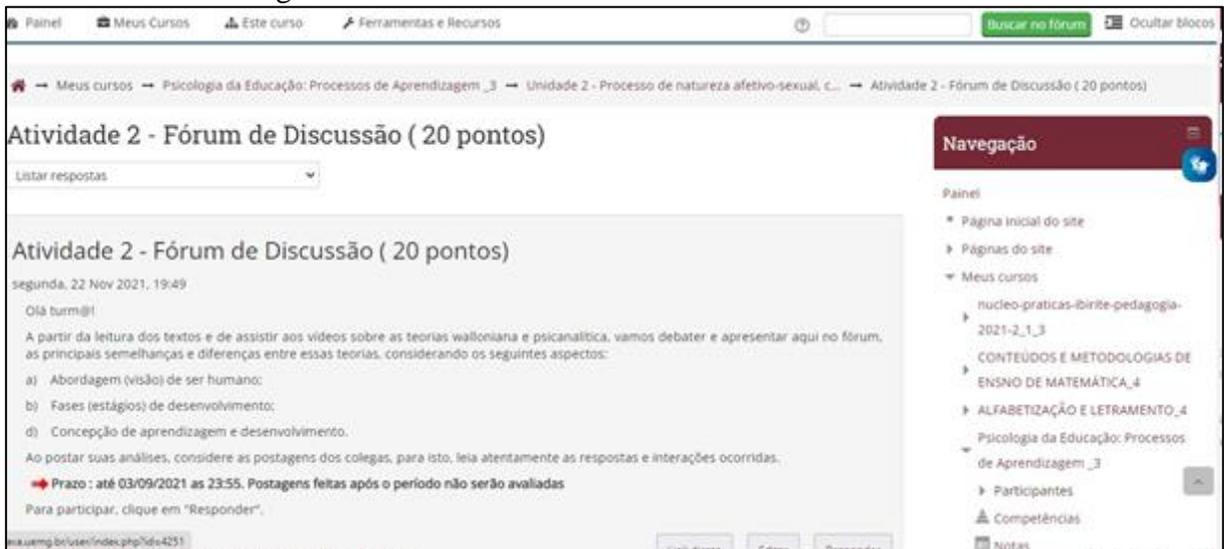
Quadro 11: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade II - Processo de natureza afetivo-sexual, cognitiva, social

<b>Materiais de Estudo</b>	<b>Atividades</b>
Apresentação de dois textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Um Fórum de discussões entre os colegas de curso no valor de 20 pontos, onde cada aluno deveria debater e apresentar as principais semelhanças e diferenças entre as teorias estudadas.
Três videoaulas de produção externa sobre os conteúdos da disciplina	Ausência de dados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da análise do painel da Unidade II, foi possível observar que houve interação entre aluno-aluno na realização da atividade avaliativa em dupla e também nas discussões do Fórum. Todos os alunos realizaram a atividade de discussão, conforme Figura 18.

Figura 18: Atividade avaliativa II – Fórum de Discussão



Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Na Unidade III – *O processo de constituição/construção das identidades*, foram apresentados os materiais de estudo, conforme informações do Quadro 12.

Quadro 12: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade III - O processo de constituição/construção das identidades

<b>Materiais de Estudo</b>	<b>Atividades</b>
Apresentação de três textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Elaboração de um glossário com os principais conceitos e características dos textos da unidade, cada aluno deveria inserir três termos indicando o artigo, reportagem ou vídeo utilizado. A atividade foi valorizada em 30 pontos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da análise do painel da Unidade III, foi possível observar que não ocorreu nenhuma interação direta entre aluno-aluno na realização da atividade proposta. Na elaboração do glossário, os alunos realizaram apenas a leitura da construção dos colegas, mas a produção foi individual.

Na Unidade IV – *Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação Especial e Inclusiva*, foram apresentados os materiais de estudo, conforme informações do Quadro 13.

Quadro 13: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade IV - Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação Especial e Inclusiva

<b>Materiais de Estudo</b>	<b>Estudo complementar</b>
Apresentação de oito textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Uma videoaula de 11 minutos e 47 segundos, com a professora da disciplina, explicando o conteúdo que será estudado na unidade para o desenvolvimento do Trabalho Interdisciplinar Supervisionado.
Um vídeo de produção externa sobre os conteúdos da disciplina	Lançamento de Notas do Núcleo de Práticas (tutores).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da análise do painel da Unidade IV, foi possível observar que não ocorreu nenhuma interação entre aluno, tutor e professor. Foram disponibilizados apenas materiais de estudo individual.

Diante das informações obtidas através da análise da terceira disciplina, Psicologia da Educação: processos de aprendizagem, observou-se que a interação ocorreu de forma bem restrita, apenas entre os alunos, a partir das atividades em dupla e trio realizadas e do Fórum de discussões aberto na unidade II. Não ocorreu nenhuma interação entre aluno-tutor e aluno-professor, mesmo diante dos Fóruns abertos para discussão, trocas e possíveis dúvidas, os alunos não trocaram mensagens ao longo das unidades da disciplina, exceto na atividade avaliativa do Fórum já citado aqui.

Importante ressaltar que a professora disponibilizou muitas atividades diversificadas ao longo das unidades, utilizando não apenas textos em formato PDF, mas imagens nas postagens, sugestão de elaboração de vídeos, podcast, glossário e discussões, propiciando estratégias pedagógicas que atendessem os alunos nas mais variadas possibilidades de aprendizagem, estratégias que estavam em conformidade com a disciplina, que tratou das implicações dos estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem para o campo da educação.

O AVA permite uma interação mediatizada por professor e aluno, e também entre alunos, promovendo interatividade com materiais e ferramentas variadas, como *e-mails*, listas, grupos de discussão, *sites* e *blogs*, vídeos, sons e imagens nos quais desenvolve a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço (BELLONI, 2008).

A quarta e última disciplina disponibilizada no AVA foi Arte-Educação, que conta com uma mensagem de boas-vindas no mural. A disciplina era composta por três unidades, conforme modelo representado na Figura 19.

Figura 19: Unidades da disciplina de Arte-Educação



Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

As atividades avaliativas foram distribuídas em três, uma para cada unidade. Sendo que a primeira atividade avaliativa da Unidade I – *Reflexões sobre a área de arte: fundamentos da arte educação; história do ensino de arte no Brasil; arte na escola*, foi referente a elaboração de um texto apresentando as principais características dos temas estudados na unidade. A atividade deveria ser realizada individualmente, no valor de 25 pontos, conforme Figura 20.

Figura 20: Atividade avaliativa I – Elaboração de texto

Arte\_Educação - NF4 - 2021-2 - Polo Jaboticatubas

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS UEMG

Painel | Meus Cursos | Este curso | Ferramentas e Recursos | Ocultar blocos

Meus cursos -> ARTE-EDUCAÇÃO\_3 -> Unidade 1 - Reflexões sobre a área de arte: fundam... -> Atividade 1- Envio de tarefa (25 pontos)

### Atividade 1- Envio de tarefa (25 pontos)

**Instruções:**  
A partir do texto: SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação, retire as principais características de cada uma das tendências e concepções do ensino de arte ao longo da história brasileira.

**Regras e outras informações:**

- Utilize o arquivo (disponível no final destas orientações), para responder esta atividade;
- Renomeie o arquivo da atividade 1 seguindo o padrão: Atividade1\_seunome
- Veja como ficará o nome do arquivo do aluno Pedro Henrique: Atividade1\_PedroHenrique
- Ao finalizar faça o envio da Tarefa;
- Atividade Individual;
- Esta atividade poderá ser enviada até o dia 18/08/2021 às 23:55 ( Horário de Brasília)

Atividade1\_Nomealuno.doc

**Navegação**

- Painel
- Página inicial do site
- Páginas do site
- Meus cursos
  - nucleo-praticas-ibirite-pedagogia-2021-2\_1\_3
  - CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA\_4
  - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO\_4
  - Psicologia da Educação: Processos de Aprendizagem\_3

Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Já na segunda unidade, *Abordagens e especificidades das linguagens artísticas: aspectos teórico-práticos; a arte na educação escolar: Educação Infantil e Ensino Fundamental; Base Nacional Curricular comum (BNCC)*, a atividade avaliativa foi referente a elaboração de uma análise crítica a respeito dos conceitos abordados na unidade. A atividade deveria ser realizada individualmente, no valor de 25 pontos, conforme Figura 21.

Figura 21: Atividade avaliativa II – Elaboração de análise crítica



Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

Na terceira unidade, *A ação pedagógica em arte na escola; o papel do professor no processo ensino-aprendizagem em arte; avaliação*, foi solicitado a elaboração de um poema e uma atividade como proposta de trabalho para ser realizada pelos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. A atividade deveria ser realizada individualmente, no valor de 30 pontos, conforme Figura 22.

Figura 22: Atividade avaliativa III – Elaboração de poema

Pedagogia – EaD		2021/2
Arte- Educação		
Atividade 3		
Nome do(a) estudante:	Polo:	
<p>A partir das palavras contidas no quadro abaixo, crie um <b>poema</b> e, em seguida, elabore <b>uma atividade, uma proposta de trabalho</b> que possa ser realizada pelos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. O poema é o ponto de partida. Descreva as condições na qual será realizada: turma, tempo/duração, objetivos e desenvolvimento.</p> <p>* Não é necessário utilizar todas as palavras.</p>		

FELIZ	ESCOLA	AMIGO	CORAÇÃO
CANÇÃO	BRINCAR	SOL	CASA
JARDIM	SONHO	ÁRVORE	CADERNO
BOLA	LÁPIS	FLOR	PORTA

Fonte: Captura da tela do AVA utilizado pela UEMG (2022).

As atividades avaliativas da disciplina somaram 80 pontos, os 20 pontos restantes foram distribuídos por atividade avaliativa de responsabilidade do Núcleo de Integração e Prática.

Em todas as unidades foi disponibilizado um Exame Especial no valor de 100 pontos para possibilitar ao aluno a recuperação do módulo, caso não tenha conseguido atingir os pontos necessários.

Analisando as ferramentas do AVA, foi possível observar que na disciplina estavam disponibilizadas duas abas, sendo uma de Fóruns: Fórum de Avisos, com o objetivo de divulgar os estudos da disciplina e o Fórum de dúvidas, com o objetivo de esclarecimento.

No Fórum de Avisos foram criados dois tópicos, um com o nome *Roda de Conversa*, onde a professora realizou uma postagem convidando os alunos para uma Roda de Conversa de duas horas, via Plataforma *Teams*<sup>6</sup>, para discutirem sobre o filme *Vermelho como o céu*.

O outro tópico criado foi com o nome de Boas-vindas, onde a tutora da disciplina se apresentou aos alunos e disponibilizou-se para momentos de trocas e dúvidas.

Já no Fórum de dúvidas havia apenas a postagem de uma aluna se apresentando ao grupo, sem nenhum retorno ou comentário de alunos, da tutora ou da professora.

<sup>6</sup> O Teams é um software da Microsoft desenvolvido para a colaboração de equipes. Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/>

Na outra aba estavam disponibilizados o Cronograma e o Exame Especial.

Na Unidade I - *Reflexões sobre a área de arte: fundamentos da arte educação; história do ensino de arte no Brasil; arte na escola*, foram apresentados os materiais de estudo, conforme informações do Quadro 14.

Quadro 14: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade I - Reflexões sobre a área de arte: fundamentos da arte educação; história do ensino de arte no Brasil; arte na escola

<b>Materiais de Estudo</b>	<b>Material Complementar</b>	<b>Atividades</b>
Apresentação de três textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Dois textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Elaboração de um texto apresentando as principais características dos temas estudados na unidade, no valor de 25 pontos para ser realizado individualmente.
Um vídeo de produção externa, entrevista com a professora Ana Mae da Universidade de São Paulo (USP).	Um vídeo de produção externa sobre os conteúdos da disciplina.	Ausência de dados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da análise da Unidade I, foi possível observar que não houve nenhuma interação entre os alunos, tutor e professor. Todas as atividades disponibilizadas foram realizadas individualmente.

Na Unidade II – *Abordagens e especificidades das linguagens artísticas: aspectos teórico-práticos; a arte na educação escolar: Educação Infantil e Ensino Fundamental; BNCC*, foram apresentados os materiais de estudo, conforme informações do Quadro 15.

Quadro 15: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade II - Abordagens e especificidades das linguagens artísticas: aspectos teórico-práticos; a arte na educação escolar: Educação Infantil e Ensino Fundamental; BNCC

<b>Materiais de Estudo</b>	<b>Material Complementar</b>	<b>Atividades</b>
Apresentação de três textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Um texto em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Elaboração de uma análise crítica a respeito dos conceitos abordados na unidade, no valor de 25 pontos para ser realizado individualmente.
Um vídeo de produção externa, entrevista com a professora Rosa Iavelberg da USP.	Dois vídeos de produção externa, um seminário da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Mesa redonda e uma entrevista com a Rosa Iavelberg da USP.	Ausência de dados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da análise da Unidade II, foi possível observar que não houve nenhuma interação entre os alunos, tutor e professor. Todas as atividades disponibilizadas foram realizadas individualmente.

Na Unidade III – *A ação pedagógica em arte na escola; o papel do professor no processo ensino-aprendizagem em arte; avaliação*, foram apresentados os materiais de estudo, conforme informações do Quadro 16.

Quadro 16: Recursos didáticos disponibilizados na Unidade III - A ação pedagógica em arte na escola; o papel do professor no processo ensino-aprendizagem em arte; avaliação

<b>Materiais de Estudo</b>	<b>Material Complementar</b>	<b>Atividades</b>
Apresentação de três textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Dois textos em formato PDF sobre os conteúdos da disciplina.	Elaboração de um poema e uma atividade como proposta de trabalho para ser realizada pelos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, no valor de 30 pontos para ser realizado individualmente.
Ausência de dados.	Dois <i>links</i> de filmes – Billy Elliot e Alma da Gente	Lançamento de Notas do Núcleo de Práticas (tutores).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foi possível observar que também não ocorreu nenhuma interação entre aluno-professor, aluno-tutor e aluno-aluno na Unidade III. Foram disponibilizados apenas textos em formato PDF, *links* de filmes e atividade avaliativa individual. Não foram registrados nos fóruns nenhuma discussão.

Vale salientar que a disciplina de Arte-Educação promoveu uma única interação através da Roda de Conversa de apenas duas horas, via Plataforma *Teams*, para a discussão sobre o filme Vermelho como o céu, mas não foi possível observar nenhum registro da atividade, já que o encontro foi realizado fora do AVA.

Dessa forma afirma-se que a partir da análise da disciplina, o aluno necessitou realizar seus estudos de forma individualizada, recebendo pouco estímulo e praticamente nenhuma interatividade. Nesse panorama, Belloni (2008) afirma que a construção da autonomia ocorre na interatividade do aluno com os sistemas de informação e comunicação, criando um ambiente colaborativo e solidário. Para que isso ocorra, é necessária a participação de múltiplas pessoas no processo comunicativo, espaço compartilhado de convivência que oferece suporte à construção, inserção e troca de informações, visando a construção social do conhecimento, o que Torres et. al (2014) chamam de aprendizagem colaborativa, que tem o potencial de impulsionar uma aprendizagem mais ativa através dos estímulos recebidos pela interação em rede. Destaca-se aqui que os ambientes de aprendizagem devem favorecer condições de

trocas de conhecimento com pessoas próximas e distantes/conectadas, em contextos confiáveis, propiciando ricas chances de aprendizagem (MORAN, 2018).

Para que a aprendizagem se torne efetiva, a interação social passa a ser uma aliada, aumentando o conhecimento do aprendiz, onde cada aluno se apoia em um par, construindo seu conhecimento e desenvolvendo uma forma autônoma e colaborativa.

#### **4.6 Apresentação e análise dos resultados da 6ª etapa: verificação das práticas identificadas na 5ª etapa e analisar se estas tem ajudado os alunos a adquirirem autonomia em seus estudos**

Nesta etapa da pesquisa foi feita a análise das práticas identificadas na 5ª etapa, através da observação *online* não participativa das dinâmicas de interação dos alunos e postagens realizadas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, utilizado pela UEMG do Núcleo Formativo IV do curso de graduação em Pedagogia a distância do 2º semestre do ano de 2021 do Polo de Jaboticatubas-MG. A organização curricular, por Núcleo Formativo, foi composta pela oferta de um eixo chamado de Núcleo de Integração e Práticas (NIP) e quatro disciplinas, sendo, Conteúdos e Metodologias de Ensino de Matemática, Alfabetização e Letramento; Psicologia da Educação: Processos de Aprendizagem e Arte-Educação. Assim, o objetivo foi verificar se essas práticas tem ajudado os alunos a adquirirem autonomia nos seus estudos.

A partir da observação das disciplinas do Módulo IV, foi possível verificar que a interação entre os alunos, tutores e professores foi bem restrita na primeira disciplina de Conteúdos e Metodologias de Ensino de Matemática. O professor não recorreu aos recursos digitais disponíveis no AVA para promover interação, engajamento, motivação e consequentemente uma aprendizagem ativa. Durante as unidades de estudos, os Fóruns não foram utilizados para discussões das atividades em sua maioria. Também não foram disponibilizadas atividades diversificadas, apenas individualizadas e sem promoção de interação, exceto um fórum de discussões, que também não obteve a participação de todos os alunos, e mesmo sem a participação efetiva, não ocorreu nenhuma intervenção do professor ou do tutor durante as postagens.

Sendo assim, observa-se que as práticas realizadas na primeira disciplina de Conteúdos e Metodologias de Ensino de Matemática, não promoveram uma comunidade de aprendizagem, o que Santos (2021) apresenta como o desenvolvimento de habilidades que acontecem

através das práticas realizadas nos ambientes educacionais com o apoio da tecnologia. Através da interação o processo de ensinar e aprender ocorre de forma recíproca e constante no ambiente digital (MORAN, 2015).

Diante destas observações, acredita-se que não houve o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o que Belloni (2008) destaca quando diz que essas interações por meio das TDIC são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Em relação a segunda disciplina disponibilizada no AVA, Alfabetização e Letramento, foi possível analisar que a interação entre os alunos, professor e o tutor ocorreu, mas de forma restrita. Apesar da professora disponibilizar os fóruns e uma monitoria para auxiliar nos momentos de trocas e dúvidas, não proporcionou nenhuma interação, postagem ou discussão.

Importante pontuar que nesta disciplina, a professora utilizou recursos pedagógicos diversos e em pares, atividades em duplas e trios e recursos tecnológicos também diversificados, além de dois encontros síncronos, possibilitando discussões e aprofundamento dos estudos realizados ao longo da disciplina.

Verifica-se dessa forma que as práticas realizadas pela professora na segunda disciplina de Alfabetização e Letramento, proporcionaram a construção da autonomia dos alunos, oferecendo diversidade de ações pedagógicas e possibilidades de desenvolvimento da autonomia como consequência da aprendizagem.

Em relação a observação da terceira disciplina disponibilizada no AVA, Psicologia da Educação: processos de aprendizagem, comprovou-se que as práticas pedagógicas realizadas pela professora também possibilitaram o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Através de atividades diversificadas e em pares, em duplas e trios e postagens com recursos digitais variados, a professora conseguiu atingir os alunos de forma bem variada, atendendo as formas de aprendizagens individualizadas.

Porém, é importante destacar que os alunos não participaram ativamente das discussões disponibilizadas nos fóruns, que ficaram abertos para promover a interação durante as unidades de estudo.

Pode-se concluir que, as práticas pedagógicas presentes nas disciplinas de Alfabetização e Letramento e Psicologia da Educação: processos de aprendizagem, buscaram propiciar um ambiente de interação e construção da aprendizagem e da autonomia. A ação promovida pelas práticas utilizadas permitiu a valorização do conhecimento e condições individuais dos alunos, o que Masetto (2003) aborda quando afirma que, o professor precisa respeitar a autonomia do aluno, entender que o aluno traz consigo conhecimentos construídos ao longo de sua história. O professor é um dos atores no processo da construção dessa

autonomia, através da mediação pedagógica, possibilitando as interações, discussões e questionamentos no ambiente de aprendizagem.

E por fim, em relação a quarta e última disciplina disponibilizada no AVA, Arte-Educação, pode-se afirmar que as ações pedagógicas não promoveram o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Não foram disponibilizados os fóruns para favorecer a interação e discussão dos conteúdos estudados nas unidades, e todas as atividades foram aplicadas de forma individualizada, dificultando a aprendizagem de forma colaborativa.

Apesar da professora promover uma única interação através da Roda de Conversa de apenas duas horas, via Plataforma *Teams*, não foi possível observar nenhum registro da atividade, já que o encontro foi realizado fora do AVA, e assim, não foi possível afirmar se realmente ocorreu alguma interação na disciplina.

Segundo Coelho e Tedesco (2017), a interação significativa deve encorajar a curiosidade intelectual dos alunos e envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem, buscando assim, superar as limitações nos ambientes *online*. Ainda segundo os autores, manter a interação no AVA é um desafio constante e o professor tem um papel essencial de oferecer aos seus alunos ações de discussões e argumentações. E, para Belloni (2008) o aluno necessita envolver-se no processo de aprendizagem, só assim sua autonomia será desenvolvida.

#### **4.7 Análise final**

No capítulo 4 desta dissertação de mestrado foram apresentados os fechamentos das seis etapas da pesquisa, descrevendo os resultados alcançados. De acordo com o levantamento das habilidades, foi elaborado um quadro abrangendo os aspectos técnicos, cognitivos, relacionais e metodológicos, a partir do conceito de Belloni (2008).

Após a análise das respostas, percebeu-se que 68 alunos estavam cursando o 5º período e que a maioria estava matriculada no polo de Jaboticatubas. Dos 87 alunos que responderam à pesquisa, 75 (86,2%) declararam-se do gênero feminino. No que diz respeito à idade, também a maioria dos alunos, 39 (44,8%) pertencem à faixa etária acima de 42 anos.

Em relação a utilização dos recursos digitais, 82 (94,3%) são usuários ativos de internet e 72 (82,8%) utilizam mais o celular para os estudos na plataforma *online*. Sobre o aspecto da qualidade da internet, 70 (80,5%) possuem internet de boa qualidade para os estudos. Ao buscar informações sobre as dificuldades apresentadas ao acesso no AVA, 64 (73,6%),

responderam que não apresentam nenhuma dificuldade e 81 (93,1%) alunos responderam que não necessitam de ajuda para acessar o AVA. Sobre a diversidade de ferramentas oferecidas pela plataforma, 67 (77%) alunos informaram que a plataforma oferece uma diversidade de ferramentas para realizar as atividades propostas e 44 (50,6%) responderam que conseguem utilizar as ferramentas da plataforma com facilidade.

No que concerne a interação do aluno com os tutores, 36 (41%) alunos afirmaram que a interação é boa e, em relação a interação com os professores, apenas 23 (26%) disseram que é boa. As interações entre aluno-aluno são bem maiores do que a com os tutores e professores, 65 (74,7%) informaram que existe uma interação entre os colegas de curso para auxiliar na aprendizagem. Quando perguntado sobre o estímulo da aprendizagem realizado pelos tutores e professores, 43 (49,4%) informaram que os tutores sempre estimulam e 40 (46%) informaram que os professores sempre estimulam a reflexão sobre o conteúdo estudado. Sobre o suporte pedagógico, 72 (82,8%) responderam que o tutor atende suas dúvidas ou necessidades de aprendizagem. Foi possível ainda verificar que a maioria dos alunos, 58 (66,7%) não sabem dizer se a biblioteca é acessível e atualizada.

Sobre o tempo dedicado aos estudos semanalmente, 36 (41,4%) estudam de uma a cinco horas por semana e apenas oito (9,2%) estudam mais do que 15 horas por semana. Em relação a rotina de estudo, 46 (52,9%) informaram que as vezes conseguem cumprir a rotina de estudos e 45 (51,7%) responderam que sabem gerenciar o tempo. Quando perguntado sobre o estudo individualizado, 74 (85,1%) informaram que se sentiam-se bem estudando sem a presença de outros colegas e 62 (71,3%) relataram que gostam de estudar sozinho. A maioria dos alunos, 77 (88,5%) responderam que são persistentes, 49 (56,3%) responderam que são organizados, 47 (54%) disseram ser disciplinados. Já 82 (94,3%) dos alunos informaram que cumprem os prazos de entrega das atividades acadêmicas.

Foi perguntado aos alunos se eles têm facilidade de se concentrar nas atividades quando estão no ambiente *online*, a maioria 56 (64,4%) respondeu que sim. Constatou-se através das respostas que 68 (78,2%) alunos se consideram ativos/participantes e 85 (97,7%) se sentiam responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

A partir da observação *online* não participativa das dinâmicas de interação dos alunos e postagens realizadas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle das disciplinas do Módulo IV, foi possível verificar que a interação entre os alunos, tutores e professores é ainda bastante restrita e não ocorre constantemente nas unidades de estudo, mas apenas em algumas atividades específicas. No que concerne as práticas pedagógicas, foi possível observar que nas duas disciplinas mencionadas acima, Conteúdos e Metodologias de Ensino de Matemática e

Arte\_Educação, os professores precisam desenvolver práticas pedagógicas mais variadas e propiciar um ambiente de interação, diversidade e construção de aprendizagem para auxiliarem seus alunos no desenvolvimento das habilidades desenhadas por Belloni (2008) para o aluno da EaD e conseqüentemente para a construção da autonomia.

## CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, estão apresentadas as considerações finais desta dissertação de mestrado retomando aos aspectos iniciais abordados. Iniciou-se a pesquisa pelo aporte teórico sobre a Educação Profissional Tecnológica, a Educação a Distância, o histórico do curso de graduação em Pedagogia à distância no Brasil, a Autonomia e a Aprendizagem ativa e individualizada, o aprimoramento da autonomia e a presença social. Após o levantamento bibliográfico dos autores que sustentam a temática foi realizado o questionário com os alunos de curso de graduação a distância em Pedagogia do IV módulo que estudavam nos seis polos da UEMG, nas cidades mineiras de Carandaí, Frutal, Jaboticatubas, Nanuque, Taiobeiras e Ubá. Foi realizada também, a observação *online* não participativa das dinâmicas de interação dos alunos e postagens realizadas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, com o intuito de analisar se as práticas pedagógicas realizadas no AVA utilizado na universidade, favorecem a aprendizagem ativa e a aprendizagem individualizada.

A análise desta dissertação de mestrado foi direcionada pela questão norteadora: sendo a autonomia uma característica fundamental para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva na EaD, os alunos de cursos de Pedagogia que têm optado por essa modalidade de educação têm apresentado essa característica?

Como objetivo geral, investigou se os alunos que estão fazendo o curso de graduação em Pedagogia na modalidade a distância em uma universidade pública de Minas Gerais, apresentam habilidades que os identificam autônomos. Visando atingir o objetivo proposto, a pesquisa foi dividida em seis etapas, as quais foram atingidas.

A primeira etapa era levantar as habilidades dos alunos para qual a EaD foi desenhada a partir do conceito de Belloni (2008). Observou-se a abrangência de quatro habilidades, sendo as habilidades técnicas, que estão relacionados a organização das tarefas, como a organização de tempo e estudo, e responsabilidade. As habilidades cognitivas, que estão relacionadas ao domínio de conhecimento, como, a motivação, autoconfiança, autodireção, autodeterminação, autogestão, adaptabilidade e flexibilidade. As habilidades relacionais, ligadas às relações interpessoais, como colaboração, cooperação, interação, diálogo, compartilhamento de ideias e soluções, participação e resolução de problemas. E por fim, as habilidades metodológicas, que estão ligadas as organizações de atividades, como gerir o processo de aprendizagem, busca de recursos e formas para facilitar a aprendizagem e a pesquisa.

A segunda etapa era identificar as habilidades dos alunos do curso investigado no que se refere a estudar a distância e comparar essas habilidades com as levantadas na primeira etapa desta pesquisa. Verificou-se que a maior parte dos alunos apresentam as habilidades necessárias para o estudo a distância. Mais da metade dos alunos 73,6%, responderam que não apresentam nenhuma dificuldade de acesso e mais de 90% dos participantes utilizam a internet ativamente. Observou-se também que 93,1% dos alunos responderam que não necessitam de ajuda para acessar o AVA, já os que necessitam, buscam recursos, como, pesquisas na *internet* ou com pessoas da família e colegas de curso. No decorrer das respostas do questionário, foi possível observar que a maioria dos alunos organizam seu tempo de estudo, fazem e cumprem a rotina de estudo. Dos 87 respondentes, 56,3% responderam que são organizados e 97,7% responderam que são responsáveis por sua aprendizagem. Sendo assim, constatou-se que a maioria dos alunos já desenvolveram ou buscam desenvolver as habilidades necessárias para estudar a distância.

A terceira etapa, estava direcionada a verificar quais eram as condições internas e externas que poderiam ajudar o aluno a adquirir a autonomia. Ao abordar os fatores internos, examinou-se a motivação, o interesse, desejo e a necessidade de aprender. E aos fatores externos, observou-se o social, o econômico, o meio em que o sujeito está inserido, o ambiente de aprendizagem e a forma de aprender do aluno (PEREIRA, 2010). De acordo com as respostas do questionário, boa parte dos alunos, 41%, disseram que a interação com o tutor era boa, e 26% dos alunos responderam que a interação do professor era boa, portanto, para a maioria, o professor não oferece o suporte necessário às suas demandas. As interações entre aluno-aluno são bem maiores do que a com os tutores e professores, 74,7% informaram que existe uma interação entre os colegas de curso para auxiliar na aprendizagem, favorecendo assim a colaboração, motivação e o ambiente de aprendizagem. A maioria dos alunos responderam que são os tutores que estimulam a reflexão dos conteúdos estudados, oferecem o suporte pedagógico e atendem suas dúvidas ou necessidades de aprendizagem. Nas respostas em geral, a maioria dos alunos apresentam interesse e desejo de aprender, pois sempre recorrem as estratégias diversas para superar suas dificuldades, mas verificou-se que o professor precisa ter um papel mais ativo no processo de interação com seu aluno para ajudá-lo a adquirir autonomia.

A quarta etapa, verificou as relações dos fatos: *aprendizagem ativa e o aprimoramento da autonomia e, aprendizagem individualizada e o aprimoramento da autonomia*. Observou-se que a maioria dos alunos buscam uma aprendizagem mais ativa e tem aprimorado sua

autonomia por meio das ações e práticas realizadas dentro e fora do AVA, 78,2% alunos responderam que se consideram ativos/participantes. 56,3% responderam que são organizados e 54% responderam que são disciplinados com seus estudos, 88,5% responderam que são persistentes e 94,3% dos alunos informaram que cumprem os prazos de entrega das atividades acadêmicas. Logo, afirma-se que os alunos de fato, buscam uma aprendizagem mais ativa, de forma colaborativa e em grande parte individualizada e têm aprimorado sua autonomia.

A quinta etapa, analisou se no AVA utilizado na universidade, *locus* desta pesquisa, as práticas pedagógicas favoreciam a aprendizagem ativa e a aprendizagem individualizada. Para isso, foi solicitada a permissão ao Coordenador Geral do curso para realizar uma observação *online* não participativa das dinâmicas de interação dos alunos e postagens realizadas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Nesse item verificou-se que ainda há muito a se fazer em relação as práticas pedagógicas realizadas pelos professores para favorecer a aprendizagem ativa e a individualiza, que ocorre através da interação por meio dos recursos digitais disponíveis no AVA. Após a análise, constatou-se que, apenas a professora da disciplina de Alfabetização e Letramento, conseguiu utilizar ferramentas e estratégias mais variadas, buscando criar um ambiente colaborativo, permitindo discussões, pesquisas e o desenvolvimento da aprendizagem, através de atividades em pares, encontros síncronos e metodologias ativas. A professora da terceira disciplina, Psicologia da Educação: processos de aprendizagem, também utilizou atividades mais diversificadas, mas não conseguiu interação com o grupo, já os professores das disciplinas de Conteúdos e Metodologias de Ensino de Matemática e Arte-Educação não utilizam nenhuma estratégia diferenciada para favorecer a aprendizagem dos seus alunos.

A sexta e última etapa, estava direcionada em analisar as práticas identificadas na quinta etapa para indicar se essas práticas tem ajudado os alunos a adquirirem autonomia nos seus estudos. Por fim, concluiu-se que apenas algumas práticas pedagógicas identificadas na quinta etapa buscaram auxiliar os alunos a adquirirem autonomia nos seus estudos. Considerando que foram analisadas quatro disciplinas no módulo IV, e que somente duas professoras de duas disciplinas buscaram realizar ações efetivas para promover práticas pedagógicas eficazes, mas, mesmo assim, ainda não houve uma interação favorável em uma delas, pode-se inferir que, os professores necessitam propiciar um ambiente de interação e construção de aprendizagem para ajudarem seus alunos a adquirirem autonomia.

Portanto, torna-se essencial reavaliar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da UEMG no AVA. Faz-se necessário uma mudança na elaboração e na aplicação de atividades das unidades de estudo das disciplinas, propondo atividades mais diversificadas e colaborativas, em duplas, trios e grupos, com a utilização das metodologias ativas, desenvolvendo o protagonismo dos seus alunos, além de proporcionar mais interações entre os alunos, tutores e professores, através dos recursos digitais, como fóruns, chats, videoconferências, entre outras possibilidades. Para Santos (2021), o aluno desenvolve suas habilidades através da realização das atividades por meio dos recursos digitais, criando uma comunidade de aprendizagem.

Notou-se que os alunos sentem falta da interação com seus professores, isso deve ser repensado com o intuito de aproximar o aluno da construção de sua aprendizagem e conseqüentemente da sua autonomia. Nesse caso, torna-se essencial a contribuição da equipe polidocente, referenciada por Lima e Mill (2013), composta por profissionais que são responsáveis pelo suporte pedagógico juntamente com o professor.

Ao discutir-se aqui a autonomia como uma característica fundamental para que a aprendizagem ocorra na EaD, faz-se necessário refletir sobre vários aspectos que envolvem o desenvolvimento das habilidades para a construção dessa autonomia, e mais, as interações do aluno com seu processo de aprendizagem são essenciais para garantir seu envolvimento ativo e significativo em todos os processos (BELLONI, 2008).

Chega-se ao término dessa dissertação de mestrado, mas não da pesquisa sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno da EaD. Destaca-se, que apesar dos alunos apresentarem habilidades que os identificam autônomos, ainda há muito a se fazer em relação as práticas pedagógicas para garantir o desenvolvimento das habilidades dos alunos do curso aqui analisado, mas, sobretudo, verifica-se a necessidade de uma formação adequada para a docência a distância, possibilitando assim, a capacitação do professor e demais profissionais envolvidos na EaD, na elaboração de metodologias assertivas referentes ao curso a distância e uso dos recursos digitais. Espera-se que essa pesquisa traga novos olhares no que tange ao desenvolvimento da autonomia desses alunos, proporcionando novas possibilidades para garantir a formação de alunos capazes de se autodirigirem na aprendizagem, tornando-se cada vez mais autônomos na busca do conhecimento.

Recomenda-se para trabalhos futuros a capacitação dos professores para uso das tecnologias e metodologias ativas, observando como é importante a qualificação do professor e do seu processo educacional, ultrapassando o ensino tradicional, motivando seus alunos a descobrirem novas formas de aprendizagem, garantindo uma formação de qualidade, ativa,

mais significativa e autônoma para seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil: **CensoEAD.BR 2018/2019**. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_DIGITAL\\_EAD\\_2018\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf). Acesso em: 11 dez. 2019.

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil: **CensoEAD.BR 2019/2020**. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_EAD\\_2019\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf). Acesso em: 15 dez.2021.

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil: **CensoEAD.BR 2020**. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_EAD\\_2020\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf). Acesso em: 10 abr.2022.

ALMEIDA, Bruno Gomes de. Aprendizagem ativa e *deeper learning*: reflexões sobre as demandas por uma educação em compasso com seu tempo. **Educação (UFSM)**, Educação, v. 45, e64, p. 1-19-2020 – Jan./Dez. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/rt/printerFriendly/37035/html>. Acesso em: 20 mai. 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Informática e Formação de Professores (volumes 1 e 2)**: série de estudos educação a distância. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/pedagogia/27.Inform%20e%20a%20Forma%20E3o%20de%20Professores.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de.; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Criando situações de aprendizagem colaborativa. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; PRADO M. E. B. (Org.). **Internet e formação de educadores a distância**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ANDRADE, Pedro Ferreira de.; LIMA, Maria Candida Moraes de Albuquerque. **Projeto EDUCOM**. MEC/OEA. Brasília: 1993.

AZEVEDO, Adriana Barroso de. Aprendizagem na EaD: contribuições e desafios. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 16, n. 27, p. 151-169, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/4003>. Acesso em: 18 ago. 2021.

AZEVEDO, José Carlos de Almeida. Os primórdios da EAD no ensino superior brasileiro. p.2- 5. Em: LITTO, Frederico Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. v.2, 2. Ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Aprender e ensinar com foco na Educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-47, jun. 2015. Disponível em:<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf> . Acesso em: 27 maio 2021.

BACICH, Lilian.; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAQUERO, Marcello. **Pesquisa quantitativa nas ciências sociais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

BEHAR, Patrícia Alejandra. (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação à distância**. 2009. Disponível em: [https://www.larpsi.com.br/media/mconnect\\_uploadfiles/c/a/cap\\_0154.pdf](https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_0154.pdf). Acesso em: 10 maio 2020.

BEHAR, Patrícia Alejandra; SILVA, Ketia Kellen Araújo da. MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS: Um foco no aluno da Educação a Distância. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 10, n. 3, s.p., 2012. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/5a-ketia.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e inovação tecnológica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 197-198, mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/GBM3YFDNTT45ctv5B3pfrHG/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil, 2017. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503). Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3). Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, Seção1, p.11. 16 de mai. de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 24 jan. 2020.

CANDY, Philip C. *Self-directing for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

CARRÉ, Philippe. *De La Motivation à La Formation*. Paris: Edt. L´Harmattan, 2001.

CHAQUIME, Luciane Penteadó. **A prática pedagógica na educação a distância transformando a docência: uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2733/6219.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas\\_em\\_Ciencias\\_Humanas\\_Sociais.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas_em_Ciencias_Humanas_Sociais.pdf). Acesso em: 02 dez. 2020.

CISCO Systems. *The Learning Society*. San Jose, CA, p.6, 2010. Disponível em: [https://www.cisco.com/c/dam/en\\_us/about/citizenship/socio-economic/docs/LearningSociety\\_WhitePaper.pdf](https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socio-economic/docs/LearningSociety_WhitePaper.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.

COELHO, Willyans Garcia; TEDESCO, Patrícia Cabral de Azevedo Restelli. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 609-624, jul.-set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00609.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

CGI.BR. PAINEL TIC. **Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus - COVID-19**. Disponível em: [https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel\\_tic\\_covid19\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 18 maio 2022.

COSTA, Dirno Vilanova da. Reflexões acerca da articulação entre o trabalho e a educação profissional e tecnológica no Brasil. **Revista Thema**. Pelotas, v. 16, n. 2, p. 435-446, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1427>. Acesso em: 08 mar. 2022.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2022.

COSTA, José Wilson da; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; DA SILVA, Elaine Ribeiro. DESIGN PARA EaD: METODOLOGIA RECURSIVA PARA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em**

**Educação**, [S.l.], v. 10, p. 84-96, nov. 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4043>. Acesso em: 19 jun. 2021.

DALLABONA, Carlos A.; FARINIUK, Tharsila M. D. Mediação pedagógica e AVAs: superando fronteiras entre cursos presenciais e a distância. In: GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. (Org.). **Tecnologias Digitais: Desafios, Possibilidades e Relatos de Experiências**. 1 ed. Brasília: Ibict, Cap. 2, p. 35-53, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO**. 10. ed. Brasília: MEC; São Paulo: Cortez, 2006.

DOLAN, Erin L.; COLLINS, James P. *We must teach more effectively: here are four ways to get started*. **Molecular Biology of the Cell**, v. 26, n. 12, 2015. Disponível em: <https://www.molbiolcell.org/doi/pdf/10.1091/mbc.E13-11-0675>. Acesso em: 5 mai. 2021.

EBC. Empresa Brasil de Comunicação. **Brasil tem 134 milhões de usuários de internet, aponta pesquisa**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa>. Acesso em: 30 mai. 2022.

EDUCA, I. B. G. E. Uso de internet, televisão e celular no brasil. **IBGE Educa**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 30 mai. 2022.

EDUCA, I. B. G. E. Faixa etária da população brasileira. **IBGE Educa**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html>. Acesso em: 05 jul. 2022.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 09 mar. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Globalização e crise do emprego**: mistificações e perspectivas da formação técnico profissional. 1999. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/issue/view/72/100>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GARRISON, D. R., Anderson, T. & Archer, W. **Critical inquiry in a text-based environment**: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 2–3, 87–105, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 40-57.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. V. 1. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**: Novas Políticas em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIUSTA, Agneta da Silva. Educação a Distância: Contexto histórico e situação atual. In: GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo. (Org.). **Educação a Distância**: Uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte. PUC Minas Virtual, p.17- 42, 2003.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. Educação Tecnológica. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Org.). **Educação Tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. O curso superior de tecnologia em Gestão Pública na modalidade semipresencial: a percepção dos alunos. **Revista Científica de Educação a Distância**, v. 11, n. 19, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/916/844#>. Acesso em: 05 mai. 2022.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. **O ensino remoto é uma modalidade de educação?** 2020. Disponível em: <https://avacefetmg.org.br/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; AGUIAR, Fabiane Angélica; SOUZA, Allana Cristina Landim; BORJA, Shirley Doveslei Bernardes. Educação a distância e a neurociência: os fatores que encantam os alunos. **Argumentos Pró-Educação**, v. 4, n. 12, p. 1165-1193, 2019. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/531>. Acesso em: 14 mai. 2021.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; CHAMON, Camila. Macedo. O potencial educativo do ensino híbrido enquanto uma metodologia ativa: um estudo de caso. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 3, p. 94, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/49808>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; COSTA, José Wilson; MOREIRA, Mércia Maria. O papel do tutor virtual na educação a distância. **Educação (UFSM)**, v. 38, n. 3, p. 659-674, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/6656/pdf>. Acesso em: 31

mar. 2020.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; COSTA, José Wilson; SANTOS, Ademir José. A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 68-85, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2480>. Acesso em 30 mai. 2022.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GALVÃO, Reinaldo Rícharði Oliveira. Implantação e Legado do PRONATEC: estudo de casos múltiplos sem escolas públicas no centro-oeste mineiro. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4316>. Acesso em: 08 mar. 2022.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LEAL, Débora Cristina Cordeiro Campos. Análise dos objetos de aprendizagem utilizados em curso técnico de meio ambiente a distância. **Ciência & Educação**, v. 26, n. 1, p. 31, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132020000100229&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132020000100229&lang=pt). Acesso em: 20 nov. 2020.

GUNAWARDENA, Charlotte N. *Social presence theory and implication for interaction and collaborative learning in computer conferences*. **International Journal of Educational Telecommunication**, v.1, n. 2/3, p. 147–166. 1995. Disponível em: [https://eddl.tru.ca/wp-content/uploads/2019/08/EDDL5101\\_W9\\_Gunawardena\\_1995.pdf](https://eddl.tru.ca/wp-content/uploads/2019/08/EDDL5101_W9_Gunawardena_1995.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HEIDARI, Shirin; BABOR, Thomas F.; CASTRO, Paola De; TORT, Sera; CURNÓ, Mirjam. Equidade de sexo e gênero na pesquisa: fundamentação das diretrizes SAGER e uso recomendado. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 26, n. 3, p. 665-676, jul/set. 2017. Disponível em: [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742017000300665&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742017000300665&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 abr. 2022.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. p.78.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

LIMA, Denise Abreu; MILL, Daniel. Reflexões sobre autonomia e limitações nas relações polidocentes na educação a distância. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 33-46, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23757>. Acesso em 30 ago. 2022.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: A educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 138 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 300 p.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTAR, João. **Relatos de pesquisas em tecnologia educacional**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2021.

MILL, Daniel. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. (Tradução Roberto Galman) São Paulo: Thomson Learning, 2007. 424 p.

MORAES, Maria Candida. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 1, 1997. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/viewFile/2320/2082>. Acesso em: 24 set. 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na Comunicação Pessoal: Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo: Paulinas, 1998. 191 p.

MORAN, José. Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. 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: 10 jan. 2021.

MORAN, José Manuel. **Novos caminhos do ensino a distância**. CEAD – Centro de Educação a Distância. Rio de Janeiro: SENAI, 2002.

MORAN, José Manuel. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EaD: uma leitura crítica dos meios**. São Paulo, 2013.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas**

**Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Autonomia e Complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 88 – 89, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15628>. Acesso em: 25 set.2019.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual:** um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542010000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 mai. 2021.

PEREIRA, Geiza Basualdo Bogado. **O estudante da EaD (educação a distância):** um estudo de perfil e interação geracional. 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1470/2/GeizaBogado.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

PEREZ, Alessandra; BASSOLI, Dyjalma; DINIZ, Bruna. **Importância da presença social no engajamento de estudantes da educação a distância (ead).** 2020. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/211259.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em transição.** São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 146p.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a Educação Inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. **Educação a distância:** fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/NIED, 2002. 212 p.

PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância:** construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000. 176 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:

[https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod\\_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.

RANGEL, Mary. Métodos de ensino predominantemente individualizados. **Métodos de Ensino para a Aprendizagem e a Dinamização das Aulas**. São Paulo: Papirus, 2014. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-6SF/PPGEA/M%E9todos%20de%20ensino.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ROSEIRA, Nilson Antônio Ferreira. Educação Matemática e Valores: das concepções dos professores à construção da autonomia. **Revista Formadores**, v. 1, n. 2, p. 243, 15 jan. 2005. Disponível em: <https://seer-adventista.com.br/ojs3/index.php/formadores/article/view/33>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio. (Org.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, p. 29-48, 2010.

SANTOS, Guilherme da Silva dos; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. Educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetos e desafios. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 11, n. 1, p. 357-374, jun. 2017. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5477/3575>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SANTOS, Pricila Kohls. Educação, tecnologia e comunicação e os espaços formativos em tempos de cultura digital. In: Santos, P-K; Costa, D; Furtado, RA. **Educação, tecnologia e comunicação**: reflexões teóricas e possibilidades práticas. Brasília: Editora JRG, 2021.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p.187-201, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37. N. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SHORT, J., WILLIAMS, E.; CHRISTIE, B. *The social psychology of telecommunication*. London: John Wiley & Sons, 1976.

SILVA, M. (Org.). **Educação Online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. 536 p.

TAPSCOTT, Don. **Geração digital**: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: Senar, p.61-93, 2014. Disponível em: [https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_03\\_Aprendizagem-colaborativa.pdf](https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf). Acesso em: 01 jun. 2021.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian.; MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 576 p. YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



### UNIDADE ACADÊMICA DE IBIRITÉ

#### TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Camila Jardim de Meira, na qualidade de responsável pela Unidade Ibirité da UEMG, autorizo a realização da pesquisa intitulada O LUGAR DA AUTONOMIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Renata Gadoni Porto Fonseca, portador do CPF nº 039.916.246-13, e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

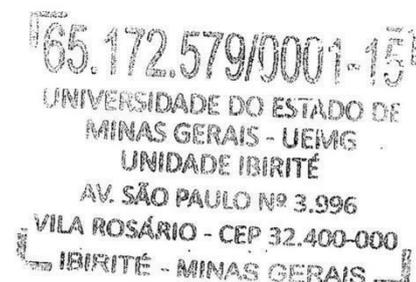
As atividades da pesquisa e seus produtos não poderão implicar para a Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ibirité e seus sujeitos qualquer dano ou constrangimento de ordem educacional, sociocultural, financeiro ou pessoal, além de não poderem prejudicar a imagem da institucional, devendo ser conduzidas dentro dos princípios éticos. Visando proteção dos dados que são próprios da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ibirité não está autorizada a divulgação do nome da instituição quando da publicação do relatório da pesquisa no formato de dissertação ou artigos científicos, podendo ser publicados os dados e análises obtidos.

Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa credenciado à CONEP.

Ibirité, 29 de novembro de 2021.

*Camila Jardim de Meira*

Diretora da UEMG – Unidade Ibirité Assinatura e carimbo



## APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Prezado (a) aluno (a),

Este questionário integra uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação, do Mestrado em Educação Tecnológica, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), o objetivo geral deste estudo é investigar se os alunos que estão fazendo cursos na modalidade a distância, apresentam habilidades que os identificam como autônomos. Os dados coletados são confidenciais e serão tratados, estatisticamente e com sigilo. Dessa forma, não serão divulgadas respostas individuais, nem seu nome. Desde já, agradecemos a sua preciosa colaboração!

Atenciosamente,

Renata Gadoni Porto Fonseca Mestranda em Educação Tecnológica(31) 98432-8270

gadoni.re@gmail.com

**1. E-mail:**

**2. Gênero:**

Feminino  Masculino

Prefiro não dizer

**3. Idade**

18 a 22 anos

22 a 26 anos

26 a 30 anos

30 a 34 anos

34 a 38 anos

38 a 42 anos

acima de 42 anos

**4. Qual o período do curso de Pedagogia a distância você está cursando?**

---

**5. Você é um usuário ativo de Internet?( ) Sim.**

Não.

**6.** Quais equipamentos você utiliza para seus estudos na plataforma online?  
(pode marcar mais de uma opção).

Computador.  Notebook.

Tablet.  Celular.  Outro.

**7.** Você possui internet de boa qualidade para realizar seus estudos? Sim.

Não.

**8.** Você já apresentou alguma dificuldade para acessar o seu Ambiente Virtual de Aprendizagem?

Sim.

Não.

**9.** Se você marcou SIM na questão anterior descreva qual:

---

**10.** Você necessita de auxílio para acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem e realizar as atividades?

Sim.

Não.

**11.** Se você marcou SIM na questão anterior descreva qual:

---

**12.** A plataforma oferece diversidade de ferramentas para realizar as atividades propostas? Sim.

Não.

**13.** Você tem domínio do uso das ferramentas da Plataforma? Sim, eu consigo utilizar com facilidade.

Sim, eu consigo utilizar, mas tenho algumas dificuldades.

Não tenho domínio para utilizar as ferramentas da plataforma.

**14.** Como é a sua interação com os tutores?

---

**15.** Como é a sua interação com os seus professores?

---

**16.** Como é a sua interação com seus colegas?

---

**17.** O tutor estimula a reflexão sobre o conteúdo estudado?  Sim, sempre estimula.

Sim, mas não com muita frequência.  Não estimula.

**18.** O professor estimula a reflexão sobre o conteúdo estudado?  Sim, sempre estimula.

Sim, mas não com muita frequência.  Não estimula.

**19.** Existe interação entre os colegas de curso para auxiliar na aprendizagem?  Sim.

Não.

**20.** Se você marcou SIM na questão anterior descreva qual:

---

**21.** O suporte do tutor é realizado de forma a atender as dúvidas ou necessidades de aprendizagem?

Sim.

Não.

**22.** Se você respondeu NÃO na questão anterior, escreva qual a dificuldade encontrada.

---

**23.** O suporte do professor é realizado de forma a atender as dúvidas ou necessidades de aprendizagem?

Sim.

Não.

**24.** Se você respondeu NÃO na questão anterior, escreva qual a dificuldade encontrada.

---

**25.** O que você faz quando não consegue resolver alguma atividade na plataforma ou quando não compreende o conteúdo abordado.

---

**26.** O acervo da biblioteca virtual e física dos polos são acessíveis e atualizados?( ) Sim.

( ) Não.

( ) Não sei dizer.

**27.** Quanto tempo você dedica para seus estudos semanalmente?( ) 1 a 5 horas por semana.

( ) 5 a 10 horas por semana. ( ) 10 a 15 horas por semana.

( ) Mais de 15 horas por semana.

**28.** Você gosta de estudar sozinho?( ) Sim.

( ) Não.

( ) Um pouco.

**29.** Você é uma pessoa persistente?( ) Sim.

( ) Não.

( ) Um pouco.

**30.** Você é uma pessoa organizada?( ) Sim.

( ) Não.

( ) Um pouco.

**31.** Você sabe gerenciar seu tempo?( ) Sim.

( ) Não.

( ) Um pouco.

**32.** Você normalmente cumpre prazos de entregas das suas atividades acadêmicas?( ) Sim.

( ) Não.

( ) As vezes.

**33.** Você é uma pessoa disciplinada para estudar?( ) Sim.

( ) Não.

( ) Um pouco.

**34.** Você tem rotina de estudo? (Faz e cumpre seus horários de estudo)( ) Sim.

( ) Não.

( ) As vezes.

**35.** Você tem facilidade de se concentrar nas atividades acadêmicas quando está no ambiente online?

Sim.

Não.

As vezes.

**36.** Você se considera um aluno ativo/participante do seu processo de aprendizagem?  Sim.

Não.

Um pouco.

**37.** Você se sente responsável pelo seu processo de aprendizagem?  Sim.

Não.

As vezes.

**38.** Você se sente bem estudando sem a presença de outros colegas?  Sim.

Não.

**39.** Para você o que significa ser um aluno autônomo em educação a distância?

---

## APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: **54295221.4.0000.8507**, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em **21 de fevereiro de 2022**.

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: O LUGAR DA AUTONOMIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DE UM CURSO DE PEDAGOGIA. Este convite se deve ao fato de você ser estudante de graduação de um curso de Pedagogia da Educação a Distância na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é **Renata Gadoni Porto Fonseca**, RG MG-8.473.147, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. A pesquisa refere-se a investigar se os alunos que estão fazendo curso de graduação em Pedagogia na modalidade a distância na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), apresentam habilidades que os identificam autônomos. O tema apresentado partiu da inquietude da autora deste projeto de pesquisa que, observou ao atuar como tutora em cursode EaD, como muitos alunos enfrentavam dificuldade em desenvolver habilidades necessárias para um estudo autônomo e produtivo de forma a possibilitar uma aprendizagem autônoma, adquirindo assim o desempenho e aprendizagem satisfatórios. A pesquisa a ser realizada terá uma abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, seu tipo será a descritiva, com a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário. Pretende-se, com esse tipo de pesquisa, observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos, dados e/ou fenômenos, sem interferência do investigador. Como instrumento de coleta de dados, o estudo de caso será realizado através de um questionário *online*, criado no Google forms, no qual os participantes serão convidados a responder as questões referentes a rotina e prática de estudo e o uso da plataforma (*Moodle*) na realização de atividades, avaliações e sua relação com as tecnologias digitais. Quanto à estrutura, será abordado: o perfil dos alunos e questões referentes à identificação das habilidades desses alunos. Os questionários serão enviados por *e-mail* e por *Whatsapp*. Para atingir o objetivo proposto, a pesquisa será dividida em duas etapas. Na primeira, aplicar o questionário *online*, com o objetivo de coletar as informações para verificar como acontece a construção do conhecimento do aluno nas interações entre os ambientes que os envolve e as relações que estabelecem entre os diversos sujeitos do processo

educacional, no caso da EaD, as relações entre aluno-professor, aluno-aluno e seu acesso e domínio com as ferramentas digitais na plataforma de ensino. Na segunda, analisar as respostas dos alunos sobre as questões levantadas nas etapas anteriores, e através da tabulação verificar se as habilidades levantadas estão presentes nos alunos do curso investigado. Os dados coletados serão sistematizados e analisados segundo as categorias de análises definidas posteriormente, à medida que o objeto de pesquisa se torne mais familiar e conhecido sempre em busca de responder à questão central da pesquisa e atender aos objetivos propostos.

O participante irá contribuir com a pesquisa, respondendo ao questionário aplicado. A participação na pesquisa é voluntária e não causa riscos/danos na dimensão material do participante, sendo que o acesso ao questionário *online* será feito via e-mail ou *WhatsApp*. Em uma dimensão imaterial, a pesquisa estimula fluxos de pensamentos sobre sua trajetória educacional gerando o risco de lembranças ruins, constrangimentos ou incômodos e desconfortos causados por experiências negativas no processo de ensino e aprendizagem. Pelo desenvolvimento da pesquisa no ambiente virtual, existe a possibilidade de danos ocasionados pela exposição à tela, pela manipulação de tecnologias digitais e um baixo risco de exposição de dados.

Como medidas preventivas para possíveis danos imateriais, além dos direitos garantidos pela legislação brasileira e prevista nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, serão utilizados códigos para registrar os dados sem a identificação do participante. A escolha da ferramenta para a pesquisa em ambiente virtual buscou a garantia de maior segurança dos dados mesmo reconhecendo que, na condição de pesquisador, existem limitações para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação no sistema escolhido. De forma geral, o grau de risco apresentado na resposta da pesquisa é baixo, mas existe, inclusive de riscos de ameaças virtuais (trojan, vírus, *ransomware*, *phishing* e outras). Para corroborar com a segurança dos dados, após a resposta do questionário, será realizado o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local apagando os registros em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Será apresentado ao participante a possibilidade de não responder qualquer questão do questionário sem a necessidade de explicação, como também a possibilidade de retirar seu consentimento a qualquer momento.

Os benefícios esperados estão na busca por um caminho educacional cada vez mais eficaz, que venha a atuar no favorecimento da aprendizagem ativa do aluno, seja individualizada, grupal ou por tutoria. O maior interesse está relacionado na necessidade de promover atividades que motivem no sujeito o desenvolvimento de habilidades e atitudes,

proporcionando a aquisição de conhecimentos, criando condições para que o aluno possa refletir, analisar, sintetizar, classificar, categorizar, aprimorar sua autonomia, tornar-se autônomo quanto ao seu processo de aprendizagem, comprovando que o ato de aprender é único, individual.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12 (e, em especial, seu item IV.3) e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou a interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa, inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo.

A pesquisa emprega o questionário *on-line*, sendo assim, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados. O questionário emprega o GOOGLE FORMS, da empresa GOOGLE. O instrumento e a empresa têm uma boa reputação, mas a pesquisadora responsável não tem controle de como a empresa GOOGLE utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário. A política de privacidade da empresa GOOGLE está disponível em <https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR>. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa GOOGLE quanto à proteção da sua privacidade ao preencher o

questionário, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário. Como medidas complementares decorrentes da utilização do ambiente virtual, a pesquisadora responsável assegura que:

Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, o(a) pesquisador(a) responsável assegura que:

- O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa;
- Não são usadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas;
- O TCLE é apresentado anteriormente ao acesso às questões, mas contendo uma descrição do conteúdo do questionário (tópicos que serão abordados), que lhe permita avaliar sua participação;
- Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal;
- Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo – no último caso, bastando declarar a retirada do consentimento no e-mail [gadoni.re@gmail.com](mailto:gadoni.re@gmail.com). Nesse caso, a pesquisadora responsável afiança que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail;
- Uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o download dos dados.
- Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE. Se for de seu interesse, o TCLE poderá ser obtido também na sua forma física, bastando uma simples solicitação através do endereço de e-mail: [gadoni.re@gmail.com](mailto:gadoni.re@gmail.com). Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao(à) pesquisador(a) responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – neste momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao(à) pesquisador(a), por e-mail: [gadoni.re@gmail.com](mailto:gadoni.re@gmail.com), telefone (31)98432-8270, pessoalmente ou via postal para Rua Vereador José Pimenta, 167. Bairro Jardim Industrial – Contagem/MG. CEP.: 32220-340.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, nº 5855 -Campus Gameleira; E-mail: [cep@cefetmg.br](mailto:cep@cefetmg.br); Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que escolha a opção aceitar PARTICIPAR ao final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

---

## DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

---

Se desejar receber os resultados da pesquisa e/ou o TCLE físico, assinale abaixo a sua opção e

indique seu e-mail ou, se preferir, seu endereço postal, no espaço a seguir:

\_\_\_\_\_.

RESULTADO DA PESQUISA

TCLE IMPRESSO E RUBRICADO.