



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIA
APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC**

DANILA VASCONCELOS OLIVEIRA DA LUZ

**AUTONOMIA DISCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM REDE
NO CONTEXTO DA MODALIDADE A DISTÂNCIA EM CURSOS
PRESENCIAIS**

SALVADOR / BA
2018

DANILA VASCONCELOS OLIVEIRA DA LUZ

**AUTONOMIA DISCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM REDE
NO CONTEXTO DA MODALIDADE A DISTÂNCIA EM CURSOS
PRESENCIAIS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação, do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Kathia Marise Borges Sales

SALVADOR / BA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

d999a

da Luz, Danila Vasconcelos Oliveira

AUTONOMIA DISCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO: o uso das tecnologias digitais em rede no contexto da
modalidade a distância em cursos presenciais / Danila Vasconcelos Oliveira da
Luz.-- Salvador, 2018.

157 fls : il.

Orientador(a): Profª Drª Kathia Marise Borges Sales.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e
Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Câmpus I. 2018.

1.tecnologias digitais em rede. 2. autonomia discente. 3. ensino superior.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

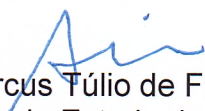
“AUTONOMIA DISCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM REDE NO CONTEXTO DA MODALIDADE A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS”

DANILA VASCONCELOS OLIVEIRA DA LUZ

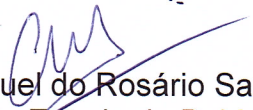
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração II - Processos Tecnológicos e Redes Sociais, em 05 de março de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



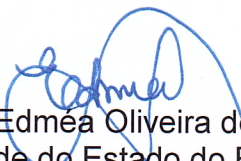
Prof.^a Dr.^a Káthia Marise Borges Sales
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof. Dr. Marcus Túlio de Freitas Pinheiro
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof. Dr. Emanuel do Rosário Santos Nonato
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof.^a Dr.^a Edméa Oliveira dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Dedicatória

A quem veio antes, Auristela e Wilton (mainha e painho).

A quem veio depois, Laís e Marina (filhas).

A todos os alunos e professores que participaram e aos que irão participar da oferta a distância em cursos de graduação presenciais da UNEB.

E a todos que trabalharam e irão continuar trabalhando para uma educação a distância de qualidade na UNEB.

Agradecimentos

Lembrar-me de todos os que preciso agradecer é tarefa tão ou mais difícil que escrever a dissertação. Muitos fizeram parte de minha estrada na vida e na Uneb. São tantas pessoas, tantos momentos, independente da contribuição dada. Às vezes é uma palavra, às vezes é um texto ou livro emprestado, um ombro amigo para desabafar (e chorar porque não?), às vezes é uma conversa de corredor ou mensagens trocadas altas horas da noite, outras vezes é um tempo que é dispensado na intenção de te ajudar, de te ouvir, mesmo sabendo que o tempo não volta mais e a pessoa fez aquela escolha, de dividi-lo com você. Enfim, eu tentarei...

A **Deus**, por ter me sustentado até aqui.

À **família** pelo apoio e incentivo de sempre! Em especial, à minha irmã Lorena por me apoiar incondicionalmente.

A **Sergio Luz**, por fazer parte da minha vida.

Aos **amigos** que estão por perto e aos que, mesmo de longe, emanaram boas energias durante todo este processo.

À **Dr^a Tania Abreu**, por caminhar comigo na medida necessária para percorrer esta etapa de minha vida.

A **todos os professores da UNEB** que me incentivaram na vida e, principalmente, na área de educação a distância, em especial a prof^a Rosangela Cruz e prof^a Marcia Cerqueira.

A **todos os professores e colaboradores da UNEAD/UNEB**, pela confiança e torcida, em especial à sempre companheira de trabalho, Maria Santos.

À **Coordenação e a todos os colaboradores** do programa de Mestrado Profissional GESTEC.

Aos **colegas e professores da turma de 2016** e aos **colegas do grupo de pesquisa DCETM**, pela troca de experiências.

Ao **grupo B**, vocês ficarão para sempre!

Aos **estudantes** que colaboraram com o trabalho, sem vocês não haveria pesquisa.

Aos **professores Emanuel Nonato, Marcus Túlio Pinheiro e Edméa Santos**, que gentilmente aceitaram participar da banca examinadora deste trabalho de pesquisa e pelas importantes contribuições na fase da qualificação.

À **minha dedicada orientadora Kathia Marise** que, num gesto de admirável sensibilidade, foi me conduzindo, sem que eu percebesse, até aqui. Por todo o apoio emocional neste processo, que foi tão ou mais importante quanto o trabalho de orientação científica e metodológica. Por acreditar em mim.

A todos que contribuíram para o fechamento deste ciclo, gratidão hoje e sempre!

"Quando eu tinha cerca de dez anos, uma reflexão que hoje considero de ordem filosófica me habitou por muito tempo. Eu morava em Salvador, numa casa cuja porta da frente dava para uma rua onde passava o bonde e os fundos para um vale, por onde o bonde seguia, vários quilômetros depois. O bonde passava na frente de casa, ia para o largo dos Quinze Mistérios, descia a ladeira e passava por aquele vale. Durante muitos anos eu me dava a esse exercício quase diariamente. Ia para a porta da rua olhar o bonde passar. Saía dali e ia para os fundos, ficava esperando lá, para ver se ele viria ou não, se o tempo congelava ou não, se a realidade mantinha tal qual ela tinha se manifestado nas vezes anteriores até então. Diante daquilo tudo, queria saber se eu era a mesma pessoa, se alguma coisa em mim teria se transformado a ponto de poder mudar aquele fenômeno permanente. Eram questões ligadas ao ser e ao nada, ao ser e ao tempo. As crianças têm essa reflexão naturalmente, mas isso que vai se perdendo porque o mundo exige que o pensamento se torne lógico, racional e cartesiano. Eu sou metafísico. Isso vem, mais adiante, se tornar um dos temas fundamentais da minha música."

Gilberto Gil (2013)

LUZ, Danila Vasconcelos Oliveira da. **AUTONOMIA DISCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM REDE NO CONTEXTO DA MODALIDADE A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS**. 157 fls. 2018. Dissertação (Mestrado) – Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

Resumo

A presente pesquisa objetiva investigar como os estudantes dos cursos de graduação presenciais estão utilizando as tecnologias digitais em rede, de forma autônoma, em seu processo de construção do conhecimento. O uso das tecnologias digitais em rede (TDR) nos processos de ensino e aprendizagem não está mais restrito à sala de aula ou às propostas didático-pedagógicas do professor. A ampliação da conectividade à rede mundial de computadores e um maior acesso às tecnologias advindas do surgimento da Internet evidenciam significativo potencial para uma autonomia discente, que possa torná-lo sujeito ativo do seu próprio processo de construção do conhecimento. Neste sentido, esta investigação tem como participantes os estudantes que cursaram componentes curriculares vinculados ao projeto da oferta a distância em cursos de graduação presenciais da Universidade do Estado da Bahia, no período de 2013.1 a 2016.1. Trata-se de um estudo de caso, de natureza aplicada, com abordagem descritiva, sendo realizada discussão teórica sobre tecnologia digital em rede (LÉVY, LIMA JR., SANTAELLA) e autonomia discente (FREIRE, MOORE, PRETI), além de pesquisa de campo utilizando os instrumentos de análise documental, questionário e entrevista. Como produto da pesquisa, apresenta-se um portfólio digital que descreve as formas de uso autônomas das TDR, apresentando duas opções de busca, seja pela tecnologia (interfaces do AVA e tecnologias digitais em rede fora do AVA) ou pela finalidade de uso (pesquisa, interação e comunicação, armazenamento, produção e compartilhamento, socialização e divulgação e escrita colaborativa), considerando as análises e interpretações dos relatos de experiências dos estudantes e da frequência de uso apontada na pesquisa. Como contribuição, esta pesquisa identifica ações que caracterizam a autonomia discente em relação às TDR e suas finalidades e reconhece nos relatos dos estudantes o potencial do digital em rede em seu processo de formação independente da modalidade no ensino superior. Contudo, aponta para a necessidade de reflexão sobre o uso das interfaces disponíveis no AVA, que foi considerado um espaço de pouca autonomia pelos estudantes em relação a outras TDR fora dele; e para um perfil de estudante mais consumidor do que produtor de conteúdo digital em rede. Estas considerações podem vir a desencadear adequações do uso das TDR e suas finalidades aos processos formais de educação superior, entendendo que este estudo deve continuar sendo objeto de constantes pesquisas e reflexões para a consolidação desta prática nos espaços acadêmicos.

Palavras-chave: tecnologias digitais em rede, autonomia discente, ensino superior.

Abstract

The present research aims to investigate how the students of the undergraduate degree courses are using the digital network technologies, autonomously, in their process of knowledge construction. The use of digital network technologies (TDR) in the teaching-learning processes is no longer restricted to the classroom or the didactic and pedagogical proposals of the teacher. The expansion of connectivity to the global computer network and greater access to technologies arising from the emergence of the Internet show significant potential for a student autonomy that can make him an active subject of his own knowledge-building process. In this sense, these research has as participants the students who studied curricular components linked to the distance offer project undergraduate courses of the State University of Bahia, from 2013.1 to 2016.1. This is a case study, of an applied nature, with a descriptive approach, and a theoretical discussion about digital network technology (LÉVY, LIMA JR., SANTAELLA) and student autonomy (FREIRE, MOORE, PRETI), beyond field research using documentary analysis, questionnaire and interview. As a research product, a digital portfolio is presented describing the TDR autonomous forms of use, presenting two search options, either by technology (AVA interfaces and digital network technologies outside AVA) or by the purpose of use (search, interaction and communication, storage, production and sharing, socialization and dissemination and collaborative writing), considering the analyzes and interpretations of reports of student experiences and frequency of use pointed out in the research. As a contribution, this research identifies actions that characterize student autonomy in relation to TDR and its purposes and recognizes in students reports the potential of network digital in its process of training, independent of the modality in higher education. However, it points to the need for reflection on the use of available AVA interfaces, which was considered a space of low autonomy by students in relation to other TDR outside of it; and to a more consumer student profile than a network digital content producer. These considerations may trigger adjustments in the use of TDR and their purposes in formal higher education processes, understanding that this study should continue to be the subject of constant research and reflection for the consolidation of this practice in academic spaces.

Keywords: digital network technologies, student autonomy, higher education.

Lista de figuras

Figura 01 - Transversalidade da autonomia	51
Figura 02 - Linha do tempo da regulamentação da oferta de componentes a distância na UNEB	56
Figura 03 - Diagrama do fluxo da Oferta Semipresencial na UNEB	57
Figura 04 - Diagrama da Oferta Semipresencial da UNEB	59
Figura 05 - Fases da pesquisa	69
Figura 06 - Usuários ativos em plataformas sociais no mundo	73
Figura 07 - Plataformas sociais mais ativas no Brasil	74
Figura 08 - Redes sociais mais utilizadas no Brasil	74
Figura 09 - Triangulação das fontes de dados	78
Figura 10 - Nuvem de palavras: TDR e a construção do conhecimento	128

Lista de quadros

Quadro 01 - Estrutura da dissertação	23
Quadro 02 - Pilares da Educação Superior	28
Quadro 03 - <i>NMC Horizon Report</i> : tendências e desafios	29
Quadro 04 - Gerações tecnológicas e seus artefatos	32
Quadro 05 - Finalidades das tecnologias digitais em rede	49
Quadro 06 - Diferenças nas Portarias sobre a oferta a distância em cursos presenciais	55
Quadro 07 - Distribuição da coleta de cadastro dos estudantes nos Ambientes Virtuais ..	62
Quadro 08 - Tipos de tecnologias conectadas à Internet listadas no questionário	72
Quadro 09 - Quadro das categorias de análise teórica e seus elementos	76
Quadro 10 - Interfaces do AVA, TDR fora do AVA e finalidades analisados na pesquisa	77
Quadro 11 - Indicação dos critérios de frequência das interfaces tecnológicas analisadas	78
Quadro 12 - Estrutura da análise metodológica dos dados da pesquisa	79
Quadro 13 - Perfil dos participantes da Entrevista	88
Quadro 14 - Frequência das Interfaces do AVA	96
Quadro 15 - Relatos sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem	96
Quadro 16 - Frequência das Finalidades de uso em relação às TDR citadas	101
Quadro 17 - Relatos do Youtube como TDR mais utilizada para Pesquisa	104
Quadro 18 - Relatos do Whatsapp como TDR mais utilizada para Interação e Comunicação	106
Quadro 19 - Relatos do Email como TDR mais utilizada para Armazenamento	108
Quadro 20 - Relatos do Email como TDR mais utilizada para Produção e Compartilhamento ...	110
Quadro 21 - Relatos do Facebook como TDR mais utilizada para Socialização e Divulgação	112
Quadro 22 - Relatos do Email como TDR mais utilizada para Escrita Colaborativa	114
Quadro 23 - Frequência das TDR em relação às finalidades de uso	116
Quadro 24 - Relatos e críticas sobre a modalidade a distância em cursos presenciais	119
Quadro 25 - Relatos sobre o uso das tecnologias conectadas à Internet na formação superior	121
Quadro 26 - Relatos da importância do professor conhecer as tecnologias utilizadas pelos estudantes	122
Quadro 27 - Relatos sobre a utilização das TDR independente da modalidade	124
Quadro 28 - Relatos sobre o desejo de cursar outras disciplinas na modalidade a distância	125
Quadro 29 - Relatos que caracterizam a autonomia discente em relação às TDR	126
Quadro 30 - Estrutura do portfólio digital: pesquisa por tecnologia	131
Quadro 31 - Estrutura do portfólio digital: pesquisa por finalidade	134

Lista de tabelas

Tabela 01 - Crescimento de matrículas em cursos superiores na modalidade a distância .	39
Tabela 02 - População total de estudantes por projeto no período de 2013.1 a 2016.1	63
Tabela 03 - Percentual da amostra por estrato em relação à população total de estudantes	64
Tabela 04 - Distribuição populacional total e amostra por estrato selecionada	64
Tabela 05 - Estudantes por faixa etária	81
Tabela 06 - Estudantes por faixa etária que ingressaram na Universidade de 2014 a 2016	81
Tabela 07 - Estudantes por gênero	82
Tabela 08 - Estudantes por sexo que ingressaram na Universidade de 2014 a 2016	82
Tabela 09 - Estudantes por situação no curso	83
Tabela 10 - Estudantes por disciplinas cursadas na oferta a distância	84
Tabela 11 - Quantidade de salas que utilizaram as Interfaces do AVA por semestre	89

Lista de gráficos

Gráfico 01 - Relação de gênero por faixa etária	83
Gráfico 02 - Estudantes por Campi/Departamento	85
Gráfico 03 - Estudantes por curso	86
Gráfico 04 - Local onde mais acessa a Internet	87
Gráfico 05 - Interfaces mais utilizadas no AVA da oferta a distância de 2013.1 a 2016.1	90
Gráfico 06 - Frequência de uso das Interfaces do AVA	95
Gráfico 07 - Finalidades mais utilizadas	99
Gráfico 08 - Frequência de uso para as finalidades definidas na pesquisa	101
Gráfico 09 - TDR mais utilizadas para a finalidade Pesquisa de Conteúdo	102
Gráfico 10 - TDR mais utilizadas para a finalidade Interação e Comunicação	105
Gráfico 11 - TDR mais utilizadas para a finalidade Armazenamento	107
Gráfico 12 - TDR mais utilizadas para a finalidade Produção e Compartilhamento	109
Gráfico 13 - TDR mais utilizadas para a finalidade Socialização e Divulgação	111
Gráfico 14 - TDR mais utilizadas para a finalidade Escrita Colaborativa	113
Gráfico 15 - Frequência das TDR em relação às finalidades de uso	115
Gráfico 16 - Importância da modalidade a distância no curso presencial	119
Gráfico 17 - Importância do uso das tecnologias conectadas à Internet na formação superior	120
Gráfico 18 - Importância do professor conhecer as tecnologias utilizadas pelos estudantes	122
Gráfico 19 - Estudantes que usam as tecnologias conectadas à Internet independente da modalidade .	123
Gráfico 20 - Estudantes que desejam cursar outra disciplina na modalidade a distância ..	124

Lista de abreviaturas e siglas

TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
TDR	Tecnologia Digital em Rede
IAT	Instituto Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
UNEAD	Unidade Acadêmica de Educação a Distância
GESTEC	Programa Gestão e Tecnologia aplicadas à Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
NMC	<i>The New Media Consortium</i>
WWW	<i>World Wide Web</i>
LMS	<i>Learning Management System</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
GT	Grupo de Trabalho
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
CD	Componentes Diversos
CONSU	Conselho Universitário
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCH	Departamento de Ciências Humanas

Sumário

1 INTRODUÇÃO	16
2 TECNOLOGIA DIGITAL EM REDE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	26
2.1 Formação para o uso das TDIC na educação superior: uma necessidade urgente	26
2.2 Conceitos e perspectivas sobre Tecnologia Digital em Rede (TDR).....	30
2.3 Educação a distância e as contribuições das TDR para a autonomia discente	36
3 AUTONOMIA DISCENTE	42
3.1 Conceitos e perspectivas sobre Autonomia na educação.....	42
3.2 A autonomia discente no processo de construção do conhecimento com as TDR	45
4 O CAMINHO METODOLÓGICO	53
4.1 O <i>locus</i> da pesquisa: a Oferta a Distância em Cursos de Graduação Presenciais na UNEB	53
4.1.1 A legislação e a gestão da Oferta a Distância na UNEB.....	53
4.1.2 O desenho pedagógico da Oferta a Distância na UNEB	56
Oferta do componente curricular Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	57
Oferta de componentes curriculares diversos (CD)	59
4.2 Metodologia da pesquisa: um estudo de caso.....	60
4.2.1 Participantes da pesquisa.....	62
4.2.2 Fases e procedimentos da pesquisa de campo	66
4.2.3 Instrumentos de coleta de dados.....	70
4.2.4 Categorias analíticas.....	76
5 A ANÁLISE DOS DADOS E O PRODUTO DA PESQUISA	80
5.1 Análise dos dados	80
5.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa	80
5.1.2 Análise das interfaces do AVA e suas finalidades.....	88
5.1.3 Análise das TDR e suas finalidades	98
5.1.4 Outras achados relevantes para a pesquisa	118
5.2 Sistematização do produto final: Portfólio Digital	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICES.....	144
Apêndice A – Questionário Discente	145
Apêndice B – Roteiro da Entrevista.....	147
ANEXOS	149
Anexo A – Ato Administrativo nº 003/2011	150
Anexo B – Resolução CONSEPE nº 1508/2012	151
Anexo C – Resolução CONSU nº 1051/2014	152
Anexo D – Resolução CONEPE nº 1820/2015	153
Anexo E – Portaria MEC nº 1134/2016	154
Anexo F – Portaria MEC nº 4059/2004	155
Anexo G – Resolução CONSU nº 1241/2016.....	156
Anexo H – Ato Administrativo nº 01/2016.....	157

1 INTRODUÇÃO

No contexto da utilização das tecnologias digitais em rede como elementos estruturantes das formas de pensar e estar na sociedade, percebe-se a necessidade emergente da inserção destas tecnologias como interfaces de mediação no processo de construção do conhecimento nos diversos espaços educacionais. Especificamente na educação superior, compreende-se que a utilização das tecnologias conectadas à Internet em rede nos processos de ensino e aprendizagem não está mais restrita à sala de aula ou às propostas didático-pedagógicas do professor. A ampliação da conectividade à rede mundial de computadores e um maior acesso às tecnologias advindas do surgimento da Internet evidenciam significativo potencial para uma autonomia tecnológica do discente, que possa torná-lo sujeito ativo do seu próprio processo de construção do conhecimento. Neste sentido, é importante investigar os tipos de tecnologias que estão inseridos na cultura de imersão e mediação do discente, bem como identificar as estratégias que caracterizam uma maior autonomia deste sujeito em benefício de seu processo de construção do conhecimento. E, neste sentido, propor a inserção destas práticas aos processos formais de educação.

No âmbito nacional, as políticas públicas permitem a oferta nos currículos dos cursos de graduação presenciais de até 20% da carga horária total do curso, de disciplinas na modalidade a distância, cujo processo de ensino e aprendizagem ocorre em tempo e espaço distintos, através do uso integrado de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no processo de mediação, para alcançar os objetivos pedagógicos. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desenvolve e implementa a oferta de componentes curriculares na modalidade a distância nos cursos presenciais de graduação desde o ano de 2010.

Como Política de Ensino de Graduação, a Universidade incentivou a modalidade a distância no desenvolvimento dos currículos dos cursos presenciais, compreendendo um potencial para a qualificação da formação, pela possibilidade de oferecer variados caminhos para a diversificação da oferta de ensino e construção colaborativa em rede, em uma perspectiva curricular contemporânea. Especialmente pelo caráter *multicampi*¹ da Universidade, essa modalidade de oferta objetivou oportunizar aos docentes e discentes em formação a vivência

¹ A Universidade tem estrutura *multicampi*, com vinte e nove Departamentos distribuídos em vinte e quatro *campi*, estes sediados em todo o território do Estado. Em sua estrutura administrativa, cada Departamento tem um Diretor e um Conselho Departamental e, em cada Departamento, há um Colegiado e Coordenador por curso.

em outros espaços formativos, em tempos diferenciados de acordo com sua autonomia de aprendizagem, e em contato direto com as possibilidades de mediação pedagógica das TIC.

O projeto da oferta semipresencial promove avaliações e reflexões sobre a oferta, em reuniões semestrais com os professores envolvidos, que apontam para uma comunidade acadêmica que ainda carece do conhecimento e da prática dos conceitos de autoaprendizagem, aprendizagem mediada por tecnologias e mediação pedagógica através das TIC nos currículos dos cursos de graduação presenciais. Estas constatações indicam que, a despeito da experiência na oferta de cursos na modalidade a distância, desenvolvendo atividades de extensão, de ensino de graduação e de pós-graduação, a Universidade ainda enfrenta desafios com a oferta nesta modalidade, notadamente quando se trata da oferta em seus cursos presenciais. Este contexto mobilizou a identificação de um fenômeno social: a inserção das tecnologias da comunicação e informação na educação superior, ampliada pela possibilidade de utilização de tecnologias conectadas à Internet no processo de ensino e aprendizagem; e de uma problemática: de um lado, docentes que relatavam não ter experiência com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e com a adequação das interfaces para os objetivos pedagógicos planejados (mas que, ao mesmo tempo, tinham interesse na modalidade a distância); e de outro, discentes que relatavam não ter acompanhamento e mediação no AVA das disciplinas ofertadas a distância. Em decorrência da identificação deste cenário, esta pesquisa foi impulsionada a investigar a percepção dos estudantes em relação ao uso destas tecnologias em sua formação superior, a partir da experiência com as disciplinas da oferta a distância e também com suas experiências pessoais, considerando os aspectos culturais que envolvem este contexto.

A Universidade vem trilhando um caminho de institucionalização das ofertas mediadas pelo uso das TIC e pesquisas sobre a oferta a distância em seus cursos presenciais de graduação podem contribuir na apresentação de questões referentes ao uso destas tecnologias pelos estudantes que possam culminar em experiências formativas de qualidade, bem como na adoção de estratégias que considerem o uso autônomo das tecnologias pelo discente, em benefício do seu próprio aprendizado.

Mesmo compreendendo uma perspectiva crescente de convergência entre as modalidades presencial e a distância, em relação à inserção das TIC no processo de ensino e aprendizagem, há que se entender também, as questões culturais (aqui compreendidas como hábitos arraigados, práticas cristalizadas, procedimentos e regulações institucionais) que envolvem as

modalidades de cursos a distância e de cursos presenciais, que possuem características específicas, e que também diferem da oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais, quando os estudantes estão cursando disciplinas em formato presencial e podem ter contato ao longo do curso com disciplinas estruturadas em tempos e espaços distintos, utilizando Ambiente Virtual de Aprendizagem específico.

Atentando para as recomendações mundiais para a educação do século XXI, que evidencia a necessidade de unir o global e o local, o científico e o cultural, procurou-se neste trabalho analisar as questões relativas, especificamente, às Tecnologias Digitais em Rede (TDR) e suas finalidades de uso, entendidas aqui como as tecnologias que estão conectadas à Internet, assim como identificar ações que caracterizam o uso autônomo pelo estudante, partindo da perspectiva dos discentes que participaram do projeto da oferta a distância na Universidade.

Neste sentido, os estudantes que participam da oferta a distância em cursos de graduação presenciais ocupam um lugar específico de onde é possível investigar se a cultura do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias está consolidada na comunidade acadêmica e, em particular, como estes estudantes se utilizam destas tecnologias, ou seja, como as práticas informais instituídas pelos desejos e necessidades dos estudantes podem contribuir para os processos formais na educação superior.

Portanto, para além da discussão da inserção ou não das tecnologias digitais em rede nos processos educacionais, é preciso avançar, sendo necessário discutir como realizar esta inserção, que formas, que maneiras, que estratégias e métodos melhor se adequam a determinados cenários, identificando quais TDR são mais utilizadas, suas finalidades e frequências de uso, favorecendo tanto a atuação do professor quanto a aprendizagem do estudante. Tal investigação entende a importância de considerar a concepção, a implicação, o interesse e a autonomia do estudante no processo da mediação com o uso das TDR, podendo contribuir para a adoção de práticas que valorizem as ações informais dos estudantes e, ao mesmo tempo, revelem um arcabouço de possibilidades pedagógicas para a atuação docente.

Cada pesquisa procura contribuir, sob os pontos de vista dos autores escolhidos, dos participantes e do pesquisador, para o desvelamento de uma parte do fenômeno, já que outras pesquisas poderão trazer novas contribuições sobre outros aspectos também importantes, considerando a relatividade de conceitos e de situações específicas. Nesta perspectiva

epistemológica, este trabalho pretende trazer uma colaboração para o entendimento do contexto apresentado. Espera-se contribuir com o mapeamento e descrição destas práticas não formais, a fim de evidenciar estes usos para a comunidade acadêmica, em especial para os estudantes e professores que tenham interesse em atuar nesta modalidade.

Para além das questões sociais e culturais que se apresentavam como cenário propício a esta pesquisa, o percurso profissional da pesquisadora também foi de fundamental importância para este engajamento. Tendo graduação em Letras e pós-graduação em Educação a Distância e atuando como técnica da Universidade do Estado da Bahia desde o ano 2000, minha primeira experiência com a área de educação a distância começou em 2004, quando atuei como monitora do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento de Sistemas de Educação a distância, promovido pela UNEB, em parceria com o Instituto Anísio Teixeira (IAT), que utilizou o Ambiente Virtual de Aprendizagem oficialmente adotado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil na época, o *e-Proinfo*², realizando o apoio técnico aos docentes, monitores e discentes em relação à utilização e ao acesso ao Ambiente Virtual do curso. Desde então, venho atuando em diversos projetos e em diferentes papéis na modalidade a distância, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia, utilizando desde 2006 o Ambiente Virtual *Moodle*³. Dentre essas experiências estão: atuação como gestora de AVA de cursos de graduação e de pós-graduação, estudante de pós-graduação, tutora a distância de projetos de extensão e de curso de pós-graduação, instrutora de cursos sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* e membro integrante de equipe multidisciplinar de coordenação de curso de pós-graduação.

Atualmente, atuando na Coordenação da Oferta Semipresencial, setor vinculado à Unidade Acadêmica de Educação a Distância da UNEB (UNEAD) desde 2014, vivencio as questões relativas à gestão e coordenação da oferta de disciplinas a distância nos cursos de graduação presenciais da Universidade, o que vem ajudando a ter uma visão mais ampla sobre as questões administrativas, pedagógicas, acadêmicas e financeiras diretamente ligadas a ele. Durante toda esta trajetória de acompanhamento e desenvolvimento da oferta, foi possível implementar alterações e melhorias, a partir das contribuições dos atores nela inseridos, sejam Diretores de Departamento, Coordenadores de Colegiado, docentes e setores da Administração Central da Universidade. Deste acompanhamento de perto, foram realizadas

² http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/interativo/acessar_espaco_sistema/acessar.htm.

³ *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (https://moodle.org/?lang=pt_br)

algumas avaliações internas, sob diferentes aspectos da coordenação, o que também ajudou a subsidiar alguns dados constantes nesta pesquisa.

A proposta inicial para o mestrado buscava investigar um panorama da oferta a partir de todos os sujeitos que participavam dela, coordenadores, diretores, professores e estudantes, no sentido de ter uma visão ampla sobre quais aspectos didático-metodológicos da modalidade a distância em cursos presenciais estavam contribuindo para o processo ensino e aprendizagem. Como este escopo apresentava-se muito amplo e de difícil viabilidade, foi preciso ajustar o projeto inicial até encontrar um recorte possível de investigação. Nesta busca, chegou-se ao foco nas tecnologias digitais em rede, a partir da perspectiva do estudante (uma vez que havia registro na coordenação do projeto de disciplinas com ausência de mediação docente, pouco acesso ao AVA por parte de estudantes e professores e cancelamento de disciplinas no decorrer do semestre por falta de utilização do AVA) no sentido de desvelar sua relação de mediação tecnológica com as interfaces do AVA e seus processos autônomos de mediação tecnológica fora do AVA que contribuem para o processo de construção do conhecimento, considerando seu lugar de aprendiz que teve acesso a disciplinas nas modalidades presencial e a distância em seu processo formativo.

O interesse pela pesquisa decorreu da experiência e implicação da pesquisadora no *lócus* da pesquisa e do fenômeno social da inserção das TDR na educação superior, como também da possibilidade de proposição de um produto que pudesse contribuir, de alguma forma, tanto para a melhoria deste projeto na Universidade, como para a reflexão/ação de professores e estudantes da educação superior.

Após a descrição dos contextos social e pessoal que motivaram a pesquisa, apresenta-se, a seguir, o problema, o objetivo geral, os objetivos específicos, a metodologia, a estrutura da pesquisa e suas principais considerações, respectivamente:

Problema da Pesquisa:

- ✓ Como os estudantes estão utilizando as tecnologias digitais em rede no seu processo de construção do conhecimento na oferta a distância dos cursos de graduação presenciais da UNEB?

Objetivo Geral:

- ✓ Investigar como os estudantes estão utilizando as tecnologias digitais em rede, em seu processo de construção do conhecimento, nos componentes curriculares a distância dos cursos de graduação presenciais.

Objetivos Específicos:

- ✓ Apresentar as perspectivas sobre tecnologia digital em rede e autonomia discente adotadas na pesquisa, discorrendo sobre suas implicações na educação superior;
- ✓ Mapear quais tecnologias digitais em rede são utilizadas de forma autônoma pelos estudantes da oferta a distância de cursos de graduação presenciais;
- ✓ Analisar como as tecnologias digitais em rede são utilizadas de forma autônoma pelos estudantes, descrevendo estas experiências;
- ✓ Construir um Portfólio Digital que apresente propostas de uso das tecnologias digitais em rede no ensino superior, a partir da análise das experiências autônomas dos estudantes da oferta a distância em cursos de graduação presenciais da UNEB.

O campo de pesquisa, bem como o problema e os objetivos aqui apresentados, foram investigados a partir de uma abordagem de estudo de caso descritivo que se aproximou das discussões contemporâneas sobre os processos educativos e o uso das tecnologias digitais em rede como elementos estruturantes na formação dos sujeitos aprendentes em uma sociedade em rede. Compreendendo o aspecto *multicampi* do *lócus* da pesquisa, bem como os aspectos administrativos e pedagógicos que permeiam a oferta a distância, além daqueles que são inerentes ao processo formativo/educativo, atentou-se para a quantidade de variáveis que a mediação tecnológica pode sofrer e as consequências da presença ou ausência desta mediação para o estudante em seu percurso acadêmico.

A pesquisa foi realizada na Universidade do Estado da Bahia, especificamente na Unidade Acadêmica de Educação a Distância, a partir de registros da Coordenação da Oferta Semipresencial, de registros no Ambiente Virtual da oferta e da escuta dos participantes da pesquisa, que foram discentes de diversos Departamentos e Cursos de graduação presenciais que cursaram componentes curriculares diversos na modalidade a distância no período de 2013.1 a 2016.1 (período de amostra assim definido visando abarcar os estudantes que ainda

estavam em processo de formação na Universidade). A definição do campo da pesquisa deu-se de forma bastante natural, tendo em vista a estreita relação da pesquisadora com a Universidade do Estado da Bahia, sendo técnica há 17 (dezesete) anos, e fazendo parte da coordenação do Projeto da Oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais na referida Instituição há 06 (seis) anos.

Em se tratando de uma pesquisa vinculada ao Programa Gestão e Tecnologia aplicadas à Educação (GESTEC), que oferta o mestrado profissional em educação, a pesquisa é de natureza aplicada. Objetiva, portanto, gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos a solução de problemas específicos. Atribuindo o caráter de um estudo aberto a novas descobertas, onde os pressupostos teóricos se fundamentam no conhecimento como algo inacabado, como uma construção que se faz e se refaz constantemente; onde o problema ocorre dentro de um determinado contexto, mas os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, a presente pesquisa tem como abordagem o estudo de caso descritivo, seguindo também esta metodologia de pesquisa.

Nesta perspectiva, e atendendo aos objetivos propostos, a pesquisa de campo apresenta-se em três fases, sendo apresentadas aqui em síntese, e mais detalhadamente na seção 4, referente ao caminho metodológico. A Primeira Fase composta de uma pesquisa documental no Ambiente Virtual de Aprendizagem da oferta a distância, que objetivou investigar as salas de aula virtuais da oferta, identificando e analisando quais tecnologias da informação e comunicação presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle foram disponibilizadas para os estudantes no período estabelecido para a pesquisa.

Na Segunda Fase da pesquisa, foi aplicado um questionário *online* para os discentes com os objetivos de: 1) identificar, entre a população total de estudantes que cursaram os componentes curriculares no período de 2013.1 a 2016.1, os participantes que efetivamente seriam os respondentes da pesquisa; e 2) mapear quais tecnologias digitais em rede estavam sendo utilizadas pelos estudantes, bem como a frequência de uso para as finalidades propostas pela autora: interação e comunicação, pesquisa, produção e compartilhamento, armazenamento, socialização e divulgação e escrita colaborativa.

Na Terceira Fase da pesquisa, após a sistematização das interfaces mais utilizadas no AVA (a partir da análise documental) e após a categorização das tecnologias e suas finalidades (a

partir do questionário discente) selecionou-se um grupo de 08 (oito) estudantes, que se prontificaram a participar de uma entrevista, com o intuito de apresentar os resultados obtidos no questionário, seguindo um roteiro que buscou aprofundar junto aos entrevistados as formas de uso das tecnologias citadas. Nesta ação, o objetivo principal foi ampliar o entendimento do uso das tecnologias indicadas no questionário pelos estudantes, bem como suas finalidades e frequências de uso. Para a seleção dos estudantes desta etapa, observou-se aqueles que informaram, no questionário *online*, que tinham interesse em participar de outra etapa da pesquisa. Os estudantes foram contatados por email para enviar seus telefones de contato para a entrevista. Devido ao caráter *multicampi* da Universidade, algumas entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas em áudio e outras foram realizadas por telefone, e também gravadas em áudio. Tanto no Questionário da segunda fase, como nas Entrevistas aplicadas nesta fase, foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para cada estudante participante.

Por fim, e partindo da categorização e análise sistemática dos resultados da primeira, segunda e terceira fases, foi elaborado o produto da pesquisa, um portfólio digital, registrando as interfaces presentes no AVA e as TDR fora dele mais utilizadas, bem como as frequências e as finalidades de uso destas tecnologias analisadas na pesquisa, de forma que os atores do processo de construção do conhecimento, docentes e estudantes, possam dispor de um instrumento de consulta a estas tecnologias e ações, com a possibilidade de utilizá-las conforme a autonomia tecnológica de cada um. Este produto visa disponibilizar as interfaces (no AVA e fora dele) mais utilizadas, as finalidades e a frequência de uso analisados e interpretados a partir dos dados coletados na pesquisa de campo e que podem servir de reflexão para ações futuras de professores e estudantes, dentro do contexto cultural pesquisado.

A pesquisa está organizada nesta dissertação em seções que atenderam aos objetivos propostos, apresentando o referencial teórico, a metodologia, a análise dos dados e a apresentação do produto, conforme estrutura a seguir.

Quadro 01 - Estrutura da dissertação.

SEÇÃO	CONTEÚDO	FINALIDADE	OBJETIVO ESPECÍFICO
1 Introdução	Contextualização, justificativa, percurso da pesquisadora, problema,	Apresentar a pesquisa em suas linhas gerais, incluindo objetivos, metodologia,	-

	objetivos, seções.	estrutura e considerações finais.	
2 Referencial teórico 1: Tecnologias Digitais em Rede no Ensino Superior	Conceitos e perspectivas sobre Tecnologia Digital em Rede (TDR), Educação a Distância e as contribuições das TDR para a autonomia discente.	Indicar a perspectiva de TDR adotada na pesquisa e discorrer sobre as possibilidades de inserção das TDR no ensino superior, descrevendo as finalidades de uso das TDR na pesquisa.	Apresentar as perspectivas sobre tecnologia digital em rede e autonomia discente adotadas na pesquisa, discorrendo sobre suas implicações na educação superior;
3 Referencial teórico 2: Autonomia Discente	Conceitos e perspectivas sobre autonomia, a autonomia discente no processo de construção do conhecimento.	Indicar a perspectiva de autonomia adotada na pesquisa e discorrer sobre o contexto da autonomia discente para o uso das TDR no ensino superior.	
4 Metodologia	O contexto e a metodologia da pesquisa: um estudo de caso.	Descrever o projeto da oferta a distância na UNEB e a metodologia utilizada: participantes, categorias, fases e procedimentos e instrumentos adotados na pesquisa.	Mapear quais tecnologias digitais em rede são utilizadas de forma autônoma pelos estudantes da oferta a distância de cursos de graduação presenciais;
5 Análise dos dados e apresentação do produto	Análise documental, análise do questionário, análise das entrevistas, sistematização do produto final.	Analisar os dados de todas as fases da pesquisa e apresentar o produto final da pesquisa com as TDR, suas finalidades e frequências de uso.	Analisar como as tecnologias digitais em rede são utilizadas de forma autônoma pelos estudantes, descrevendo estas experiências;
			Construir um Portfólio Digital que apresente propostas de uso das tecnologias digitais em rede no ensino superior, a partir da análise das experiências autônomas dos estudantes da oferta a distância em cursos de graduação presenciais da UNEB.
6 Considerações Finais	Análise de todo o desenvolvimento da pesquisa e seus desdobramentos.	Apresentar considerações sobre a pesquisa em sua totalidade, as suas limitações e desdobramentos futuros.	-

Fonte: a autora.

As discussões teóricas foram realizadas nas seções 2 e 3, sendo que na seção 2 foram trazidos para a interlocução os autores Lévy (1999; 2010) e Santaella (2010b), acompanhados de Fialho (2001), Lima Jr. (2005) e Moore (2002; 2013), definindo a visão de tecnologia que norteia a pesquisa e das tecnologias digitais em rede e suas potencialidades para as ações de educação a distância na formação superior, apresentando a tendência para o *blended learning*, que articula o melhor das ações de mediação tecnológica, independente da modalidade adotada, se presencial ou a distância. Já na seção 3, na categoria Autonomia discente, dialogou-se com os autores Freire (1994; 2002), Moore (2002) e Preti (2000), estabelecendo uma visão de autonomia discente na educação, reconhecendo seu aspecto relacional e a necessidade de

constante diálogo entre professores e estudantes para a identificação das necessidades e desejos daquele grupo de sujeitos.

Na seção 4 apresenta-se o caminho metodológico adotado na pesquisa, descrevendo o projeto da oferta a distância na Universidade, com seus aspectos de gestão e desenho pedagógico, e identificando o estudo de caso e suas etapas de análise (YIN, 2001). Também são apresentados e descritos aqui a seleção dos participantes da pesquisa, os critérios estabelecidos para as categorias de análise, os procedimentos e os instrumentos de pesquisa aplicados e as mudanças e dificuldades ocorridas no desenvolvimento da pesquisa.

Na seção 5 apresentam-se as análises de todas as etapas da pesquisa, procurando articular de forma convergente as fontes de dados, juntamente com as interpretações do pesquisador e as teorias apresentadas, a partir de figuras, gráficos, tabelas e quadros que ajudam o leitor a melhor compreender os dados coletados. Aqui também é apresentado o produto da pesquisa, ou seja, o portfólio na sua versão impressa, além da indicação de sua versão digital *online*.

Por fim, na seção 6, as considerações finais retomam o problema e os objetivos da pesquisa para articular todas as análises realizadas e identificar as principais considerações finais, a partir da visão do pesquisador frente ao que foi discutido teoricamente e o que foi apresentado no campo empírico. Também aqui se apresentam as dificuldades e limitações da pesquisa, as contribuições dos achados, bem como seus possíveis desdobramentos futuros.

Como considerações, *a priori*, tem-se a constatação de ações que caracterizam o uso autônomo por parte dos estudantes, sendo esta autonomia maior com as TDR que estão fora do Ambiente Virtual de Aprendizagem, e com maior frequência para as finalidades de Pesquisa e Interação e Comunicação, com pouca utilização para as finalidades de Socialização e Divulgação e Escrita Colaborativa, revelando um perfil de estudante mais consumidor do que divulgador ou criador de conteúdo. Além disso, o reconhecimento da utilização das TDR de forma bastante complexa, sendo indicadas várias TDR para cada finalidade e várias finalidades para cada TDR, o que revela o potencial do digital em rede para o processo de construção do conhecimento.

2 TECNOLOGIA DIGITAL EM REDE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção procura refletir sobre a necessidade cada vez mais urgente de incorporar as tecnologias digitais em rede nos processos formais da educação superior. Neste sentido, apresenta a concepção adotada nesta pesquisa sobre tecnologia como processo criativo e seus desdobramentos durante a evolução da sociedade até o digital em rede, procurando evidenciar suas possibilidades de ampliação da comunicação e interação nos processos educacionais. Aqui também são discutidos os formatos de educação a distância possíveis na educação superior e como estas variações podem melhor se adequar às necessidades do discente, tendendo para um formato *blended* que articule a utilização das TDR em momentos presenciais e a distância. Para interlocução aqui foram trazidos os autores Lévy (1999) e Santaella (2010b), acompanhados de Fialho (2001), Lima Junior (2005) e Moore (2002; 2013). O objetivo aqui é estabelecer os princípios basilares sobre os quais estão sendo analisados o fenômeno das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), focando nas Tecnologias Digitais em Rede (TDR), e sua inserção na educação superior, considerando as exigências da sociedade contemporânea para a formação do sujeito.

2.1 Formação para o uso das TDIC na educação superior: uma necessidade urgente

Nos processos educacionais encontram-se variáveis complexas que se entrecruzam e promovem resultados plurais. A singularidade dos atores, o espaço, o tempo, a mediação, os recursos são todos fatores que relativizam e influenciam o objetivo maior que é a formação acadêmica e social do sujeito. Refletir sobre educação, portanto, deve ser um processo permanente e, ao reconhecer este cenário complexo, é necessário estabelecer um norte, uma perspectiva de atuação.

Partindo das premissas das políticas mundiais e nacionais que discorrem sobre os princípios essenciais da educação para o fortalecimento de uma sociedade mais pacífica, justa e igualitária, destacam-se duas tensões que, não sendo necessariamente novas, precisam ser ultrapassadas: a que está entre o global e o local e a que está entre a tradição e a modernidade. Isto porque, no último século, vivenciou-se o início de uma mudança fundamental nas formas de comunicação e interação, por meio do advento do computador e da Internet, que apresentou, e ainda apresenta, desafios para o campo da educação. O documento Educação

um Tesouro a Descobrir, relatório para a UNESCO⁴ sobre Educação para o Século XXI, explica essas tensões:

A tensão entre o global e o local: tornar-se cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, ativamente, na vida do seu país e das comunidades de base.

A tensão entre tradição e modernidade tem origem na mesma problemática: adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico. É com este espírito que se deve prestar particular atenção ao desafio das novas tecnologias da informação. (UNESCO, 1998, p. 14)

Como se percebe, já no final do século passado, a comissão responsável pelo relatório Educação: um tesouro a descobrir, atentava-se para a necessidade de considerar as tecnologias da informação no processo de formação do sujeito, projetando uma perspectiva futura de ampliação da globalização e do desenvolvimento científico-tecnológico no âmbito da educação, "apostando nas tecnologias digitais como instrumentos mediadores para a educação a ser desenvolvida ao longo da vida das pessoas." (COSTA et al, 2015, p. 604). Portanto, debruçando-se sobre estas duas tensões apresentadas, compreende-se que os Programas e as Políticas sobre a tecnologia na educação devem procurar abranger uma formação que permita ao sujeito ter acesso às informações e a novas descobertas que estão mundialmente disponibilizadas, mantendo e fortalecendo ao mesmo tempo as características culturais em que está inserido, num movimento não de fechamento, abandono ou substituição, mas sim de abertura, reconhecimento e resignificação.

Tendo em vista estes e outros aspectos descritos no referido relatório, o mesmo apresenta um grande desafio para a educação do século XXI, considerando os meios para circulação e armazenamento de informações e para a comunicação que é:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (UNESCO, 1998, p. 89)

⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Ou seja, o princípio basilar projetado para o presente século é atentar para a mediação entre o desenvolvimento científico e o cultural, norteando o sujeito para uma formação que valorize as suas práticas individuais e o aproxime de efetivas transformações coletivas. Para alcançar esta meta, o relatório propõe quatro aprendizagens que devem ser consideradas ao longo da vida que são:

Quadro 02 - Pilares da Educação Superior.

PILAR	DESCRIÇÃO
Aprender a conhecer	Adquirir os instrumentos da compreensão
Aprender a fazer	Para poder agir sobre o meio envolvente
Aprender a viver juntos	A fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas
Aprender a ser	Via essencial que integra as três precedentes

Fonte: Adaptado de Relatório para a UNESCO (1998) sobre Educação para o Século XXI.

Com a capacidade de permear e se estender sobre o todo, tornando-se parte intrínseca deste todo, as TDIC apresentam-se como elementos estruturantes de novas formas de pensar e atuar na contemporaneidade, redefinindo o eixo central da sociedade e da economia para o conhecimento. Sendo assim, o campo da educação não pode ser apenas influenciado por estes elementos, mas sim, constituir-se como peça chave da sociedade do conhecimento. Neste contexto, outro relatório da UNESCO: *Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a próxima década (2011 - 2020)*⁵ também preconiza:

Esse é o contexto que deve orientar a utilização crescente das novas tecnologias de informação e comunicação na educação, sobretudo na educação superior. A ampliação das possibilidades dos processos formativos e a sua necessária conexão com a vanguarda da produção do conhecimento são elementos que requerem reflexão. A criação de novos padrões de interação entre as pessoas e as mudanças culturais decorrentes disso, com fortes impactos nos processos de aprendizagem e de gestão dos processos educacionais, tem destaque entre os temas que requerem estudos e debates acadêmicos. A superação do simples contraste de pontos de vista inconciliáveis – legítimos, mas incapazes de abranger a riqueza contida nesse campo – é absolutamente necessária e urgente. (UNESCO, 2012, p. 94)

Em 2015, o *The New Media Consortium*⁶ (NMC) apresentou dois relatórios, a saber: 1) *NMC Horizon Report na Educação Superior*⁷ e 2) *Panorama Tecnológico NMC 2015 para*

⁵ <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>

⁶ Consórcio internacional de organizações sem fins lucrativos dedicado à exploração e uso de novas mídias e novas tecnologias (<https://www.nmc.org/>)

⁷ <https://www.nmc.org/publication/2015-nmc-technology-outlook-brazilian-universities/>

Universidades Brasileiras⁸, cujas pesquisas objetivaram refletir sobre o impacto do desenvolvimento de tecnologias em ensino, aprendizagem ou investigação criativa na educação superior e na educação superior brasileira, respectivamente, nos próximos 05 anos. Dentre os desafios e tendências, estão os listados no quadro a seguir:

Quadro 03 - NMC *Horizon Report*: tendências e desafios.

RELATÓRIO	TENDÊNCIAS	DESAFIOS
NMC <i>Horizon Report</i> na Educação Superior	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Repensar os espaços de aprendizagem; ✓ Uso crescente de aprendizagem híbrida combinada; ✓ Foco crescente na mediação da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Integração da tecnologia na educação dos professores; ✓ Melhoria da alfabetização digital; ✓ Criação de oportunidades de aprendizagem autêntica.
Panorama Tecnológico NMC 2015 para Universidades Brasileiras	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avanço em culturas de mudança e inovação; ✓ Uso crescente de projetos de aprendizagem híbrida; ✓ Aumento de novas formas de estudos interdisciplinares. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Personalização da aprendizagem; ✓ Integração da tecnologia da educação em ensino superior; ✓ Expansão do acesso.

Fonte: 2015 NMC *Technology Outlook for Brazilian Universities*, adaptado pela autora.

Entre os desafios e tendências apresentados, destacam-se “Repensar os espaços de aprendizagem”, “Integração da tecnologia na educação dos professores” e “Integração da tecnologia na educação em ensino superior” como os que mais se adequam à investigação aqui abordada. Embora os demais tópicos também tenham uma aproximação sobre esta pesquisa, estes dois tópicos chamam a atenção diretamente sobre a presente pesquisa justamente porque levam a uma reflexão sobre a necessidade de considerar as aprendizagens cada vez mais autônomas que ocorrem fora do ambiente formal da sala de aula presencial, com o auxílio das tecnologias digitais em rede, e sobre o que ainda falta, o que ainda é entrave para a inserção da tecnologia na formação do professor e na educação superior, ou seja, porque, depois de quase 20 anos, ainda se discute e consideram-se estas questões como processos ainda em construção.

Neste sentido, os relatórios aqui apresentados apontam e justificam a necessidade de permanente reflexão e formação para o uso e a inserção das tecnologias no processo de construção do conhecimento na educação superior, uma vez que existe uma realidade de aprendizagem em espaços sociais informais que deve ser considerada no âmbito dos espaços

⁸ <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-technology-outlook-brazilian-universities-PT.pdf>

formais de educação, no sentido de estimular e gerar novas formas de aprendizagem e de produção, gestão e aplicação do conhecimento.

Para entender como as tecnologias podem contribuir para a construção dos pilares estabelecidos pela UNESCO e para o enfrentamento dos desafios e tendências no âmbito da educação superior, faz-se necessário esclarecer de que ponto de vista entende-se tecnologia nesta pesquisa. E sob que perspectivas são compreendidas as Tecnologias Digitais em Rede (TDR).

2.2 Conceitos e perspectivas sobre Tecnologia Digital em Rede (TDR)

A cognição humana perpassa pela condição biológica, pela interação com o meio, por representações simbólicas e por realidades construídas a partir do entendimento do mundo por cada sujeito. O ser humano não só tem a capacidade de entender o que acontece ao seu redor, mas também de agir, transformando a sua realidade. A arquitetura cognitiva dos seres humanos remete a uma estrutura complexa, cujo domínio da auto-observação os coloca em patamar elevado em relação aos demais seres vivos. A consciência e a autoconsciência, ou a consciência de si, são domínios que tornam o ser humano capaz de refletir sobre o ambiente, sobre o outro e sobre ele mesmo, em uma tentativa permanente de ação-transformação. Para Fialho (2001, p. 25-26)

Estamos condenados ao crescimento. A ordem simbólica no seu funcionamento vai recortando, uma vez ou outra, o real. Não obstante, cada novo recorte não nos aproxima dele nem mais nem menos do que o anterior, só nos mantém no impasse. (...) Esta 'angústia natural' é o motor que nos leva, ainda que sistemas fechados, a abrir-nos para as trocas com o meio ambiente. É uma perturbação que vem de dentro, que existe mesmo quando nada novo acontece a nossa volta.

Essa eterna busca por "algo" seria, portanto, uma condição natural do ser humano. Para Lima Junior (2005) esta condição humana tem um "saber" implícito, diferente do conhecimento elaborado, que vem da criação, da produção. É um saber da ordem do ser, do subjetivo, é ontológico. Nasce de uma falta, de uma necessidade de se expressar. E o que decorre dessa falta são representações simbólicas de realidade.

Desde a pré-história, os formatos de habitação, as ferramentas de caça, a descoberta do fogo, a pintura, os desenhos, os mapas, a escrita, os números e uma infinidade de símbolos, assim como os procedimentos ou as formas de fazer, foram sendo criados e ressignificados pela

humanidade a partir de uma falta, uma necessidade, um desejo, uma ideia que desencadeou uma ação. Essa condição do ser que age, do ser ativo, do ser de ação seria uma condição tecnológica do homem. Nesta visada, a tecnologia constitui-se como um processo de criação que envolve aspectos materiais concomitante a aspectos imateriais, subjetivos (LIMA JÚNIOR, 2005).

A concepção de tecnologia, defendida por Lima Júnior (2005) - a partir da abordagem da filosofia grega de técnica ou *teckné*, que em sua matriz vocabular "designava 'o método, a maneira de fazer eficaz' para atingir um objetivo" (p. 14) -, admite que:

(...) a tecnologia tem uma gênese histórica e, como tal, é inerente ao ser humano que cria dentro de um *complexo humano-coisas-instituições-sociedade*, de modo que não se restringe aos suportes materiais nem aos métodos (formas) de consecução de finalidades e objetivos produtivos, muito menos ainda, não se limita à assimilação e à reprodução de modos de fazer (saber fazer) predeterminados, estanques e definitivos, mas, ao contrário, podemos dizer que consiste em *um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os* (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 15).

Nesta dimensão, compreende-se que a tecnologia, em sua essência, veio antes do conhecimento científico, sendo o ser humano capaz de criar instrumentos, estruturas e processos complexos, a partir de experiências boas e ruins, antes mesmo de elaborações teóricas formais e cientificamente provadas (VERASZTO et al, 2008). Ela está diretamente relacionada à condição humana e às ações empreendidas que decorrem desta condição, independentemente da existência de extensões materiais do seu corpo ou mente ou de teorias prévias que embasem tais práticas. Por consequência desta premissa, não deve ser considerada como questão de segunda ordem nos processos de construção de conhecimento, nem concebida meramente em uma dimensão externa ao indivíduo e às suas capacidades cognitivas e de produção ou, ainda, na ordem do manuseio.

No entanto, no cotidiano das relações, evidencia-se uma ideia generalizada de maquinização do homem e da sociedade, como se a máquina ou os artefatos tecnológicos tivessem um poder maior do que o próprio significado que cada um dá a eles ou como se esses materiais não fossem fruto da elaboração tecnológica do próprio ser humano e de suas necessidades e interesses. Lévy (1999), em contraponto, defende como inapropriada a metáfora do impacto das tecnologias na vida humana, como se fosse algo que está fora, isolado e que afeta toda a

humanidade que, passivamente, sofre as consequências. Seu entendimento considera a tecnologia como produto da relação entre sociedade e cultura, gerada neste âmbito, e não um elemento externo a ambas.

Em sendo a tecnologia uma parte intrínseca da vida humana ativa, a apropriação da técnica seria algo inerente à sua interpretação e intenção de uso que emerge do espaço sociocultural, dependendo, portanto, dos interesses de cada grupo social. Esta apropriação condiciona, mas não determina porque a dinâmica coletiva sempre lança mão de novas possibilidades de uso das técnicas. Condiciona porque abre e fecha possibilidades, dependendo das escolhas políticas, sociais, econômicas e culturais envolvidas por cada grupo. Portanto, não caberia avaliar os impactos, mas sim decidir pelas possibilidades. Esta dinâmica de uso da técnica parece não ser definida de forma burocrática ou estratégica de um grupo menor para um grupo maior. A coletividade indica o caminho do uso e da criação de novos usos, partindo da autonomia dos sujeitos. Para Lévy (1999),

Muitas vezes, enquanto discutimos sobre os possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram. Antes de nossa conscientização, a dinâmica coletiva escavou seus atratores. Quando finalmente prestamos atenção, é demasiado tarde... Enquanto ainda questionamos, outras tecnologias emergem na fronteira nebulosa onde são inventadas as idéias, as coisas e as práticas. (p. 26)

A condição tecnológica do homem, como apresentado, permitiu a criação, o desenvolvimento e o aprimoramento de artefatos, procedimentos, técnicas, caminhos para a solução dos problemas e desafios que surgiram em toda a história da humanidade. Tratando-se, especificamente, dos dispositivos informacionais e comunicacionais, cada nova evolução projetou novas formas de ser e de estar no mundo, requerendo adaptações e transformações na relação entre emissão e recepção e nos instrumentos para esta mediação. Para explicar esta evolução, Santaella (2010b) define cinco gerações tecnológicas, assim denominadas:

Quadro 04 - Gerações tecnológicas e seus artefatos.

GERAÇÃO TECNOLÓGICA	CARACTERIZAÇÃO	ARTEFATOS
1. Tecnologias do reprodutível	Produzidas com o auxílio de tecnologias eletromecânicas, introduziram o automatismo e a mecanização na vida das pessoas.	Jornal, foto, cinema
2. Tecnologias da difusão	Introduzidas pelas tecnologias eletro-eletrônicas, imprimiram um alto poder de difusão, responsável pela cultura de massas.	Rádio, televisão
3. Tecnologias do disponível	Tecnologias de pequeno porte que surgiram para atender a necessidades mais segmentadas e personalizadas de recepção de signos diversos.	TV a cabo, vídeo cassete, máquinas copiadoras, <i>walkman</i>

4. Tecnologias do acesso	Surgem a partir da evolução do computador e da possibilidade de acesso digital a signos diversos com o advento da Internet e a instauração de um espaço virtual. Possibilidade de conversão de diversos signos em uma única linguagem informática (texto, som, imagens).	Computador, Internet
5. Tecnologias da conexão contínua	Surgidas a partir da desconexão com o caráter fixo do computador de mesa, com fios e cabos limitantes da mobilidade urbana. Ampliação do caráter móvel ao acesso à informação.	<i>Notebooks, tablets, smartphones</i>

Fonte: adaptado de Santaella (2010b).

Estas gerações tecnológicas permearam não só os processos comunicacionais e informacionais, mas também, e indissociavelmente, os processos educacionais, os processos de construção do conhecimento e de aprendizagem, isso porque o dispositivo comunicacional designa a relação entre os participantes da comunicação, distinguindo-os em três grandes categorias: um-todos, um-um e todos-todos SANTAELLA (2010b).

Considerando que, no Brasil, o acesso à Internet ocorreu no início da década de 90, em mais de dois terços do século XX (e em todo o século XIX) a relação de transmissão de informações nos meios de comunicação era realizada do polo emissor para o polo receptor (ou seja, um-todos), utilizando-se os recursos que existiam em cada geração tecnológica, no caso, as tecnologias do reproduzível, da difusão e do disponível. Mais adiante, em uma perspectiva mais contemporânea, "os mundos virtuais para diversos participantes, os sistemas para ensino ou trabalho cooperativo, ou até mesmo, em uma escala gigante, a *World Wide Web* (WWW), podem todos ser considerados sistemas de comunicação todos-todos." LÉVY (1999, p. 63). A evolução científica e cultural que levou ao surgimento do computador e da Internet amplia a relação do sujeito com o acesso às informações e conteúdos em seus variados formatos e com outros sujeitos que podem estar fora de seu contexto local.

Importante salientar que, mesmo sendo tecnologias do século XIX, o jornal, a foto e o cinema continuam sendo representações da realidade possíveis até os dias atuais e não foram substituídas pelas tecnologias dos séculos seguintes. Para Santaella (2010b, p.18) "nenhuma tecnologia da linguagem e da comunicação borra ou elimina as tecnologias anteriores. O que ela faz é alterar as funções sociais realizadas pelas tecnologias precedentes, provocando remanejamentos no papel que cabe a cada uma desempenhar". As finalidades permanecem. O que pode mudar são os artefatos, os instrumentos e os modos de fazer para realização de tais finalidades.

Apenas no final do século XX, a Internet e sua interface⁹ *Web* ampliaram as já conhecidas formas de interação e comunicação, tornando-as mais ágeis, globais e simultâneas. Antes disso, o acesso à informação era mais restrito às grandes mídias de massa e os processos educacionais pautavam-se na relação com o professor e com os livros. Com a rápida evolução da linguagem binária para uma interface *Web* amigável, foram surgindo *sites* de busca de conteúdo¹⁰, *sites* institucionais de divulgação de conteúdo, programas de comunicação e envio de mensagens em massa (*email*)¹¹, espaços para conversas *online* com pessoas das mais diferentes localidades (salas de bate-papo)¹², fóruns de discussão *online*, dentre inúmeras outras interfaces que facilitavam a comunicação e o acesso a informações para além dos formatos impressos.

Neste sentido, as estruturas de comunicação e informação analógicas e digitais já existentes tomaram nova forma de expressão em rede com a Internet, alterando a forma como o sujeito buscava informações, comunicava-se com o outro, interagia em coletividade, socializava informações, produzia e armazenava conteúdos, e, em decorrência disso, construía seu conhecimento. Isso não quer dizer que uma tecnologia (a digital em rede) teve que eliminar as outras (a digital ou a analógica), mas que estas precisaram ser revisitadas e melhor adequadas ao processo de construção do conhecimento, levando em consideração suas novas realidades sociais e culturais. Neste ponto, cabe destacar a existência de tecnologias digitais sem acesso à Internet, como jogos, aparelhos de som, TV, câmeras fotográficas, impressão fotográfica, CD, DVD, etc. Na visão de Lévy (1999, p. 50) "digitalizar uma informação consiste em traduzi-la em números", dessa forma

A codificação, analógica ou numérica, refere-se ao sistema fundamental de gravação e transmissão das informações. O disco de vinil codifica o som da forma analógica, ao passo que o CD de áudio codifica-o digitalmente. O rádio, a televisão, o cinema e a fotografia podem ser analógicos ou digitais. (p. 62)

Ao identificar a existência de tecnologias analógicas e digitais, constata-se que as digitais, ou seja, as baseadas em linguagem numérica e binária e que não estão conectadas com a Internet, apresentam um maior potencial de imersão na rede do que as analógicas, uma vez que as

⁹ Interface no sentido de quaisquer "aparatos materiais que permitam a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário". LÉVY (1999, p. 37).

¹⁰ Cadê?, AltaVista, Yahoo!, Miner foram sites de busca que fizeram sucesso na década de 90, no Brasil.

¹¹ AOL, Zipmail, BOL, Yahoo Mail, Hotmail foram os primeiros correios eletrônicos na década de 90, no Brasil.

¹² mIRC, ICQ, AIM, Odigo, Yahoo Messenger, MSN Messenger foram os primeiros bate-papos na década de 90, no Brasil.

possibilidades de criação, alteração, edição, gravação, armazenamento, etc. são facilitadas e ampliadas pelo digital. Ainda conforme Lévy (1999, p. 51-52)

As informações codificadas digitalmente podem ser transmitidas e copiadas quase indefinidamente sem perda de informação, já que a mensagem original pode ser quase sempre reconstituída integralmente apesar das degradações causadas pela transmissão ou cópia. [...] A informação digitalizada pode ser processada automaticamente com um grau de precisão quase absoluto, muito rapidamente e em grande escala quantitativa. Nenhum outro processo a não ser o processamento digital reúne, ao mesmo tempo, essas quatro qualidades.

Por estas características próprias, as tecnologias digitais ganham maior potência quando estão conectadas à grande rede de computadores. Contudo, não se trata de considerar as tecnologias digitais em rede como sendo substitutas do professor ou do livro impresso, por exemplo, mas sim de reconhecer que elas são elementos estruturantes e condicionantes de novas formas de pensar e atuar em e na sociedade da qual se faz parte. Estas possibilidades é que devem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e a formação social e cidadã dos sujeitos, através de estratégias de utilização que incorporem o acesso digital em rede. Uma vez que os conteúdos programáticos dos espaços formais sejam fixos, então que as formas de buscar e sedimentar esses conteúdos sejam mais amplas e flexíveis, de acordo com a cultura da comunidade acadêmica e das motivações pessoais de cada sujeito aprendente.

As Tecnologias Digitais em Rede (TDR), portanto, na concepção desta pesquisa, são processos criativos engendrados pelos indivíduos a partir de seus desejos e necessidades inerentes e da utilização de interfaces tecnológicas digitais dos séculos XX e XXI que estão conectadas à rede mundial de computadores, ou seja, à Internet, e que podem ser consideradas como tecnologias do acesso e da conexão contínua, ampliando as possibilidades de ser, estar, aprender e produzir no mundo. Isto porque, de forma cada vez mais rápida, surgem novas possibilidades de interação, pesquisa, produção, compartilhamento, armazenamento e construção coletiva de conteúdos em rede. Esta capacidade de ampliação da interação comunicacional e do acesso a informações, através do digital em rede que se vive hoje na sociedade, é um dos pontos mais significativos a se considerar nas proposições para a educação deste século. E esta realidade constitui-se em um dos grandes desafios para a educação superior, como preconizou o Relatório da UNESCO (1998).

Contudo, embora seja uma realidade presente nas relações sociais cotidianas, no contexto da educação superior brasileira, ainda que haja esforços e pesquisas refletindo sobre este

fenômeno e de ações políticas para a inserção de laboratórios digitais e disponibilização de ambientes virtuais de aprendizagem como espaço possível de mediação, estes movimentos não garantem uma cultura do digital em rede por parte de professores e estudantes no processo de ensino aprendizagem, isto porque é preciso muito mais do que a inserção da tecnologia em si, mas também é preciso a adoção de estratégias dinâmicas de interação nas relações entre professores e estudantes, utilizando-se das tecnologias digitais em rede como processos estruturantes para uma formação acadêmica mais próxima das demandas pessoais e sociais do indivíduo.

Ao se observar em toda a sociedade o uso de redes sociais e aplicativos, sejam em dispositivos fixos ou móveis, para fins de entretenimento, lazer e trabalho, é preciso compreender como está ocorrendo a adoção destas tecnologias também em ambientes e processos formais de educação - entendendo como processos formais aqueles que visam a obtenção de um certificado ou diploma - ou como o uso acadêmico ou educacional pode ocorrer em *pari passu* com o uso cultural e social destas tecnologias.

Portanto, entendendo que os usos de uma ou outra tecnologia depende dos interesses e necessidades do sujeito, que cada um elabora para si estratégias de solução de problemas, que tecnologia é processo criativo e fruto das demandas humanas e que os produtos materiais oriundos destes processos criativos estão em constante evolução na sociedade contemporânea, compreende-se também que, para além da inserção da tecnologia na educação é preciso estabelecer um alinhamento entre as práticas culturais e sociais com o uso das TDR e as práticas de ensino e aprendizagem na formação em nível superior. Investigar essas práticas, neste sentido, é o que mobiliza esta pesquisa.

2.3 Educação a distância e as contribuições das TDR para a autonomia discente

A reflexão sobre a EAD se faz necessária nesta pesquisa justamente pela sua evolução e suas características específicas de espaço e tempo que podem possibilitar uma maior autonomia do sujeito em relação à sua própria forma de construir seu conhecimento. Com a evolução dos meios de comunicação e interação, ampliou-se o processo de mediação utilizando-se diferentes tecnologias, cada uma a seu tempo, principalmente na modalidade a distância.

No Brasil, desde a década de 70, a possibilidade da formação a distância, entendida como aquela em que professor e aluno não estão fisicamente em um mesmo espaço físico/temporal, abarcava cursos como o Telecurso 2º Grau¹³ e outros projetos similares, que se utilizavam das tecnologias da época para atingir um maior número de pessoas. Essas tecnologias são chamadas de tecnologias de massa ou de difusão, associadas às tecnologias do reprodutível, conforme definição de Santaella (2010b). A seguir uma breve explicação de como funcionava a metodologia Telecurso¹⁴

Com essa metodologia Telessala, o professor atua como mediador de aprendizagem, utilizando, em suas aulas, os livros do Telecurso, as teleaulas e material didático complementar – cadernos de cultura, livros de literatura, dicionários, mapas.

Em 1995, foram criadas as salas de aula, em que o professor (mediador de aprendizagem) faz uso da Metodologia Telessala e que são equipadas com aparelhos de DVD/vídeo, TV, mapas, livros, dicionários e outros materiais didáticos.

Por conseguinte, em cada contexto histórico, foi-se incorporando novas tecnologias existentes aos processos educacionais, ampliando o escopo de ação para os níveis de graduação, pós-graduação e extensão universitárias. Preti (2000, p. 2) afirma que "não se trata de algo novo, inovador ou diferente. É uma modalidade que vem acontecendo há muito tempo, utilizando os meios disponíveis e adequados em cada época para atingir uma determinada população".

No início da década de 90, ou seja, há mais de 20 anos, com o surgimento do computador e da Internet, novos recursos surgiram, possibilitando, assim, um formato diferente de educação a distância, que se utiliza prioritariamente do acesso à Internet como forma de mediação tecnológica. Este formato também pode ser denominado de educação *online*. Neste sentido, compreende-se que a educação a distância, enquanto modalidade, pode ou não se utilizar da rede mundial de computadores, ou seja, é possível fazer educação a distância sem Internet, utilizando-se de outros recursos disponibilizados por tecnologias digitais e analógicas que não estejam conectadas em rede, como CD, DVD, *ebook*, TV a cabo, TV por satélite, material didático impresso, videoaulas, etc. Assim, a chamada educação *online* surgiu como uma terminologia específica para designar a educação a distância em sua versão mais contemporânea, que se utiliza das tecnologias digitais (baseadas em linguagem de

¹³ Instituído na década de 70, o Telecurso é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo MEC, que oferece escolaridade básica de qualidade a quem precisa. No Brasil, ele é utilizado para a diminuição da defasagem idade-ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes. Fonte: <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/o-que-e.html>

¹⁴ <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/metodologia-telessala.html>

computador) e em rede (com acesso à Internet) no processo de mediação. Conforme Monteiro *et al* (2015, p. 20)

(...) muitos autores acreditam que há uma relação entre a educação a distância e a educação *online*, quando a definem como o uso da Internet para a aprendizagem, para acesso a materiais, para interagir com o conteúdo, com o professor e com os outros estudantes.

A denominação de educação *online*, em uma de suas possíveis acepções, decorre, portanto, do advento da Internet e suas possibilidades de aprendizagem e construção do conhecimento em rede. Porém, Moore e Kearsley (2013) alertam que todas as expressões recaem no domínio da educação a distância quando afirmam que,

Além de ser uma expressão que incorpora outras, a educação a distância como um conceito é superior pelas seguintes razões: enquanto incorpora a aplicação de tecnologias, a educação a distância é um conceito multidimensional, uma pedagogia diferente daquela da sala de aula e com uma longa história, o que não ocorre com as outras expressões mencionadas. A história da educação a distância inclui uma filosofia distinta de abrir o acesso ao aprendizado, pois tem formas de organização distintas (p. 5).

Neste bojo, as plataformas de interação e gerenciamento de espaços de aprendizagem, os denominados *LMS* (*Learning Management System* ou Sistema de Gestão de Aprendizagem ou Ambiente Virtual de Aprendizagem) constituem-se uma das tecnologias digitais em rede que caracterizam a educação a distância *online*, utilizando-se de interfaces para interação, comunicação, colaboração e produção coletiva em um mesmo espaço ou ambiente. Ou seja, ações que antes eram realizadas em espaços distintos (correio eletrônico, fóruns de discussão, bate-papo *online*) passaram a estar reunidas em um mesmo espaço voltado para a aprendizagem e contendo interfaces que possibilitem a realização destas finalidades, com um maior gerenciamento e acompanhamento do professor e uma maior interação entre todos. Para Santos (2005),

as possibilidades de comunicação todos-todos caracterizam e diferem os AVAs de outros suportes de educação e comunicação mediados por tecnologias. Através de interfaces, o digital permite a hibridização e a permutabilidade entre os sujeitos (emissores e receptores) da comunicação. Emissores podem ser também receptores e estes também poderão ser emissores. Neste processo a mensagem poderá ser modificada não só internamente pela cognição do receptor, mas poderá ser modificada pelo mesmo ganhando possibilidades plurais de formatos. Assim o sujeito além de receber uma informação poderá ser potencialmente um emissor de mensagens e conhecimento (p. 92).

Nesta perspectiva, na educação superior, a adoção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pode ser realizada em diferentes modalidades: 1) como principal espaço de mediação da aprendizagem em cursos na modalidade a distância; e 2) como principal espaço de mediação da aprendizagem em disciplinas na modalidade a distância de cursos presenciais.

De acordo com dados oficiais do Censo da Educação Superior do INEP¹⁵/MEC, a oferta de cursos a distância no Brasil vem crescendo. Nos últimos três anos os números de matrículas em cursos superiores na modalidade a distância são os seguintes:

Tabela 01 - Crescimento de matrículas em cursos superiores na modalidade a distância.

ANO	NÚMERO (em milhões)	PERCENTUAL (em relação às matrículas da educação superior)	CRESCIMENTO (percentual em relação ao ano anterior)
2016	1,5	18,6%	7,2%
2015	1,4	17,4%	3,9%
2014	1,34	17,1%	5,4%

Fonte: INEP, adaptado pela autora.

Esta realidade pode demonstrar um maior interesse de uma parte dos estudantes por formatos mais flexíveis de estudo que proporcionem maior autonomia e gerenciamento do tempo e da presença física nos espaços formais de aprendizagem. E estes formatos necessitam de uma maior mediação tecnológica, com uso intenso de tecnologias digitais em rede e de ambientes virtuais de aprendizagem. Além da necessidade de uso de interfaces tecnológicas específicas, a modalidade a distância amplia e demanda do estudante o uso destas tecnologias digitais em rede para algumas finalidades, como interação, pesquisa, produção, compartilhamento, socialização, armazenamento e trabalhos colaborativos. Segundo Moore e Kearsley (2013, p.1),

a ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Como eles estão em lugares diferentes, dependem de alguma forma de tecnologia de comunicação para que possam interagir. Para usar essas tecnologias com sucesso, os professores devem conhecer os diferentes projetos e técnicas de mensagens próprios dessas tecnologias. [...] Do ponto de vista do aluno, há algumas diferenças também. Os alunos devem aprender como estudar por meio da tecnologia, como se comunicar – o que nem sempre é igual ao do ensino presencial. Em geral, esse tipo de aprendizagem destina-se a uma população diferente da que frequenta as escolas presenciais, e, conseqüentemente, os alunos que utilizam a educação a distância precisam de diferentes tipos de suporte e de ajuda em diversos tipos de problemas.

¹⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Desde o ano de 2004, com a Portaria MEC nº 4.059, existe a possibilidade da oferta a distância de disciplinas em cursos de graduação presenciais, com uma carga horária de até 20% do currículo sendo ministrada na modalidade a distância. Então, os alunos têm acesso ou não a esta modalidade em alguns momentos de seu percurso formativo, dependendo dos critérios estabelecidos em cada instituição de ensino superior. Neste sentido, também se faz necessário desenvolver habilidades para uso de tecnologias digitais tanto no formato presencial quanto no formato a distância, em um formato *blend*¹⁶. Para Monteiro et al (2015)

No Ensino Superior, a abordagem em *blended learning* é altamente considerada pela sua flexibilidade, que permite ao professor propor soluções variadas de ensino e de aprendizagem com o uso das TIC, indo ao encontro de desenhos didáticos mais centrados no estudante (*user-centred design*). (p. 17)

Da mesma forma que a educação *online*, o *blended learning* é uma das possibilidades da modalidade de educação a distância, sendo ambas terminologias que se desdobraram deste conceito mais amplo. Vale destacar que o *online*, através da Internet, está cada vez mais presente na vida das pessoas e as variadas formas de ensinar e aprender serão cada vez mais exigidas nos espaços formais da academia. Na visão de Monteiro et al (2015, p.27),

estamos numa altura em que a presença *online* através da Internet pode ser tanto (ou mais), comunicativa e envolvente do que a presença física em sala de aula convencional. Como consequência a distinção em educação formal e informal diminui a cada minuto (Liang & Chin, 2012). Esta diminuição da aprendizagem em contextos formais de educação é congruente com a recente ênfase na autoformação do estudante e numa aprendizagem ao longo da vida. Na maioria dos casos, esta aprendizagem pode ocorrer em qualquer local e em atividades *online* em rede, que podem ser mais envolventes que as convencionais presenciais. A tendência atual é para a abordagem *blend* onde as oportunidades são fornecidas para os estudantes a cada momento, criando uma cultura de aprendizagem em rede.

Neste cenário, a reflexão recai sobre atentar para uma necessidade de conjugação de diferentes abordagens, interações tecnológicas e espaços de ensino e aprendizagem que possam ampliar as possibilidades de construção do conhecimento em rede na educação superior. Monteiro et al avançam neste sentido e sugerem uma possibilidade de junção entre as diferentes interfaces tecnológicas disponíveis na atualidade agregadas ao processo de ensino e aprendizagem:

não tendo a intenção, nem a possibilidade, de prever e de esgotar todas as possibilidades tecnológicas ao serviço da educação, ambientes digitais como os *LMS* e as redes sociais afirmam-se, hoje, como ferramentas que podem ser combinadas no

¹⁶ Que em inglês significa mistura ou combinação.

processo pedagógico num formato que apelidamos de *blended (e)learning*. (2015, p. 46)

Todavia, mesmo considerando todos estes elementos apresentados que corroboram e justificam a valorização de uma cultura digital com uso das tecnologias em rede, no âmbito da educação superior, observam-se entraves em experiências práticas, que precisam ser investigadas para melhor esclarecer que aspectos devem ser transformados.

As tecnologias digitais em rede podem se apresentar como elementos que ampliam a capacidade de acesso a informações e conteúdos autônoma do indivíduo, em tempo e espaço distintos, em parceria com a interação realizada com o professor, com os colegas e com os conteúdos trabalhados na sala de aula presencial. Este cenário pode atender às propostas de valorização das aprendizagens (conhecer, fazer, viver junto e ser), desde que seja proporcionado ao estudante as condições de mediação necessárias não só para a utilização de determinada tecnologia e do acesso às informações e conteúdos, mas também à manipulação e interpretação destes conteúdos para transformação em novos conteúdos em formatos diferenciados, aumentando sua autonomia, criatividade e criticidade para estas ações.

Neste sentido, o aumento do acesso às informações disponíveis pelas tecnologias digitais em rede pode forjar uma maior autonomia para as escolhas a serem realizadas por este ou aquele conteúdo, esta ou aquela tecnologia, mas é preciso também estabelecer um diálogo constante que possibilite o reconhecimento destes caminhos e espaços de aprendizagem por parte de professores e estudantes.

3 AUTONOMIA DISCENTE

Esta seção tem como objetivo esclarecer sob que perspectiva apresenta-se a autonomia nesta pesquisa, como ela é aqui relacionada ao campo da educação, buscando identificar como a autonomia para a utilização das TDR pelo estudante pode contribuir para uma formação cidadã e democrática. O item 3.1 traz os conceitos e perspectivas da autonomia no campo da educação e o item 3.2 discorre sobre a autonomia discente no seu processo de construção do conhecimento, destacando as ações que foram estabelecidas nesta pesquisa para a caracterização da autonomia do estudante em relação às TDR e suas finalidades de uso. Para interlocução teórica buscou-se Freire (1994; 2002), Preti (2000) e Moore (2002) que tratam da autonomia, tanto na modalidade presencial quanto a distância, como uma construção do sujeito a partir da relação dialógica e relacional com tudo que o cerca no campo educacional.

3.1 Conceitos e perspectivas sobre Autonomia na educação

A etimologia da palavra autonomia vem do grego *auto* (de autos, ele próprio), e *nomos*, (lei; que se governa pelas suas próprias leis). O senso comum entende autonomia como a capacidade de realizar coisas por si mesmo, sem a ajuda de outras pessoas, ser independente da influência de alguém ou de alguma situação. Assim, atribui-se à autonomia um caráter de independência e liberdade do exterior, do outro, contudo é preciso considerar o seu aspecto relacional, ou seja, autonomia em relação a quem ou a que?

Este é um termo que pode ser analisado em diversas dimensões, desde a filosófica, física ou biológica. Na dimensão ontológica, autonomia "é algo que faz parte do ser, do vir a ser, do homem enquanto sujeito capaz de tomar suas decisões, de ter nascido livre, numa coletividade e, por isso, impondo a si mesmo os limites de sua ação, de sua liberdade, de sua autonomia". (PRETI, 2000, p. 7). Esta ação natural do homem o diferencia de outros animais - que por falta de consciência, apenas imitam e repetem - permitindo o potencial para a criação e a autoria. Potencial porque autonomia não é qualidade pronta, é construção, na dinâmica da interação com o outro, inclusive em outras dimensões como a política, social e cultural. Freire (1994) ratifica esta condição quando defende que "os homens, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um "corpo consciente", vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade." (p. 51)

Uma dimensão associada à ontológica é a educacional. Aqui é importante não confundir autonomia com a não necessidade do outro, mas sim como uma forma própria de se organizar, de determinar seus próprios caminhos e escolhas na relação com o mundo. A autonomia coexiste em relação a alguma coisa. Morin (2005) traz uma noção de autonomia como um sistema aberto, ou seja, "um sistema aberto é um sistema que pode alimentar sua autonomia, mas mediante a dependência em relação ao meio externo." (p. 282). Neste sentido, o indivíduo tende a desenvolver sua autonomia em relação à sua dependência da família, das relações afetivas, do trabalho, da escola, ou seja, de uma infinidade de aspectos que envolvem o ser social. Para Morin (2005)

Toda a vida humana autônoma é uma trama de incríveis dependências. É claro que, se nos falta aquilo de que dependemos, estamos perdidos, estamos mortos; isso significa também que o conceito de autonomia não é substancial, mas relativo e relacional. Não digo que quanto mais dependente mais autônomo; não há reciprocidade entre esses termos. Digo que não se pode conceber autonomia sem dependência. (p. 282)

Na educação formal pode-se conceber que o sujeito tende a desenvolver sua autonomia a partir das relações de dependência com o professor, com o colega, com os conteúdos, com a infraestrutura do espaço educacional, com a possibilidade de acesso às tecnologias e tantas outras relações estabelecidas pelo estudante ao longo da vida acadêmica. Na relação professor-aluno, por exemplo, Freire (2002) defende que não há docência sem discência e nesta relação é indispensável que:

O formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (p. 12)

Nesta perspectiva, o processo de ensinar e aprender é indissociável e, embora a aprendizagem seja intrínseca e particular a cada indivíduo, histórica e socialmente, as sociedades foram descobrindo que era possível - e preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. E nesta relação, na perspectiva Freiriana, os pressupostos são o diálogo e o respeito aos saberes dos educandos. Isto implica em discutir com os alunos a razão destes saberes em relação aos conteúdos a serem ensinados e estabelecer uma necessária relação entre "os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos". (FREIRE, 2002, p. 16)

O diálogo, por sua vez, vem contribuir para o respeito à autonomia do educando, assumindo-os como pressupostos para estabelecer *a priori* as bases da interação entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e conteúdo. Em um sentido amplo, ensinar é reconhecer o potencial autônomo das aprendizagens, vivências e experiências próprias dos estudantes. Neste processo, Freire (2002) afirma, enquanto docente, que:

Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. (p. 51)

Morin (2005) também afirma que não ver a autonomia é não ver o indivíduo, ou seja, não reconhecer esta autonomia é assumir o papel de detentor do conhecimento e autoridade na condução do processo de ensino e aprendizagem, determinando e impondo os caminhos e as formas de fazer aos sujeitos aprendizes. Por outra via, porém, a autonomia não é apenas uma conquista individual e não deve ser confundida com aprendizado solitário, justamente pelo seu caráter relacional, sendo que o professor tem um papel fundamental nesse processo de reconhecimento e promoção da autonomia do estudante pela via dialógica.

Coadunando com Freire e Morin, Preti (2000) reforça que:

Autonomia, autoformação, autoaprendizagem, aprendizagem aberta, aprender a aprender, autoregulação, autopoiesis, etc. são terminologias diferentes que remetem a concepções e práticas diferenciadas, mas que têm em comum recolocar o aprendiz como sujeito, autor e condutor de seu processo de formação, apropriação, reelaboração e construção do conhecimento. Buscam superar tanto as concepções que colocam em foco os "determinismos externos" (empirismo) como os "determinantes internos" (apriorismo) caminhando em direção a uma visão relacional e interacionista (dialética). (p. 5)

O diálogo contribui para a construção da autonomia dos sujeitos porque também assume que autonomia não é uma condição isolada do mundo, ela está relacionada com o mundo, em como se pronunciar nele, em constante ação-reflexão para sua transformação. Para Freire (1994, p. 46) "a auto-suficiência¹⁷ é incompatível com o diálogo", ou seja, embora o sujeito possa construir uma condição autônoma em relação a determinada ação, para isso, ele precisa dialogar com o mundo, com as pessoas e objetos ao seu redor, interpretando-os e ressignificando a sua forma de agir em relação a eles.

¹⁷ Capacidade de viver de modo independente e autônomo, sem depender dos outros.

Neste sentido, diálogo leva à autonomia, que leva à ação, que leva à transformação do mundo. Enquanto aprendiz, o sujeito pode ser ativo e responsável pela sua própria aprendizagem, sendo que sua construção do conhecimento pode ser mediada por outros sujeitos e pelos meios que o cercam (professores, colegas, livros, slides, textos, áudios, etc.). Moore (2002, p. 3) observa que "o diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno".

Para estabelecer esse diálogo os meios de comunicação e interação são peças-chave no processo de ensino e aprendizagem. Quanto maior a potência do meio de comunicação, maior poderá ser a capacidade de estabelecer o diálogo e promover a autonomia do aluno, diminuindo a distância transacional, que para Moore (2002) se constitui como espaços psicológicos e comunicacionais provenientes da separação entre alunos e professores, que afetam profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem e que precisam ser transpostos.

Segundo o autor, esta distância transacional está presente em qualquer programa educacional, seja presencial ou a distância. Contudo, na educação a distância ela se configura como mais significativa, uma vez que é preciso estabelecer estratégias específicas de mediação técnico-pedagógicas entre os atores do processo de ensino e aprendizagem.

Até aqui, compreende-se autonomia como processo construído pelo sujeito, mas que se relaciona com tudo que o cerca, promovendo a cidadania e a democracia. No campo educacional, a autonomia se dá a partir da relação dialógica entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, professor, alunos e conteúdos, com troca de saberes que levam à participação-ação-transformação do mundo. Na modalidade de educação a distância, especificamente, a autonomia ou não do estudante em relação ao professor, às interfaces, aos meios de comunicação, interação e construção do conhecimento se tornam mais evidentes, uma vez que as condições espaço-temporais são diferentes da modalidade presencial, embora estas diferenças tendam a diminuir cada vez mais com a utilização das TDR em rede.

3.2 A autonomia discente no processo de construção do conhecimento com as TDR

Considerando a evolução tecnológica dos processos comunicacionais e seus meios, identificados por Santaella (2010b) na seção 2 deste trabalho, pode-se refletir sobre o potencial dialógico e a autonomia do estudante em relação a seu processo de construção do

conhecimento e de interação com o professor e o conteúdo, entendendo que a construção da autonomia pelo discente se revela na apropriação tecnológica dos artefatos disponíveis. A comunicação baseada em um formato unidirecional, ou seja, utilizando as tecnologias do reprodutível e da difusão (jornal, foto, cinema, televisão, livro, rádio, etc.) permite um diálogo com o conteúdo, mas apresenta uma dificuldade (ou maior demora) no diálogo com o professor ou outro colega, por exemplo. Já a comunicação baseada em um formato todos-todos, ou seja, utilizando as tecnologias do acesso e da conexão contínua, por exemplo, pode promover um diálogo com o professor, com o colega e com o conteúdo abordado. Para Moore (2002) um dos processos que devem ser estruturados em todo programa de educação a distância é a organização para a construção do conhecimento por parte do aluno. Assim

A oportunidade para os alunos se envolverem em suficiente diálogo, de modo a compartilhar com os professores o processo de construção do conhecimento até recentemente era negada aos alunos a distância. Este processo extremamente importante é certamente a principal contribuição do computador pessoal para a educação a distância. (p. 7)

E porque não dizer, na atualidade, a principal contribuição não só do computador pessoal, mas da Internet, das tecnologias digitais em rede e da mobilidade ubíqua¹⁸ proporcionada pela disponibilidade de acesso a dispositivos móveis como *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, Internet das coisas¹⁹, etc. O crescimento destas tecnologias engendrando os modos de viver e conviver em sociedade, assim como o crescimento da modalidade a distância, mostrado em números na seção 2 deste trabalho, pode ser justificado sob variados pontos de vista, dentre eles o tecnológico e pedagógico.

Segundo Preti (2000), do ponto de vista tecnológico, considera-se que o acesso às atuais interfaces tecnológicas digitais e em rede favorece a ampliação das situações de aprendizagem, onde existe a possibilidade de diminuição da figura presencial do professor e do crescimento do contato dos alunos com outros sujeitos fora de seu contexto social e cultural, em uma escala mais global. Já do ponto de vista pedagógico, considera-se uma mudança no paradigma da heteroformação (ou formação imposta pelo outro, de fora para

¹⁸ Para Santaella (2010b), da mobilidade ubíqua decorre a aprendizagem ubíqua "que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino-aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar. É um novo processo de aprendizagem sem ensino." (p. 21)

¹⁹ A Internet das Coisas (do inglês, *Internet of Things*, IoT), é uma rede de objetos físicos, veículos, prédios e outros que possuem tecnologia embarcada, sensores e conexão com rede capaz de coletar e transmitir dados. Em poucas palavras, nada mais é que uma extensão da Internet atual, que proporciona aos objetos do dia-a-dia (quaisquer que sejam), mas com capacidade computacional e de comunicação, se conectarem à Internet. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Internet_das_coisas

dentro, do professor para o aluno) para o da autoformação, que não necessariamente elimina o outro, mas mantém um aspecto relacional de dialogicidade, flexibilidade e troca de experiências e saberes. Segundo o autor, "um dos traços fortes, distintivos e centrais dessa modalidade é a capacidade de se organizar para melhor viabilizar ao aprendiz a construção de sua autoformação, de sua autonomia no processo de aprendizagem" (Prete, 2000, p. 4)

Contudo, esse cenário propício à promoção da autonomia prescinde também, além dos dispositivos comunicacionais adequados, de outras condições subjetivas, da ordem do perfil de cada sujeito, de seus desejos e necessidades, além das condições culturais e de acesso aos bens materiais de cada grupo ao qual pertence. No sentido da interação com a tecnologia e seus modos de fazer, por exemplo, Prensky (2001) divide as gerações entre as que cresceram já incorporando as tecnologias conectadas à Internet em sua forma de atuar no mundo - os chamados "nativos digitais" - e as que tiveram que se adaptar a este novo cenário já na vida adulta - os "imigrantes digitais". Contudo é necessário fazer as devidas ressalvas, não tornando esta uma designação tão determinista do meio em que se vive.

Na atualidade, pode estar havendo um abismo entre professores e estudantes em relação à perspectiva das tecnologias digitais em rede no processo de construção do conhecimento pelo estudante, o que pode estar levando à não inserção destas tecnologias de forma efetiva nos processos formais de ensino e aprendizagem, mas sim de forma superficial e desarticulada com a realidade do estudante. Na visão de Prensky (2001), uma das características que diferem nativos e imigrantes digitais é a forma como organizam e articulam o conhecimento, os nativos de maneira rápida, hipertextual, rizomática, visual, multitarefa e conectada à Internet; enquanto os imigrantes de maneira devagar, passo-a-passo, seriada ou segmentada, ordenada e dirigida, ainda se utilizando de material impresso disponibilizado para cópia. Santaella (2010b) aponta essa divergência quando afirma que "o treinamento sensorial, perceptivo e mental, que o acesso contínuo a essas mídias produz, traz como consequência inevitável que esses sujeitos aprendam de modo muito distinto daquele em que foram formadas as gerações anteriores". (p. 20). Kenski (2015), por sua vez, também ratifica esta realidade contemporânea quando afirma que

Para eles (os jovens), a educação precisa ser ágil, flexível, em rede, englobando diferentes tipos de parcerias representadas pelos outros estudantes e professores, mas também novos parceiros, instituições, desafios abertos, *games*, e todos os demais espaços possíveis de serem acessados para aprender. A facilidade de acesso à

informação lhes garante condições para orientar suas próprias trilhas de aprendizagem, de acordo com seus interesses e necessidades. (p. 147)

Esta diferença de gerações torna-se uma realidade possível, nos dias de hoje, nas universidades brasileiras. Porém, isso não quer dizer que todos os professores de uma hora para outra devam saber usar todas as tecnologias disponíveis na Internet. Como também não significa que o professor deva substituir todo o seu arcabouço prévio pelas práticas e vivências autônomas e informais dos seus estudantes na atualidade. Na visão de Prensky (2010), o mais importante para o professor, enquanto mediador, é saber o que essas interfaces fazem ou para que servem e adequá-las ou não ao perfil dos estudantes. Isto porque hoje é uma tecnologia, amanhã é outra e novas surgirão na velocidade em que a produção e criação em rede crescem e os sujeitos aderem ou não a determinada interface²⁰. Sendo assim, o foco sai da tecnologia em si para a sua função, para sua ação ou finalidade e para as estratégias de que fazem uso os estudantes no processo de construção do conhecimento²¹. Neste sentido Santaella (2010b) alerta para uma necessária sincronia entre a tecnologia a ser adotada e o contexto cultural do grupo de aprendizes:

A sincronicidade das formações culturais é fundamental, porque, de um lado, evita que as tecnologias mais recentes, por serem inegavelmente as mais visíveis, nos ceguem para a presença de formações culturais prévias ainda atuantes. De outro lado, ajuda-nos a compreender o crescimento da complexidade das linguagens e culturas humanas, ou seja, a espessura tempo-espacial que é fruto das misturas cada vez mais intrincadas de formações culturais passadas sob contínua transformação no presente. (p. 18)

Então, ao focar nas finalidades das tecnologias, desvela-se uma variedade de ações possíveis no campo da educação, que se inter-relacionam. Neste trabalho, destacam-se 06 (seis) finalidades que foram definidas pela autora para a análise de uso das TDR pelos estudantes.

1. Interação e comunicação;
2. Pesquisa;
3. Produção e compartilhamento;
4. Armazenamento;
5. Socialização e divulgação e;
6. Escrita colaborativa

No quadro a seguir, elas encontram-se identificadas teoricamente a partir das visões de Santaella (2010a), Lévy (1999; 2010) e Kenski (2015) e da interpretação da autora.

²⁰ Como também defende Lévy (1999): ver citação da p. 31.

²¹ Com também defende Santaella (2010b): ver citação da p. 32.

Quadro 05 - Finalidades das tecnologias digitais em rede.

FINALIDADE	TEÓRICO	CITAÇÃO	A AUTORA
Interação e Comunicação	Santaella (2010a)	"Estamos, sem dúvida, entrando numa revolução da informação e comunicação, sem precedentes que vem sendo chamada de revolução digital. O aspecto mais espetacular da era digital está no poder dos dígitos para tratar toda informação, som, imagem, vídeo, texto, programas, com a mesma linguagem universal. [...] Aliada à telecomunicação, a informática permite que esses dados cruzem oceanos, continentes, hemisférios, conectando potencialmente qualquer ser humano no globo numa mesma rede gigantesca de transmissão e acesso". (p. 70-71)	As interfaces digitais em rede tornam a comunicação e a interação mais ágeis e dinâmicas, podendo-se utilizar os mais variados signos e linguagens neste formato, além de atenderem a interesses, tempos e espaços diversos, sendo a mobilidade seu caráter mais distintivo na atualidade.
Pesquisa	Lévy (1999)	"Um sistema de interconexão e de pesquisa de documentos como a <i>World Wide Web</i> tem a capacidade de transformar a Internet em um hipertexto gigante, independente da localização física dos arquivos de computador. Na Web, cada elemento de informação contém ponteiros, ou links, que podem ser seguidos para acessar outros documentos sobre assuntos relacionados." (p. 108)	As pesquisas utilizando interfaces digitais em rede tornam o acesso às informações mais rápido e amplo, sendo possível estabelecer conexões com outros espaços, outras culturas, além da possibilidade de expandir a pesquisa inicial com outros assuntos relacionados através de um clique. As informações tendem a estar mais disponíveis na sociedade em rede. A passagem de uma informação a outra, e a velocidade com que isso é realizado, além da disponibilidade de acesso às informações são o diferencial das pesquisas que não utilizam o digital em rede.
	Lévy (2010)	"A quase instantaneidade da passagem de um nó a outro permite generalizar e utilizar em toda sua extensão o princípio da não-linearidade. Isto se torna a norma, um novo sistema de escrita, uma metamorfose da leitura, batizada de navegação. A pequena característica de interface "velocidade" desvia todo o agenciamento intertextual e documentário para outro domínio de uso, com seus problemas e limites. Por exemplo, nos perdemos muito mais facilmente em um hipertexto do que em uma enciclopédia." (p. 22)	
Produção e Compartilhamento	Lévy (1999)	"Hoje, a "produção" consiste essencialmente em simular, em tratar a informação, em criar e difundir mensagens, em adquirir e transmitir conhecimentos, em se coordenar em tempo real." (p. 251)	A produção feita pelo sujeito e compartilhada em rede, utilizando as tecnologias digitais favorece a autoria do material produzido, que vai ser interpretado pelo outro, a partir do compartilhamento em rede.

Armazenamento	Lévy (1999)	"Uma outra função importante do ciberespaço é a transferência de dados ou <i>upload</i> . Transferir um arquivo consiste em copiar um pacote de informações de uma memória digital para outra, geralmente de uma memória distante para a de meu computador pessoal." (p. 94)	Com as inúmeras demandas de texto, vídeos, áudios e imagens circulando na rede, é necessário criar estratégias para armazenamento destes conteúdos para acervo e posterior consulta. Além do arquivamento das próprias produções do sujeito. Do ponto de vista econômico, a aquisição de livros digitais permite maior acesso a conteúdos por estudantes de baixa renda.
Socialização e Divulgação	Lévy (1999)	"Há textos circulando em grande escala no mundo inteiro sem que nunca tenham passado pelas mãos de qualquer editor ou redator. Em breve, ocorrerá o mesmo com a música, os filmes, os hiperdocumentos, os jogos interativos ou os mundos virtuais. A apropriação dos conhecimentos se libertará cada vez mais das restrições colocadas pelas instituições de ensino, já que as fontes vivas do saber estarão diretamente acessíveis e os indivíduos terão a possibilidade de integrar-se a comunidades virtuais consagradas à aprendizagem cooperativa." (p. 234)	Receber e repassar informações torna-se mais fácil com a utilização das interfaces digitais em rede. Tanto do ponto de vista da abrangência e alcance a determinado grupo de pessoas na rede quanto do ponto de vista econômico, de diminuição de material impresso. Se o conteúdo for produzido pelo próprio sujeito ele tem a opção de divulgar para um grupo pequeno ou um grupo maior de pessoas, a depender da tecnologia escolhida para tal.
Escrita Colaborativa	Kenski (2015)	"Na nuvem, professores e alunos podem disponibilizar e acessar vídeos, textos, documentos em áudio, imagens interativas, atividades diversas que precisam ser realizados no tempo determinado. A rede formada por alunos e professores pode ainda comentar todas as produções, oferecer sugestões, avaliar, indicar pontos de melhoria e rever, muitas vezes - dentro do tempo determinado - o que está sendo elaborado". (p. 148)	A possibilidade de trabalho em grupo, cooperação e colaboração pode ser ampliada utilizando as tecnologias digitais em rede, pois elas permitem o acesso a determinado conteúdo ou informação em tempo real em um mesmo espaço virtual de construção coletiva, inclusive diminuindo, e muitas vezes eliminando, a necessidade de deslocamento físico.

Fonte: a autora.

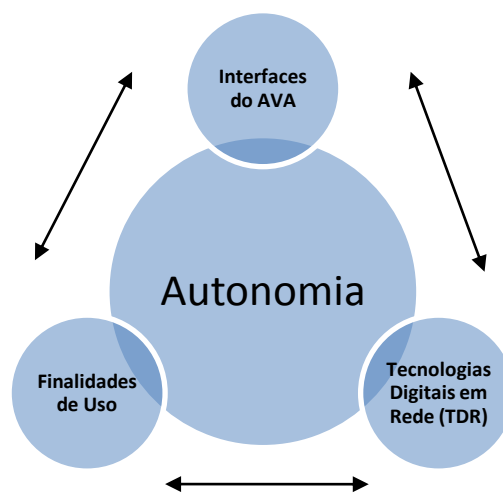
Vê-se que as finalidades descritas acabam por se entrecruzarem, por exemplo, a pesquisa leva à necessidade de armazenamento, que facilita a produção e o compartilhamento de conteúdos realizados de forma coletiva e que podem ser socializados e divulgados para um grupo de pessoas, que interagem e se comunicam em rede. É um ciclo que se encontra cada vez mais indissociado, em seus aspectos temporais e espaciais, das tecnologias digitais em rede e suas possibilidades.

Neste ponto, retomamos a questão da autonomia discente em relação à construção do conhecimento utilizando o digital em rede. Aqui se retoma a condição relacional e dialógica para se alcançar a autonomia e refletir que não é somente a autonomia de uso e manipulação das interfaces digitais em rede que importa, mas sim a autonomia caracterizada pela utilização crítica, pelas preferências, desejos e necessidades de cada sujeito. Portanto, a identificação da autonomia do estudante nesta pesquisa não foi pautada exclusivamente pela utilização independente da solicitação ou não do professor, mas sim baseada em ações que caracterizavam:

1. Criticidade por parte do estudante;
2. Preferência por uma ou outra tecnologia e;
3. Busca por interfaces a partir de demanda específica.

Importante salientar, neste ponto, que a autonomia como categoria de análise teórica perpassa todas as interfaces tecnológicas e suas finalidades de uso, constituindo-se em uma categoria transversal, uma vez que a autonomia é entendida aqui como a forma espontânea e criativa que o sujeito engendra para alcançar um objetivo específico, que no caso em questão, é a construção do seu conhecimento, sendo que estes caminhos e estratégias podem ser através das interfaces disponíveis no AVA, das tecnologias digitais disponíveis em rede e das finalidades de interesse de cada sujeito. A figura abaixo ilustra a autonomia e sua condição transversal que perpassa as interfaces tecnológicas e suas finalidades de uso:

Figura 01 - Transversalidade da autonomia.



Fonte: a autora.

A autonomia no campo da educação, notadamente com as possibilidades contemporâneas de utilização de interfaces tecnológicas digitais em rede em relação à construção do conhecimento por parte do estudante, ganha potência quando amplia o acesso a informações e conteúdos e possibilita a interação e produção em rede. As aprendizagens surgidas neste contexto, na visão de Santaella (2014), devem ser reconhecidas na atual dinâmica social e cultural dos aprendizes, uma vez que necessitam da mediação com o professor para o alcance de objetivos curriculares específicos:

O mais importante, contudo, que me levou a prestar atenção a esse fenômeno inteiramente novo que chamo de aprendizagem ubíqua, é notar o quanto esse tipo de aprendizagem, embora dispersivo, fragmentado e pulverizador, transforma cognitivamente o ser humano no seu papel de potencializador da aprendizagem. O professor precisa ficar alerta a essa transformação de modo a estar minimamente preparado para os sobressaltos das surpresas que o aguardam nas interações com seu suposto aprendiz. (p. 22)

Esta seção procurou compreender de que perspectiva a autonomia é vista nesta pesquisa e como é a sua relação com os processos educacionais. Neste campo, sua condição relacional pede um parâmetro, ou seja, autonomia em relação a que ou a quem, e suscita não somente a vontade ou o desejo de utilizar determinada tecnologia, mas também de estabelecer padrões e estratégias de uso para determinadas finalidades. Sendo assim, ao investigar como os estudantes do ensino superior estão utilizando as TDR em seu processo de construção do conhecimento esta pesquisa visa contribuir para o diálogo entre essas práticas e sua incorporação na educação formal.

Ao refletir sobre a autonomia do estudante na modalidade de educação a distância percebe-se que ela se torna mais evidente ou não por conta de um cenário espaço-temporal específico. Contudo, independente da modalidade, o desafio para a educação do futuro parece ser justamente articular a coexistência entre os diferentes tipos de aprendizagem, seja *online*, a distância, *blended*, presencial, ubíqua, a partir de uma interlocução dialógica com o professor, para uma melhor adequação ao processo educacional, a partir das necessidades, desejos e interesses de cada grupo em particular, permitindo, assim, a construção da autonomia pelos sujeitos.

4 O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta seção busca apresentar o caminho metodológico adotado na pesquisa, apresentando no item 4.1 o *locus* da pesquisa, que é o Projeto da oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais de graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com seus aspectos legais, administrativos e pedagógicos. No item 4.2 apresenta-se a abordagem de pesquisa adotada, que foi o estudo de caso (YIN, 2001), bem como o percurso metodológico para a definição dos participantes da pesquisa, das fases e procedimentos realizados, dos instrumentos de coleta de dados utilizados e seus objetivos e das categorias de análise teóricas, com base no referencial das seções 2 e 3 deste trabalho.

4.1 O *locus* da pesquisa: a Oferta a Distância em Cursos de Graduação Presenciais na UNEB

Para apresentar o *locus* da pesquisa este item foi dividido em duas partes, respectivamente, os aspectos legais e de gestão da oferta a distância na Uneb e as questões relativas ao desenho pedagógico da oferta, com seus atores envolvidos.

4.1.1 A legislação e a gestão da Oferta a Distância na UNEB

O processo de construção do projeto da oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial para os cursos presenciais de graduação na Universidade foi iniciado no segundo semestre do ano de 2010, considerando a necessidade da definição de um formato específico para esta modalidade de oferta que, garantindo os princípios da qualidade e responsabilidade social, contemplasse o perfil da Instituição, seu histórico, característica *multicampi*, política, cultura acadêmica, regulamentação, entre outros aspectos. A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), onde nasceu o projeto, construiu o caminho de implantação e fortalecimento deste, articulando o conhecimento técnico do corpo docente da Universidade e a parceria com os Colegiados/Departamentos. (SALES e LUZ, 2015)

Para a etapa piloto foi constituído um Grupo de Trabalho (GT)²² específico com o objetivo de construir uma proposta de implantação e acompanhamento do projeto. Este GT, composto por representantes da equipe da PROGRAD e de docentes com formação e experiência nas áreas de Educação a Distância (EaD) e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) voltadas

²² Ato nº 003/2011, constante no Anexo A desta pesquisa.

para a educação na instituição, elaborou os primeiros critérios e procedimentos específicos para a oferta, que seguiram sendo reavaliados ao longo de dois anos, e subsidiaram a construção de uma Resolução interna, aprovada no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição (CONSEPE), que definiu as condições e procedimentos para a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial, nos cursos de graduação, até o limite de 20% da carga horária total do curso, no âmbito da Instituição. (SALES e LUZ, 2015)

A Resolução CONSEPE nº 1508/2012²³, consoante ao que preceitua a legislação federal e os artigos 14, 65, §1º, 143 e 227 do Regimento Geral da UNEB, apresentou à comunidade acadêmica inicialmente dois subprojetos, com desenhos de oferta diferenciados, a depender da especificidade do componente curricular e do formato de gestão da oferta no que se refere à função dos Colegiados de curso, Departamentos e PROGRAD:

- 1) do componente curricular Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com a proposta da docência compartilhada;
- 2) de componentes curriculares diversos (CD), com docente que tenha formação ou experiência em Educação a Distância ou Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Esta regulamentação interna surgiu como um marco institucional da oferta na modalidade semipresencial nos cursos presenciais da Universidade, com a proposição de impactar na formação docente e discente da Instituição em questões relativas à autonomia tecnológica.

Em ambos os subprojetos da oferta semipresencial, o processo de acompanhamento e avaliação desenvolveu-se em formato de gestão colegiada com adesão espontânea dos Docentes/Cursos/Colegiados/Departamentos. A partir de critérios e procedimentos definidos e aperfeiçoados a cada etapa, e mediante a avaliação processual, estas instâncias foram se incorporando ao projeto, tornando-se parte integrante desta construção (SALES, et al, 2015).

No ano de 2014, a gestão da Universidade, através do seu Conselho Universitário (CONSU), implanta a Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), através da Resolução CONSU nº 1.051/2014²⁴. Este ato institucionaliza as atividades de educação a distância na Universidade, sendo esta Unidade:

²³ Resolução CONSEPE/UNEB nº 1508/2012, constante no Anexo B desta pesquisa.

²⁴ Resolução CONSU/UNEB nº 1051/2014, constante no Anexo C desta pesquisa.

O órgão acadêmico de gestão, supervisão, regulação e acompanhamento das ações e projetos na modalidade de Educação a distância no âmbito da UNEB, diretamente vinculada à Reitoria, em permanente articulação com as Pró-Reitorias Acadêmicas e com os Departamentos, e respeitando as atribuições regimentais específicas destas instâncias. (UNEB, 2014, p. 05)

A partir de 2014, com a institucionalização da UNEAD, o projeto da oferta semipresencial em cursos presenciais de graduação, antes abrigado na PROGRAD, passa a ser gerido por esta Unidade (em parceria com a PROGRAD), com o objetivo de construir caminhos para a convergência entre as modalidades presencial e a distância, procurando proporcionar aos estudantes flexibilidade e maior autonomia na construção de suas trajetórias formativas e a otimização de possibilidades de acesso ao conhecimento científico, à formação profissional e à cidadania (CARVALHO, et al, 2013).

Por consequência da criação da UNEAD, houve a necessidade de revisão do Anexo Único da Resolução CONSEPE nº 1508/2012, no sentido de melhor explicitar as atribuições de cada órgão (PROGRAD e UNEAD) neste novo contexto. O anexo reformulado foi aprovado em 01/09/2015, culminando na Resolução CONSEPE nº 1820/2015²⁵, que atualmente regula a oferta semipresencial na Instituição.

A mais recente atualização na legislação refere-se à publicação da Portaria do Ministério da Educação - MEC/Brasil nº 1.134/2016²⁶, que revoga a portaria anterior nº 4.059/2004²⁷, e traz a denominação de modalidade a distância ao invés de semipresencial. O texto também difere do anterior no diz respeito à rigidez quanto ao reconhecimento do curso: antes a oferta só era permitida a disciplinas de cursos reconhecidos, agora a instituição com pelo menos um curso reconhecido já pode ofertar nesta modalidade. Por fim, a nova Portaria limita-se a tratar da oferta somente nos cursos de graduação presenciais. A seguir um quadro com as principais diferenças no texto das duas Portarias:

Quadro 06 - Diferenças nas Portarias sobre a oferta a distância em cursos presenciais.

ASSUNTO	PORTARIA 4.059/2004	PORTARIA 1.134/2016
Flexibilização para cursos não reconhecidos	Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular <u>de seus cursos superiores reconhecidos</u> , a oferta de disciplinas integrantes do currículo que	Art. 1º As instituições de ensino superior <u>que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido</u> poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais

²⁵ Resolução CONSEPE/UNEB nº 1820/2015, constante no Anexo D desta pesquisa.

²⁶ Portaria MEC nº 1134/2016, constante no Anexo E desta pesquisa.

²⁷ Portaria MEC nº 4059/2004, constante no Anexo F desta pesquisa.

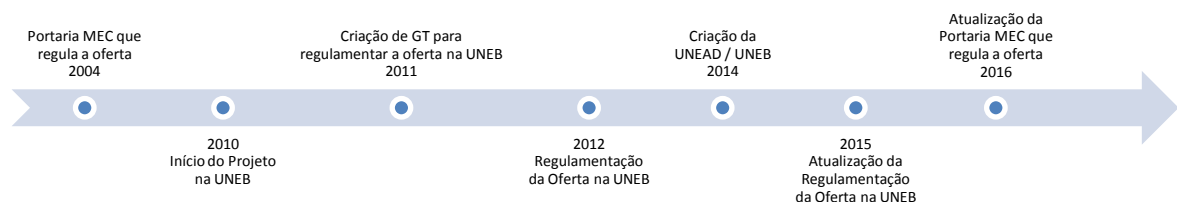
	utilizem modalidade semipresencial (...)	regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.
Denominação da oferta	Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de <u>disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial</u> , com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.	Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, <u>a oferta de disciplinas na modalidade a distância</u> .
Delimitação dos cursos que podem ofertar	Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, <u>na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos</u> , a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.	Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, <u>na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais</u> regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

Fonte: Portarias MEC nº 4.059/2004 e nº 1.134/2016, adaptado pela autora.

Após a criação da UNEAD em 2014, dois anos depois, o Conselho Superior da Universidade aprovou o seu Regimento Interno²⁸, que abarca em seus objetivos "ofertar disciplinas a distância ou semipresenciais nos cursos presenciais de extensão, graduação e pós-graduação da UNEB" (p. 2). O referido Regimento apresenta informações sobre todas as possibilidades de atuação dentro da Universidade na modalidade a distância, constituindo-se como referência para as ações de EAD na instituição, sendo instituído também o Conselho da UNEAD²⁹.

Procurou-se apresentar até aqui o cenário do Projeto da Oferta a Distância em cursos presenciais, focando principalmente nas questões legais e administrativas do referido projeto. A seguir está representada uma linha do tempo da regulamentação da referida oferta na Universidade.

Figura 02 - Linha do tempo da regulamentação oferta de componentes a distância na UNEB.



Fonte: a autora.

4.1.2 O desenho pedagógico da Oferta a Distância na UNEB

²⁸ Resolução CONSU/UNEB nº 1.241/2016, constante no Anexo G desta pesquisa.

²⁹ Ato Administrativo nº 01/2016, constante no Anexo H desta pesquisa.

Após a explanação sobre o histórico da legislação nacional e institucional sobre a oferta a distância, apresenta-se a seguir, o esquema do fluxo da oferta que está em vigor atualmente, tendo como base a figura abaixo.

Figura 03 - Diagrama do fluxo da Oferta Semipresencial na UNEB.



Fonte: SALES e LUZ (2015, p. 5).

O fluxo da oferta segue o caminho Departamento → UNEAD. Este formato de adesão, a partir do Colegiado/Direção do Departamento, justifica-se uma vez que os componentes ofertados na modalidade a distância devem obedecer ao limite de até 20% da carga horária total do curso, conforme legislação vigente, e devem ser de total conhecimento, aprovação e acompanhamento do Colegiado e da Direção. Apresentam-se, a seguir, os dois subprojetos regulamentados pela Instituição.

Oferta do componente curricular Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

Para o desenho desta oferta, considerou-se como parâmetros o uso de diferentes possibilidades de interação e construção do conhecimento, disponíveis nos ambientes *online*; a distribuição de atividades presenciais e atividades a distância; e a concepção e distribuição de funções dos sujeitos docentes em uma docência compartilhada. Por docência compartilhada entende-se que a função docente é compartilhada entre o Docente Articulador, profissional contratado mediante consultoria, com formação específica e maior aporte de conteúdo em Libras - em atendimento à exigência legal que estabelece o perfil para o profissional formador de Libras³⁰ -, e o Docente Presencial, com formação em Educação Especial, professor da Universidade, que atua presencialmente vinculado ao Departamento, e também *online* no Ambiente Virtual de Aprendizagem, acompanhando cada turma específica no desenvolvimento das atividades.

³⁰ Decreto Federal nº 5626/2005.

Ao instituir um grupo de sujeitos em um processo compartilhado de funções, evidencia-se o planejamento como uma prática ainda mais essencial ao alcance dos objetivos na modalidade a distância. Neste sentido, faz-se necessária a coordenação efetiva dos processos de planejamento, execução e avaliação, que nesta experiência é assumida pela UNEAD, através da Coordenação da Oferta Semipresencial, em parceria com a PROGRAD. É importante esclarecer que, na perspectiva adotada, o planejamento é coletivamente construído em momento presencial que antecede o início das atividades com os estudantes, e constitui-se o contrato a que todos devem seguir, alterado em decisão conjunta com o Docente Articulador, os docentes presenciais e a Coordenação da Oferta Semipresencial, quando necessário.

As atividades deste componente curricular, portanto, tem um planejamento unificado para todas as turmas em cada semestre, e são desenvolvidas: presencialmente, com trabalhos em grupo, pesquisas, seminários, oficinas, interação com a comunidade externa e encontros de orientação em cada Departamento; a distância, com chats, fóruns, questionários online, pesquisas na web e outros recursos do AVA; e presenciais com mediação tecnológica, por meio de videoconferência. Para a mediação a distância, é disponibilizada uma sala de aula virtual única, por semestre, no Ambiente Moodle³¹ para os docentes e estudantes envolvidos (SALES, et al, 2011).

Neste formato, os professores articuladores têm o perfil de professor e os docentes presenciais têm o perfil de tutor no Ambiente Virtual, sendo que o suporte para a configuração da sala - considerando que ela é única para várias turmas em um mesmo semestre - é realizada pela Coordenação da Oferta Semipresencial, na UNEAD, no intuito de minimizar problemas de funcionamento das interfaces do AVA.

Assim, para o desenvolvimento deste componente, na perspectiva metodológica implementada, são extremamente relevantes as discussões e o desenvolvimento de projetos e atividades colaborativas, de forma que o planejamento do componente, em parte está pronto e em parte é construído por cada grupo, a partir da sua realidade e interesses locais.

³¹ Neste projeto foram utilizados dois endereços de AVA: www.ava5.uneb.br e www.campusvirtual.uneb.br, que abrigaram as salas virtuais das disciplinas.

Oferta de componentes curriculares diversos (CD)

O desenho metodológico proposto para a oferta de componentes curriculares diversos preza pelo intenso acompanhamento do docente, tanto nas atividades presenciais quanto nas atividades a distância. Porém, entende-se, também, que a cultura desta modalidade ainda não está totalmente inserida na comunidade acadêmica. Dessa forma, o desenho conta ainda com o acompanhamento do Colegiado de Curso, que efetivamente adere à oferta conforme as condições existentes, e da UNEAD, que orienta o planejamento pedagógico e sua execução.

A lógica deste desenho é que ele viabiliza a mediação pedagógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem pelo próprio docente, sem a necessidade de tutores ou monitores, ou seja, o docente é o responsável por todo o processo de planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das atividades presenciais e a distância de cada componente que está ministrando. Ele é indicado pelo Departamento/Colegiado para ministrar um determinado componente, o que implica em experiência com a modalidade. Para a mediação a distância, é disponibilizada uma sala de aula virtual para cada componente curricular, por semestre, no Ambiente Moodle para acesso dos docentes e discentes envolvidos. (SALES, et al, 2015)

Neste formato, os professores, que são docentes com atuação presencial no Departamento, também têm acesso ao Ambiente Virtual, sendo responsável por toda a configuração da sala de aula, o que requer, portanto, experiência com este espaço, utilizando as interfaces disponíveis e suas possibilidades pedagógicas, aliados ao planejamento na modalidade a distância. A figura a seguir ilustra o desenho pedagógico de cada projeto apresentado:

Figura 04 - Diagrama da Oferta Semipresencial da UNEB.



Fonte: SALES, et al, 2015, p. 281.

Com este panorama do *locus* da pesquisa, pretendeu-se ambientar o leitor com as possibilidades de oferta a distância em cursos presenciais que estão disponíveis para os estudantes na instituição e como estes estudantes podem ter acesso às tecnologias digitais em rede nestes espaços. Importante destacar aqui, também, que o estudante nesta perspectiva apresentada de funcionamento do projeto, não tem a opção de escolher se deseja ou não cursar a disciplina na modalidade a distância. Isso porque como a escolha pela oferta do componente nesta modalidade é feita pelo Colegiado de curso e pelo professor apto a ministrar nesta modalidade, cabe ao estudante cursar a disciplina, independente de como ela se apresente metodologicamente. E esta condição em que o estudante se encontra na oferta motivou a busca por este público para a presente investigação, no sentido de investigar a percepção sobre o uso das tecnologias em seu processo de formação, sendo estudantes que participaram de disciplinas presenciais e a distância na Universidade.

Os estudantes que cursaram disciplinas nestes projetos, portanto, são os participantes desta pesquisa e são os sujeitos em que foram aplicados os instrumentos da pesquisa, com o objetivo de investigar as formas como estão utilizando estas interfaces de maneira autônoma em seu processo de construção do conhecimento, a partir deste lugar em que se encontram, ou seja, do lugar de estudante presencial, com possibilidades de mediação em disciplinas a distância (utilizando interfaces tecnológicas de comunicação e informação em rede), considerando não só os espaços formais disponibilizados pela instituição (ambientes virtuais de aprendizagem), mas também todos os espaços informais (tecnologias digitais em rede) disponíveis na sociedade atual.

4.2 Metodologia da pesquisa: um estudo de caso

Após a delimitação do *locus* da pesquisa, situando o leitor no campo de análise das tecnologias e dos sujeitos envolvidos, retoma-se o objetivo da presente investigação, à luz dos fundamentos epistemológicos sobre Tecnologias Digitais em Rede e Autonomia Discente, já apresentados nas seções 1 e 2, agora apresentando o percurso metodológico desenvolvido.

As pesquisas em educação vem sendo alvo de um amplo e rico debate na busca do seu aperfeiçoamento. A preocupação com os métodos e o rigor das pesquisas nesta área se justificam pelo caráter multirreferencial do processo educacional. Segundo André (2001, p. 53) "constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da

área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais". Portanto, esta é uma contribuição de um ponto de vista específico, que deve ser confrontada com outras análises sobre este mesmo fenômeno.

Esta é uma pesquisa qualitativa, sendo importante ressaltar que o quantitativo também está presente na pesquisa, uma vez que a separação entre quantitativo e qualitativo é considerada irrelevante na visão de Stake (2011, p. 21) quando afirma que "as pesquisas antigas e modernas são qualitativas e quantitativas". A abordagem da pesquisa configura-se em um estudo de caso que objetiva descrever as práticas informais de uma determinada cultura acadêmica discente, na tentativa de estabelecer um cenário das tecnologias digitais em rede mais utilizadas. Neste sentido, Yin (2001, p 30) define que:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que

- investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Embora os participantes da pesquisa sejam especificamente estudantes que cursaram disciplinas dentro do Projeto da Oferta Semipresencial em cursos presenciais de graduação, entende-se que as considerações extraídas deste estudo trazem em si uma relevância que extrapola os limites do projeto, ou seja, da modalidade a distância. Resguardando os limites temporais e os usos culturais de determinadas tecnologias que são apresentadas aqui, o mais significativo na pesquisa é a constatação de processos criativos de construção do conhecimento pelos estudantes do ensino superior na atualidade, que se encontram permeados pela tecnologia digital e em rede, independente da modalidade que estão cursando.

Quanto à estrutura metodológica, a pesquisa também segue a forma de um estudo de caso "em três fases, sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório" (NISBET & WATT apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 21.)

Esta seção encontra-se dividida em quatro itens que procuram esclarecer, respectivamente, como foram definidos os participantes da pesquisa, as fases e os procedimentos adotados na pesquisa de campo, os instrumentos adotados e seus objetivos e as categorias de análise dos dados coletados, tendo em vista o referencial teórico sobre TDR e autonomia discente:

1. Os participantes da pesquisa
2. As fases e procedimentos adotados
3. Os instrumentos de pesquisa
4. As categorias analíticas.

4.2.1 Participantes da pesquisa

Para a definição da população inicial da pesquisa, diante do caráter *multicampi* da Instituição, que se encontra distribuída em 24 *campi* com 29 Departamentos, foi necessário estabelecer alguns parâmetros iniciais, sendo o principal deles, o recorte temporal, onde se optou por um período específico da oferta que possibilitasse abarcar estudantes que ainda estivessem com o curso em andamento. Dessa forma, foram estabelecidos os seguintes anos para a pesquisa: 2013, 2014, 2015 e 2016. Posteriormente, outro parâmetro adotado foi a manutenção da representatividade dos participantes por *Campus/Departamento* em todas as etapas da pesquisa, quando possível.

Com estes critérios estabelecidos, iniciou-se a coleta das informações do total de estudantes que participaram da oferta, coletando no Ambiente Virtual de Aprendizagem os registros de cadastro dos estudantes em todas as salas de aulas virtuais entre os semestres de 2013.1 e 2016.1, sendo 07 (sete) salas da disciplina Libras e 181 (cento e oitenta e uma) salas de componentes curriculares diversos, totalizando 188 (cento e oitenta e oito) salas, assim distribuídas:

Quadro 07 – Distribuição da coleta de cadastro dos estudantes nos Ambientes Virtuais.

COMPONENTE CURRICULAR	ANOS DE OFERTA	AMBIENTE VIRTUAL UTILIZADO	QTDE DE SALAS PESQUISADAS
LIBRAS (LIB)	2013.1 2013.2 2014.1 2014.2 2015.1	www.ava5.uneb.br	05
	2015.2 2016.1	www.campusvirtual.uneb.br	02
COMPONENTES DIVERSOS (CD)	2013.1	www.ava5.uneb.br	27
	2013.2		23
	2014.1		26
	2014.2		34
	2015.1		25
	2015.2	20	
	2016.1	www.campusvirtual.uneb.br	26
TOTAL DE SALAS			188

Fonte: a autora.

Os dados de cadastro dos estudantes foram fornecidos pelo próprio ambiente virtual em formato de planilha. Sendo assim, foi elaborada uma base de dados matriz, também em formato de planilha, contendo os seguintes dados dos estudantes por semestre: projeto, Departamento, nome completo e email. Após verificações de inconsistências, como emails duplicados³² e emails inválidos³³, chegou-se ao número de 5.107 estudantes, sendo 3.979 estudantes do componente curricular Libras (LIB) e 1.128 estudantes de Componentes Diversos (CD). Dentro de cada projeto, foram identificados os seguintes quantitativos de Campi: para o Projeto de Libras, 23 Campi, e para o Projeto de Componentes Diversos, 14 Campi, conforme apresenta a tabela abaixo:

Tabela 02 - População total de estudantes por projeto no período de 2013.1 a 2016.1.

PROJETOS DA OFERTA A DISTÂNCIA	POPULAÇÃO TOTAL DE ESTUDANTES	PERCENTUAL DA POPULAÇÃO TOTAL DE ESTUDANTES	QTDE DE CAMPI POR PROJETO
LIBRAS (LIB)	3.979	77,9%	23
COMPONENTES DIVERSOS (CD)	1.128	22,1%	14
TOTAL	5.107	100%	-

Fonte: a autora.

Uma vez identificada a população total de estudantes que cursaram componentes curriculares na modalidade a distância no período de 2013.1 a 2016.1, diante do quantitativo encontrado de 5.107 (cinco mil cento e sete) estudantes, e na tentativa de viabilizar e otimizar a aplicação dos instrumentos de pesquisa, optou-se por selecionar uma amostra da população total de estudantes. Na visão de Yin (2001)

A lógica de amostragem exige o cômputo operacional do universo ou do grupo inteiro de respondentes em potencial e, por conseguinte, o procedimento estatístico para se selecionar o subconjunto específico de respondentes que vão participar do levantamento. Essa lógica é aplicável sempre que um pesquisador estiver interessado em determinar a prevalência ou a frequência de um fenômeno em particular e quando for muito caro ou simplesmente impraticável se realizar o levantamento no grupo ou no universo inteiro. É presumível que os dados resultantes de uma amostragem feita através de um levantamento sejam um espelho do grupo ou desse universo, com a estatística inferida sendo utilizada para estabelecer os intervalos de confiança para os quais essa representação é de fato acurada. (p. 70-71)

³² Emails idênticos de um mesmo estudante que cursou mais de uma disciplina.

³³ Endereços de emails com erros de digitação explícitos, como: hotmail.com.br, gmail.com.br, hotmial.com, sem o símbolo @, dentre outros, que foram corrigidos pela pesquisadora.

A opção escolhida foi a amostra por estrato desta população total de estudantes. Para Laville & Dionne (1999) a amostra por estrato é "amostra probabilista cujos elementos são escolhidos aleatoriamente no interior de estratos ou subgrupos, definidos por uma ou mais características particulares." (p. 171)

Neste ponto da seleção dos participantes da pesquisa, as características particulares adotados para a amostra por estrato foram: 1) representatividade proporcional de estudantes por projeto e 2) representatividade de estudantes por *campi*/departamento, dentro de cada projeto. Assim, foi realizada uma seleção estatística aleatória que buscou atender à representatividade proporcional do quantitativo de estudantes por projeto e por *Campi*. O percentual da amostra por estrato alcançada correspondeu a 26,25% da população total de estudantes, conforme representação na tabela abaixo:

Tabela 03 - Percentual da amostra por estrato em relação à população total de estudantes.

AMOSTRA DE ESTUDANTES	TOTAL
População total de estudantes	5.107
Amostra por estrato de estudantes	1.341
Percentual da amostra por estrato de estudantes	26,25%

Fonte: a autora.

Este percentual da amostra por estrato procurou garantir, no mínimo, 01 (um) estudante em cada *Campus*, atendendo ao princípio da representatividade por *Campi*, já estabelecido para a pesquisa. A distribuição do quantitativo de estudantes da amostra por estrato está representada na tabela abaixo:

Tabela 04 - Distribuição populacional total e amostra por estrato selecionada.

PROJETO	DEPARTAMENTO	POPULAÇÃO	AMOSTRA
CD	Alagoinhas	43	12
	Barreiras	14	4
	Caetité	10	3
	Conceição do Coité	23	6
	Guanambi	35	10
	Irecê	1	1
	Jacobina	4	1
	Juazeiro	71	19
	Santo Antônio de Jesus	77	20

	Seabra	140	37
	Serrinha	68	18
	Salvador	584	152
	Valença	55	15
	Xique-Xique	3	1
	<i>Sub-total</i>	<i>1128</i>	<i>299</i>
PROJETO	DEPARTAMENTO	POPULAÇÃO	AMOSTRA
LIBRAS	Alagoinhas	356	93
	Barreiras	250	65
	Bom Jesus da Lapa	130	34
	Brumado	77	20
	Caetité	305	80
	Conceição do Coité	92	24
	Euclides da Cunha	153	40
	Eunápolis	57	15
	Guanambi	396	103
	Ipiaú	94	25
	Irecê	187	49
	Itaberaba	240	63
	Jacobina	145	38
	Juazeiro	168	44
	Paulo Afonso	192	50
	Santo Antonio de Jesus	234	61
	Senhor do Bonfim	179	47
	Seabra	59	16
	Serrinha	243	64
	Salvador	75	20
	Teixeira de Freitas	226	59
	Valença	106	28
	Xique-Xique	15	4
		<i>Sub-total</i>	<i>3979</i>
	Geral	5107	1341

Fonte: a autora.

Após a seleção da amostra por estrato, chegou-se ao quantitativo do público da pesquisa, ou seja, 1.341 estudantes, sendo 1.042 estudantes que cursaram o componente curricular Libras, distribuídos em 23 *Campi*, e 299 estudantes que cursaram componentes curriculares diversos, divididos em 14 *Campi*.

Após a identificação do público total da pesquisa, nas próximas seções serão descritas detalhadamente as fases e os procedimentos realizados e a aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

4.2.2 Fases e procedimentos da pesquisa de campo

Na Primeira Fase foi realizada uma pesquisa documental, onde, inicialmente, houve um esforço de aproximação ao objeto de estudo, mediante uma investigação nos registros da oferta, analisando quais interfaces presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* foram utilizadas pelos estudantes nas salas de aula das disciplinas, no período correspondente à análise. Aqui se buscou relacionar as possibilidades contemporâneas de utilização das tecnologias no processo de construção do conhecimento e as interfaces mais utilizadas pelos professores nas salas de aulas, procurando verificar com quais tecnologias os estudantes haviam tido contato, e relacionando-as às finalidades das TDR e às ações que caracterizam a autonomia discente estabelecidas na pesquisa. Para alcançar este objetivo foram verificadas as salas de aula dos componentes ofertados nos semestres da pesquisa (2013 a 2016), identificando as interfaces que foram utilizadas, criando uma tabela e contabilizando as interfaces de maior uso em todas as salas.

Importante destacar aqui que se pensou, inicialmente, em observar somente as tecnologias presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem, considerando ser ele o espaço formal de interação da oferta a distância na Instituição. Contudo, houve uma mudança na metodologia, ampliando a investigação para outras tecnologias digitais em rede, fora do AVA, no sentido de mapear que outras tecnologias os estudantes faziam uso na mediação entre os colegas, professores e os conteúdos, com o objetivo de não reduzir as possibilidades existentes de tecnologias que seriam analisadas, extrapolando, assim, o espaço exclusivo do AVA.

Neste sentido, na Segunda Fase foi realizada a aplicação de um questionário a uma amostra do público da pesquisa - ou seja, aos 1.341 estudantes, denominado de Questionário Discente - Tecnologias conectadas à Internet, com o objetivo de mapear com que frequência os estudantes utilizavam outras tecnologias, que estavam disponíveis fora do AVA, para finalidades específicas e quais tecnologias eram utilizadas para cada finalidade. O questionário dispunha de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNEB), antes do seu preenchimento, para que o estudante tivesse conhecimento dos objetivos e propósitos da pesquisa, além de informações sobre os contatos dos seus responsáveis.

As ações para esta fase foram, inicialmente, elaborar as questões e suas opções de resposta, e, posteriormente, construir o questionário e disponibilizá-lo para os estudantes. Optou-se por um questionário *online*, pela viabilidade de atingir um maior número de estudantes. Com o auxílio das tecnologias da informação e comunicação, o procedimento para o envio deste questionário aos participantes da pesquisa foi totalmente em formato digital e em rede. Após a construção e o teste das perguntas e respostas, para validação do instrumento, o questionário foi disponibilizado para preenchimento *online*, através de um *link* na Internet, sendo este *link* divulgado para os emails dos estudantes cadastrados no Ambiente Virtual de Aprendizagem. A divulgação do *link* do questionário foi realizada em três mensagens, uma vez que o programa de email utilizado pela pesquisadora tinha a capacidade de enviar mensagens para um limite de 500 (quinhentos) destinatários, ou seja, endereços de email. Por essa razão, foram enviadas 03 (três) mensagens de email, 02 (duas) para 500 (quinhentos) endereços de email e 01 (uma) para 412 (quatrocentos e doze) endereços de email, isto porque alguns participantes apresentaram registro de mais de um endereço de email. O período de preenchimento do questionário foi de 15 (quinze) dias, prorrogado por mais 08 (oito) dias, totalizando 23 (vinte e três) dias. E as mensagens foram reenviadas pelo menos uma vez, dentro deste período. Dos 1.412 endereços de email enviados, 258 retornaram mensagens de erro, portanto, os endereços correspondentes a estes participantes não receberam o email com o link da pesquisa, ou seja, 18,3% dos endereços de email. Em alguns casos, não existiu a possibilidade de novo contato, pois havia apenas um registro de email no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Aos estudantes que apresentavam mais de um endereço, foi enviada nova mensagem de email. Das mensagens de email enviadas com o *link*, 61 (sessenta e um) estudantes responderam ao questionário da pesquisa. Embora um número baixo em relação ao total da amostra, os estudantes respondentes apresentaram uma representatividade tanto de projetos que participaram quanto do *campus*, curso, faixa etária, o que colaborou para a manutenção da diversidade dos dados coletados.

Ainda nesta fase, a partir dos resultados obtidos nas respostas dos participantes que preencheram o questionário, foi feita a sistematização dos dados coletados. Aqui se procedeu à coleta e análise sistemática de informações e ângulos do fenômeno, criando-se gráficos e tabelas para as TDR mais utilizadas nas finalidades estabelecidas na pesquisa (ver quadro 05 da p. 48) e a frequência de uso para estas finalidades, a fim de apurar as informações em dados quantitativos, que ajudaram a compor o roteiro da entrevista aplicada na fase seguinte.

Na Terceira Fase, a partir dos participantes que responderam ao questionário na Primeira Fase, foram identificados, primeiramente, os que responderam Sim à pergunta 5.1 Gostaria de participar de outra etapa desta pesquisa? Esta pergunta já havia sido pensada nesta perspectiva de ajudar a nortear a escolha dos participantes da terceira etapa. Dos 61 (sessenta e um) estudantes que responderam ao questionário, 52 (cinquenta e dois) responderam que gostariam de participar de outra etapa da pesquisa. Os respondentes que informaram que não gostariam de participar de outra etapa da pesquisa não foram contatados para esta etapa.

Considerando os 52 estudantes que informaram querer participar de outra etapa da pesquisa, em um primeiro momento, foi enviado para os emails informados pelos respondentes no questionário, um convite coletivo para a participação em um grupo focal a ser mediado por videoconferência. Esta primeira ação não se mostrou produtiva, uma vez que somente 01 (um) estudante retornou confirmando a participação. Em uma segunda tentativa, foram enviados emails individuais solicitando um telefone de contato caso se disponibilizasse a participar desta etapa da pesquisa. Nesta ação, 11 (onze) estudantes retornaram os números de telefones de livre e espontânea vontade, que foram devidamente registrados em uma planilha com os demais dados destes estudantes.

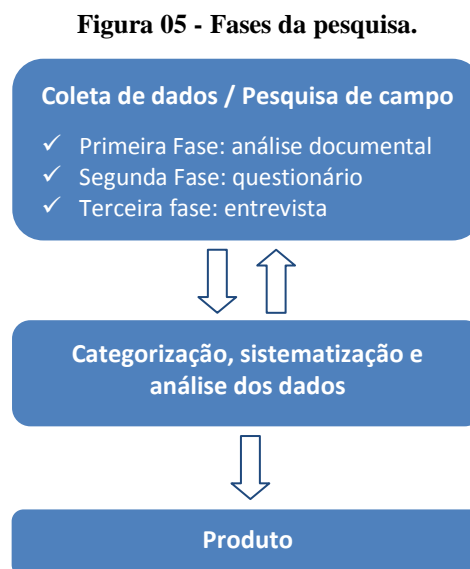
Como alguns estudantes informaram que não gostariam de ser filmados ou que não gostariam de participar de videoconferência, o grupo focal inicialmente pensado com 08 a 10 participantes, utilizando a videoconferência da Universidade, foi descartado, devido à não disponibilidade dos estudantes. Neste momento houve uma mudança nos procedimentos da terceira fase, alterando o grupo focal por videoconferência para a entrevista semiestruturada, mediada ou não por tecnologia, considerando que os estudantes encontravam-se em distintas localidades do estado da Bahia. Os estudantes foram contatados por email para enviar seus telefones de contato para a entrevista. Foram realizadas ao todo 08 entrevistas e, devido ao caráter *multicampi* da Universidade, 02 entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas em áudio e 06 foram realizadas por telefone, e também gravadas em áudio. Assim como no Questionário da primeira fase, também nesta etapa, foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para cada estudante participante.

Para esta fase, foi construído um roteiro da entrevista, contendo uma compilação dos resultados do questionário *online*, a fim de aprofundar esses resultados mediante as falas e relatos de experiência dos estudantes, concentrando a investigação no efetivo uso das

tecnologias que apareceram nas respostas do questionário. Além da síntese dos resultados do questionário online constavam neste roteiro algumas perguntas em relação às tecnologias digitais em rede no ensino superior e sobre autonomia discente para a construção do conhecimento com a utilização das TDR.

Por fim, e partindo da análise sistemática e convergente das diferentes fontes de dados aplicadas na primeira, segunda e terceira fases da pesquisa de campo, foi elaborado o produto da pesquisa, um portfólio digital, registrando as interfaces e estratégias analisadas na pesquisa, de forma que os atores do processo de construção do conhecimento, docentes e estudantes, possam dispor de um instrumento de consulta a estas tecnologias e ações, com a possibilidade de utilizá-las conforme a autonomia tecnológica de cada um. Tal instrumento de consulta poderá servir de proposição inicial para o planejamento dos professores da oferta, entendendo, de antemão, que a utilização ou não de algumas das tecnologias elencadas ficará a critério da experiência de cada professor, dentro da sua autonomia de gestor pedagógico e tecnológico da disciplina. Contudo, buscou-se representar a concepção e as práticas dos estudantes na referida proposta, que podem ser adotadas, também, independente do contexto da oferta a distância. O referido produto desta pesquisa encontra-se disponível em versão impressa³⁴ e em formato digital e em rede, que serão detalhadas na seção 5.

A seguir, encontram-se representadas graficamente as fases da pesquisa:



Fonte: a autora.

³⁴ Nos quadros 30 e 31, das páginas 130 e 133, respectivamente.

4.2.3 Instrumentos de coleta de dados

Conforme Laville & Dionne (1999, p. 183) "as técnicas e os instrumentos que apelam para o testemunho são próprios das ciências humanas." Neste sentido, para a presente investigação foram aplicados instrumentos de pesquisa junto aos estudantes que participaram da oferta, a fim de identificar as tecnologias que se pretendiam investigar na pesquisa, de forma a perceber as questões culturais e autônomas que envolviam o uso ou não delas pelos estudantes.

Para compor este estudo, a pesquisadora utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental, o questionário e a entrevista semiestruturada, consoante às características do objeto e do campo da pesquisa, com o objetivo de reunir as informações necessárias à construção do banco de dados que subsidiou as análises e o produto aqui apresentados.

Análise Documental

Para Laville & Dionne (1999), um documento:

[...] pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existente. Pensa-se, é claro, nos documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais [...], em todo vestígio deixado pelo homem. (p. 166)

Nesta perspectiva, a pesquisa documental neste trabalho procurou analisar, além dos relatórios da oferta e da legislação vigente, o espaço de utilização das tecnologias digitais em rede na oferta a distância para cursos de graduação presenciais na Uneb, entendendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem como a tecnologia digital em rede que formalmente diferencia a oferta a distância da oferta presencial na instituição.

Questionário

Entende-se por questionário, nesta pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), como sendo "um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". A adoção deste instrumento justifica-se devido ao grande número de discentes que abrange a pesquisa. O quantitativo da população de estudantes que cursaram disciplinas na modalidade a distância,

dentro do período estabelecido para a investigação, e após a amostra por estrato, ultrapassou a casa dos 1.000 (mil) participantes.

Sendo assim, o questionário teve como objetivos: atingir um grande número de pessoas simultaneamente; abranger uma extensa área geográfica, dada a característica *multicampi* da Universidade; garantir o anonimato dos participantes; não expor o participante à influência do pesquisador; obter respostas mais rápidas e precisas, que materialmente seriam inacessíveis; e proporcionar uma maior conveniência no tempo de resposta do participante (MARCONI e LAKATOS, 2003). Além disso, o questionário ajudou a conhecer os participantes da pesquisa, estabelecendo um perfil do público a ser investigado.

Em seu corpo, o questionário foi dividido em 05 (cinco) partes, onde foram distribuídas questões fechadas e abertas, que possibilitaram identificar:

- ✓ Parte 1. Um pouco sobre você: o projeto, o Departamento/Campi, a idade, o gênero e outras informações pessoais dos respondentes.
- ✓ Parte 2. Finalidade de uso das tecnologias conectadas à Internet: a frequência com que os respondentes utilizavam as tecnologias para cada finalidade apresentada.
- ✓ Parte 3. Tecnologias conectadas à Internet que você costuma utilizar: as tecnologias mais utilizadas para cada finalidade, com opção de registro de mais de uma tecnologia para cada finalidade e da indicação de outras não listadas ou de nenhuma listada.
- ✓ Parte 4. Opinião sobre a Oferta de disciplinas a distância nos cursos de graduação presenciais: a percepção dos respondentes sobre a oferta e sobre a inserção das TIC no ensino superior, deixando uma questão aberta para livre escrita.
- ✓ Parte 5. *Feedback* da Pesquisa: o desejo de participação ou não do respondente em outra etapa, na tentativa de identificar e selecionar os possíveis participantes da segunda etapa da pesquisa, e um email de contato.

O questionário completo aplicado aos estudantes encontra-se no Apêndice A desta pesquisa.

Na parte 3, é necessária uma justificativa para a escolha das alternativas apresentadas nas questões, uma vez que não foram questões abertas, mas sim questões com um número variado de tecnologias digitais em rede mais utilizados na atualidade. Além da relação nominal das tecnologias, também eram opção de alternativas Software específico da sua área de

conhecimento, Nenhuma das alternativas listadas e Outros, com o objetivo de deixar espaço para a indicação de outras possibilidades tecnológicas que o estudante pudesse ter contato.

As opções listadas nas alternativas para cada finalidade dividem-se entre portais e sites de conteúdo, programas de armazenamento *online*, redes sociais, programas de compartilhamento de documentos, programas e aplicativos de texto e chamadas de voz e vídeo, conforme indicado no quadro abaixo:

Quadro 08 - Tipos de tecnologias conectadas à Internet listadas no questionário.

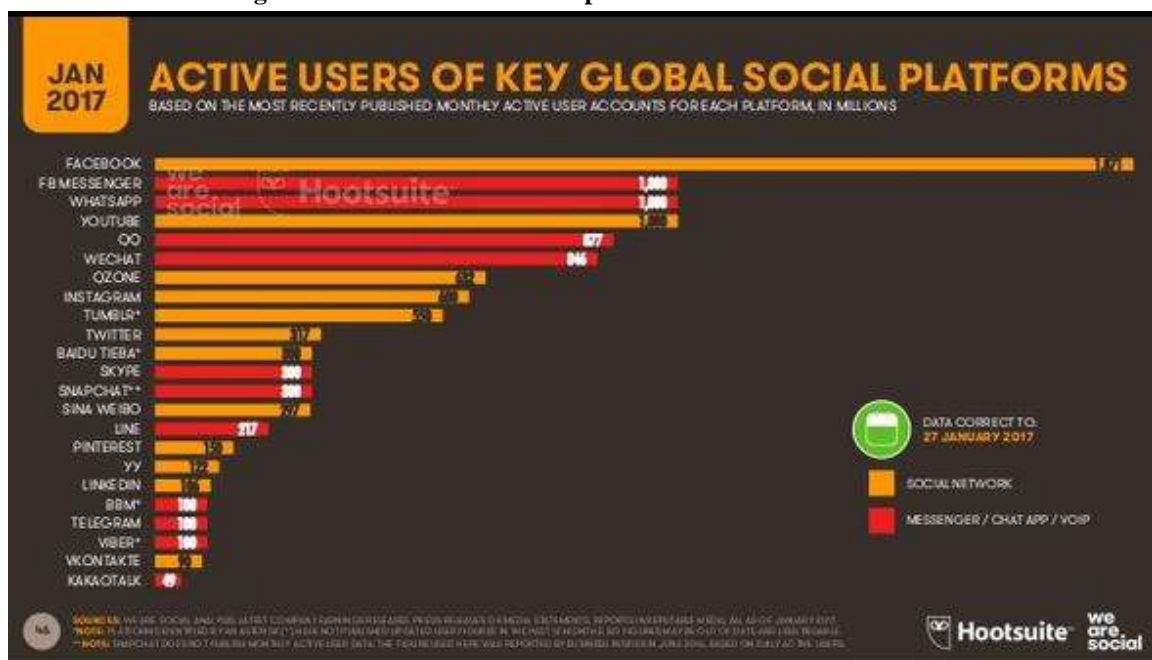
TIPO	TECNOLOGIA
Portais e sites de conteúdos	Blog
	Google Livros https://books.google.com.br/
	Portais Web
	Sites institucionais
	Spotify https://www.spotify.com/br/
	Vlogs
	Youtube https://www.youtube.com/
Programas de armazenamento <i>online</i>	Dropbox https://www.dropbox.com/
	Flickr https://www.flickr.com/
	Google Drive https://www.google.com/intl/pt-BR_ALL/drive/
	Google Fotos https://www.google.com/photos/about/?hl=pt-BR
Redes Sociais	Facebook https://www.facebook.com/
	Instagram https://www.instagram.com/
	LinkedIn https://br.linkedin.com/
	Pinterest https://br.pinterest.com/
	Snapchat https://www.snapchat.com/l/pt-br/
	Tumblr https://www.tumblr.com/login?language=pt_BR
	Twitter https://twitter.com/login?lang=pt
Programas de compartilhamento	Google Docs https://www.google.com/docs/about/
	Wiki
	Vimeo https://vimeo.com/upgrade/host
Programas e aplicativos de interação e comunicação	Email
	Google Groups https://groups.google.com/
	Viber https://www.viber.com/pt-pt/

Whatsapp https://www.whatsapp.com/

Fonte: a autora.

Algumas das alternativas propostas coadunam com pesquisas recentes em relação ao uso da Internet e das mídias sociais pela população mundial. O site We are social³⁵, em um levantamento de janeiro de 2017, identifica que 50% da população mundial são usuários de Internet. E aponta também o quantitativo de usuários ativos em plataformas sociais no mundo, tendo o Facebook em primeiro lugar, seguido pelo Whatsapp, Youtube, Instagram e outros.

Figura 06 - Usuários ativos em plataformas sociais no mundo.

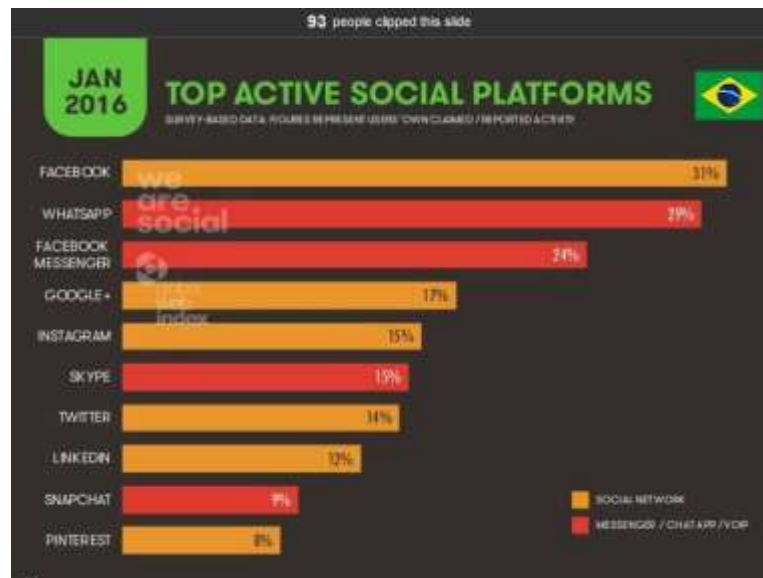


Fonte: <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>

Neste mesmo site estão as plataformas mais ativas no Brasil, conforme figura abaixo, sendo que o mesmo aponta que aqui são 49% de usuários ativos da Internet:

³⁵ <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>

Figura 07 - Plataformas sociais mais ativas no Brasil.



Fonte: https://www.slideshare.net/wearesocialsg/digital-in-2016/94-wearesocialsg_94BRAZIL

Pesquisas nacionais também revelam as principais redes sociais utilizadas no Brasil. O site da Secretaria Especial de Comunicação Social, em seu levantamento apresentado no Relatório Final Pesquisa Brasileira de Mídia - PBM, no ano de 2016, aponta as principais redes sociais utilizadas pelos brasileiros, como mostra a figura a seguir:

Figura 08 - Redes sociais mais utilizadas no Brasil.



Fonte: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>

Tais pesquisas referendam as escolhas de algumas alternativas apresentadas no questionário desta pesquisa, sendo estas alternativas repetidas para todas as 06 (seis) finalidades da Parte 3

do questionário, flexibilizando as possibilidades de opções de escolha por parte do estudante. Neste sentido, a opção por listar as tecnologias pareceu mais pertinente do que deixar a questão em aberto para resposta espontânea dos estudantes.

Entrevista

A escolha pela entrevista não foi a primeira escolha para esta pesquisa. Inicialmente procurou-se realizar um grupo focal por videoconferência com os estudantes participantes da terceira fase da pesquisa, no sentido de evidenciar a troca de experiências sobre os resultados encontrados no questionário. Contudo, em virtude das dificuldades apresentadas, como a falta de interesse e a não disponibilidade dos estudantes para esta ação, a pesquisa foi redirecionada para as entrevistas.

Entendendo a entrevista como um instrumento que amplia as possibilidades de respostas e entendimento do fenômeno mais do que o questionário, seu objetivo foi justamente aprofundar as respostas através dos relatos e justificativas de experiências dos estudantes. Entre os tipos de entrevistas, optou-se pela semiestruturada que, mesmo seguindo um roteiro específico, permite maior flexibilidade quanto à formulação de perguntas de esclarecimento no decorrer da aplicação do instrumento, conforme Laville & Dionne (1999):

(...) os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. Muitas vezes, eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado. Chegam até a acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar: Por que? Como? Você pode dar-me um exemplo? E outras tantas subperguntas que trarão frequentemente uma porção de informações significativas. (p. 187-188)

A opção pela entrevista semiestruturada permitiu maior ajustamento das perguntas, conforme a disponibilidade dos entrevistados, além de revelar vários outros aspectos do fenômeno do ponto de vista de quem os vivencia:

Sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como o objeto das investigações baseadas no testemunho. [...] A flexibilidade adquirida permite obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 189-190)

O roteiro completo da entrevista aplicada aos estudantes está no Apêndice B desta pesquisa.

4.2.4 Categorias analíticas

Serão apresentadas aqui as categorias de análise teórica e a estrutura da análise metodológica da pesquisa. Para a definição das categorias analíticas teóricas levou-se em consideração as discussões levantadas nas seções 2 e 3 desta pesquisa, respectivamente, sobre as TDR e a Autonomia. Sendo que a autonomia é vista como um elemento transversal que perpassa todos as interfaces tecnológicas apresentadas e suas finalidades de uso. A seguir, apresenta-se um quadro dos elementos analíticos de cada categoria teórica:

Quadro 09 - Quadro das categorias de análise teórica e seus elementos.

CATEGORIAS TEÓRICAS	ELEMENTOS ANALÍTICOS
TDR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar o uso das TDR como processos criativos estabelecidos pelos próprios estudantes; ✓ Identificar o potencial do digital em rede para o processo de construção do conhecimento; ✓ Identificar a frequência de uso das TDR para cada finalidade de uso e vice-versa, no AVA e fora dele.
AUTONOMIA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar a autonomia a partir da caracterização das seguintes ações pelos estudantes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Relata utilização de forma crítica; 2. Indica preferência pelo uso de uma ou outra tecnologia dentre as apresentadas; 3. Pesquisa novas possibilidades tecnológicas a partir da sua demanda específica.

Fonte: a autora

Embora algumas das interfaces já tenham aparecido ao longo das seções apresentadas anteriormente, no quadro abaixo, estão sintetizadas as interfaces dentro e fora do AVA e as finalidades de uso que foram analisadas nesta pesquisa:

Quadro 10 - Interfaces do AVA, TDR fora do AVA e finalidades analisados na pesquisa.

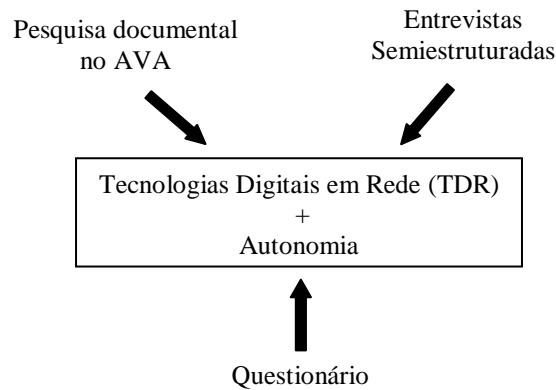
INTERFACES E FINALIDADES	ELEMENTOS ANALISADOS
INTERFACES DO AVA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Base de dados 2. Chat 3. Diário 4. Escolha 5. Ferramenta externa 6. Fórum 7. Glossário 8. Hot Potato 9. Laboratório de avaliação 10. Lição 11. Pesquisa de avaliação 12. Questionário 13. SCORM/AICC 14. Tarefa 15. 15. Wiki
TDR FORA DO AVA	<ol style="list-style-type: none"> 1. AVA 2. Blog 3. Dropbox 4. Email 5. Facebook 6. Flickr 7. Google Docs 8. Google Drive 9. Google Fotos 10. Google Groups 11. Google Livros 12. Instagram 13. LinkedIn 14. Pinterest 15. Portais Web 16. Sites institucionais 17. Software específico 18. Snapchat 19. Spotify 20. Tumblr 21. Twitter 22. Viber 23. Vimeo 24. Vlogs 25. Whatsapp 26. Wiki 27. Youtube
FINALIDADE DE USO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interação e Comunicação 2. Pesquisa 3. Produção e Compartilhamento 4. Armazenamento 5. Socialização e Divulgação 6. 6. Escrita Colaborativa

Fonte: a autora.

Como opção de análise metodológica para o estudo de caso, optou-se pela convergência de análise das diferentes fontes de dados (YIN, 2001, p. 121-122), uma vez que cada fase e instrumento colaborou para a compreensão do objeto e uma análise segmentada destes

elementos separadamente poderia não corresponder às conclusões que se apresentaram para o pesquisador.

Figura 09 - Triangulação das fontes de dados.



Fonte: a autora.

Para identificar a frequência de uso das TDR e suas finalidades, foram estabelecidos os seguintes critérios de avaliação, indicados no quadro a seguir:

Quadro 11 - Indicação dos critérios de frequência de uso das TDR e suas finalidades.

INTERFACES TECNOLÓGICAS	FREQUÊNCIA DE USO	CRITÉRIO
Interfaces do AVA	0 = nenhuma sala 1 = 1 a 60 2 = 61 a 120 3 = 121 a 188	Medida com base na quantidade total de vezes que a interface foi utilizada em relação à quantidade total salas de aulas virtuais pesquisadas (188), sendo 0 a interface utilizada em nenhuma sala, e 3 a interface de maior frequência, utilizada em mais de 2/3 das salas pesquisadas.
Tecnologia Digital em Rede	0 = nenhuma finalidade 1 = 1 a 2 2 = 3 a 5 3 = 6	Medida pela quantidade de vezes em que a TDR foi indicada para uso em todas as finalidades propostas (06), sendo 0 a TDR que não foi indicada para uso em nenhuma finalidade e 3 para a TDR de maior frequência, utilizada para todas as finalidades.
Finalidade de Uso	0 = nenhum estudante 1 = 1 a 20 2 = 21 a 40 3 = 41 a 61	Medida pela quantidade de estudantes respondentes (61), que indicaram a frequência de uso em Sempre e Com frequência , sendo 0 a menor frequência com nenhum estudante indicando estas opções e 3 a maior frequência com mais de 2/3 dos estudantes indicando estas opções.

Fonte: a autora.

Na seção 5 serão apresentados os resultados brutos, distribuídos em tabelas, quadros, figuras e gráficos, de cada tecnologia e de suas finalidades, sendo que as análises destes dados serão realizadas de forma convergente, a partir das respostas dos estudantes e da interpretação do pesquisador para cada fase e instrumento de pesquisa. Além dos dados, interpretações e

conclusões que levaram à construção do produto final da pesquisa, o portfólio digital, outras análises relevantes também ajudaram a melhor compreender o fenômeno na perspectiva aqui proposta. Estas análises encontram-se divididas no quadro abaixo e serão analisadas na seção 5: análise das interfaces do AVA, análise das TDR e suas finalidades e outras análises relevantes para a pesquisa.

Quadro 12 - Estrutura da análise metodológica dos dados da pesquisa.

CONTEÚDO ANALISADO	FONTES DE DADOS	DADOS BRUTOS	FREQUÊNCIA	ANÁLISE TEÓRICA
Perfil dos participantes	Questionário; Entrevistas.	Tabelas, quadros e gráficos com os dados dos instrumentos de pesquisa.	-	Interpretação dos dados brutos e análise contextual.
Interfaces do AVA e suas finalidades	Documental (AVA); Questionário; Entrevistas.	Tabelas, quadros e gráficos com os dados dos instrumentos de pesquisa.	Interfaces do AVA.	Interpretação dos dados brutos à luz das teorias apresentadas.
TDR fora do AVA e suas finalidades	Questionário; Entrevistas.	Tabelas, quadros e gráficos com os dados dos instrumentos de pesquisa.	TDR; Finalidades de uso.	Interpretação dos dados brutos à luz das teorias apresentadas.
Outras achados relevantes.	Documental (AVA); Questionário; Entrevistas.	Tabelas, quadros e gráficos com os dados dos instrumentos de pesquisa.	-	Interpretação dos dados brutos à luz das teorias apresentadas.

Fonte: a autora.

Nesta seção, procurou-se familiarizar o leitor com o contexto da pesquisa, que é o projeto da oferta a distância em cursos presenciais de graduação da Universidade, apresentando sua estrutura legal, administrativa e pedagógica. Em seguida, foi apresentada a abordagem escolhida que foi o estudo de caso e suas particularidades, relatando de forma minuciosa como foi definido o público da pesquisa, uma vez que foram envolvidos todos os estudantes de todos os Departamentos e Campi da Universidade que participaram da oferta a distância no período de 2013.1 a 2016.1; as fases e quais procedimentos foram adotados em cada fase da pesquisa de campo; os objetivos e justificativas dos instrumentos escolhidos para a coleta de dados; e a definição dos elementos que seriam analisados com base no referencial teórico sobre TDR e autonomia discente. Também aqui foi apresentada a opção pela análise convergente e não sequencial das fontes de dados da pesquisa e a definição dos critérios para estabelecer a frequência de uso das TDR e suas finalidades. Ao final, foi apresentada a estrutura da análise dos dados, que buscou não só responder ao problema de pesquisa, mas também apresentar achados relevantes para um melhor entendimento do fenômeno.

5 A ANÁLISE DOS DADOS E O PRODUTO DA PESQUISA

A partir da metodologia descrita na seção anterior, foram colhidos os dados que ora serão analisados, considerando a triangulação de fontes de dados, obtendo uma convergência de análise destas fontes. Nesta seção serão apresentados dois itens. No item 5.1, tem-se a análise dos dados da pesquisa, ou seja, do perfil dos participantes, a partir da caracterização destes sujeitos; das interfaces do AVA e suas finalidades; depois a análise das TDR e suas finalidades; e, por fim, outras análises relevantes para a contexto da pesquisa. Esta sequência analítica ajudará a conhecer como seus participantes estão utilizando as TDR de maneira autônoma, à luz das teorias estudadas. Foram organizados aqui os gráficos, tabelas e figuras, além do quadro de frequência de uso, juntamente com as análises teóricas que auxiliaram na composição das interpretações do pesquisador e que possibilitam uma compreensão mais objetiva dos dados pelo leitor. Este item, *a priori*, destaca e relaciona as teorias estudadas com as descobertas advindas do campo empírico e se constitui a base para a composição do produto final da pesquisa, o portfólio digital. No item 5.2, apresenta-se o produto final da pesquisa sistematizado a partir das análises realizadas, em sua versão impressa, bem como o caminho para a versão digital em rede do portfólio digital, que ficará disponível para professores e estudantes da Universidade.

5.1 Análise dos dados

5.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Nesta parte foram analisadas as características dos estudantes que responderam ao Questionário Online e participaram das Entrevistas. A partir das informações contidas no Parte 1 do instrumento de pesquisa Questionário, denominada **Um pouco sobre você**, a seguir estão apresentados os dados coletados dos estudantes respondentes, que dizem respeito a: faixa etária, gênero, situação no curso, disciplinas que cursaram na modalidade a distância, distribuição por Campi/Departamento, distribuição por Curso e local onde mais acessam a Internet. Com estas informações foi possível determinar o perfil geral dos participantes.

Em relação à idade, a tabela apresentada descreve a distribuição dos respondentes por faixa etária. Importante ressaltar que uma das estudantes do gênero feminino que respondeu ao questionário não indicou a idade, portanto, os números apresentados correspondem somente

aos 60 (sessenta) estudantes que indicaram a idade. A seguir estão os quantitativos e percentuais dos respondentes ao questionário da pesquisa por faixa etária.

Tabela 05 - Estudantes por faixa etária.

FAIXA ETÁRIA	Questionário da pesquisa	
	QTDE	%
< 17 anos	0	0%
17-24 anos	28	46%
25-34 anos	21	35%
35-44 anos	9	15%
45-54 anos	1	2%
> 54	1	2%
TOTAL	60	100%

Fonte: a autora.

Percebe-se que a faixa etária dos respondentes aproxima-se dos percentuais dos candidatos que ingressaram na Universidade, nos respectivos anos de 2014³⁶, 2015³⁷ e 2016³⁸, conforme dados coletados no Anuário da UNEB em Dados, publicação institucional que divulga os números de inscritos e matriculados nos Processos Seletivos Vestibular Presencial da instituição. Observa-se na tabela abaixo que as faixas etárias dos participantes da pesquisa (de 17 a 24 e de 25 a 34 anos) aproximam-se da faixa etária majoritária do público universitário que ingressou na instituição nos mesmos anos da pesquisa.

Tabela 06 - Estudantes por faixa etária que ingressaram na Universidade de 2014 a 2016.

FAIXA ETÁRIA	UNEB em Dados 2014		UNEB em Dados 2015		UNEB em Dados 2016	
	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
< 17 anos	1.736	4,4%	2.328	4,9%	80	1%
17-24 anos	30.176	76%	36.260	75,8%	30.391	67,1%
25-34 anos	5.266	13,3%	6.182	12,9%	5.451	21,7%
35-44 anos	1.700	4,3%	2.072	7,5%	1.897	7,4%
45-54 anos	602	1,5%	750	1,6%	686	2,3%
> 54	184	0,5%	249	0,5%	198	0,5%

Fonte: Anuário UNEB em Dados.

³⁶ Anuário UNEB em Dados 2015 - Base 2014: http://www.uneb.br/files/2015/09/ANUARIO_UNEB_WEB_.pdf

³⁷ Anuário UNEB em Dados 2016 - Base 2015: http://www.uneb.br/files/2015/09/ANUARIO_UNEB_2016_final-web2.pdf

³⁸ Anuário UNEB em Dados 2017 - Base 2016: http://www.uneb.br/files/2016/01/Anu%C3%A1rio_2017_16_vers%C3%A3o-web.pdf

Em relação ao gênero, encontra-se abaixo o quantitativo e o percentual dos respondentes. Cabe destacar que foi disponibilizada no questionário a opção Outros, para que o estudante, se desejasse, pudesse indicar outro gênero identitário, diferente das opções feminino e masculino, embora não tenha sido registrado outra opção de gênero além destes. Observou-se aqui o percentual majoritário do gênero feminino, corroborando com os dados percentuais de inscritos nos Processos Seletivos Vestibular Presencial nos anos de 2014, 2015 e 2016. No caso da pesquisa, o gênero que mais apareceu foi o feminino com 80% dos respondentes. As tabelas abaixo demonstram, respectivamente, o mesmo gênero predominante, tanto na pesquisa quanto nos ingressantes na Universidade: o gênero feminino.

Tabela 07 - Estudantes por gênero.

GÊNERO	Questionário da pesquisa	
	QTDE	%
Feminino	49	80%
Masculino	12	20%
Outros	0	0%
TOTAL	61	100%

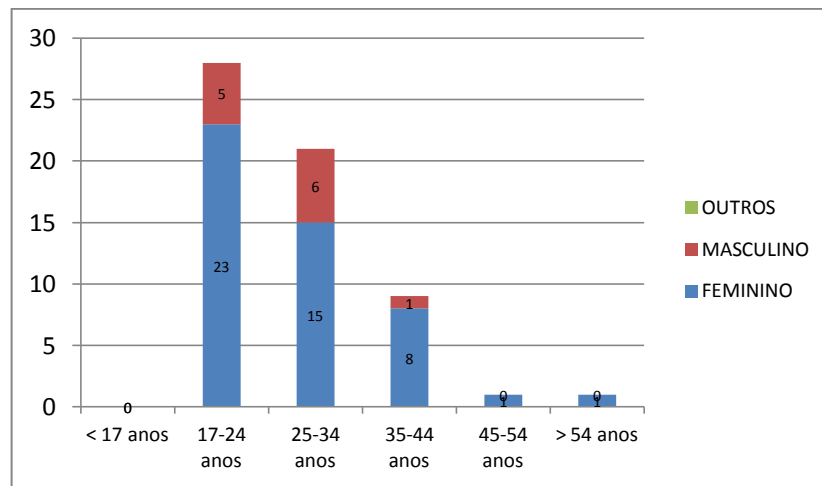
Fonte: a autora.

Tabela 08 - Estudantes por sexo que ingressaram na Universidade de 2014 a 2016.

SEXO	UNEB em Dados 2014		UNEB em Dados 2015		UNEB em Dados 2016	
	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
Feminino	26.347	66,4%	31.540	65,93%	25.760	66,6%
Masculino	13.317	33,6%	16.301	37,7%	12.943	33,4%

Fonte: Anuário UNEB em Dados.

A seguir uma representação gráfica que condensa as duas informações de faixa etária e gênero dos estudantes que responderam ao questionário, considerando os 60 estudantes que responderam a estas duas questões:

Gráfico 01 - Relação de gênero por faixa etária.

Fonte: a autora.

A faixa etária pode ser considerada como um ponto importante de análise, pois revela o público informante dos dados da pesquisa, ou seja, a que geração corresponde os respondentes da pesquisa. Neste sentido, identificou-se a predominância de uma faixa etária mista, ou seja, entre os nascidos em um período anterior ao surgimento do computador e da Internet no Brasil ou na transição para este período, mas já com a configuração do digital sem rede - entre 25 e 34 anos - e os nascidos e crescidos após a Internet e as tecnologias digitais em rede - entre 17 e 24 anos. Este cenário ajuda a compreender e melhor analisar os resultados apresentados, considerando que os participantes que responderam ao questionário têm uma maior familiaridade com as TDR, sendo considerados Nativos Digitais, conforme Prensky (2001).

Quanto à situação no curso, o recorte temporal feito durante a definição do público da pesquisa foi alcançado e abrangeu um maior número de estudantes com o curso em andamento, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 09 - Estudantes por situação no curso.

SITUAÇÃO	Questionário da pesquisa	
	QTDE	%
Em andamento	47	77%
Concluído	14	23%
TOTAL	61	100%

Fonte: a autora.

Em se tratando do projeto do qual participaram na oferta de componentes a distância, os estudantes responderam entre as opções listadas, apresentando um perfil correspondente ao percentual da população inicial da amostra, que era de 77,9% de estudantes que cursaram o componente Libras e 22,1% de estudantes que cursaram outros componentes:

Tabela 10 - Estudantes por disciplinas cursadas na oferta a distância.

SITUAÇÃO	Questionário da pesquisa	
	QTDE	%
Libras	33	54%
Componentes diversos	12	20%
Libras e Componentes diversos	12	20%
Não concluintes	4	6%
TOTAL	61	100%

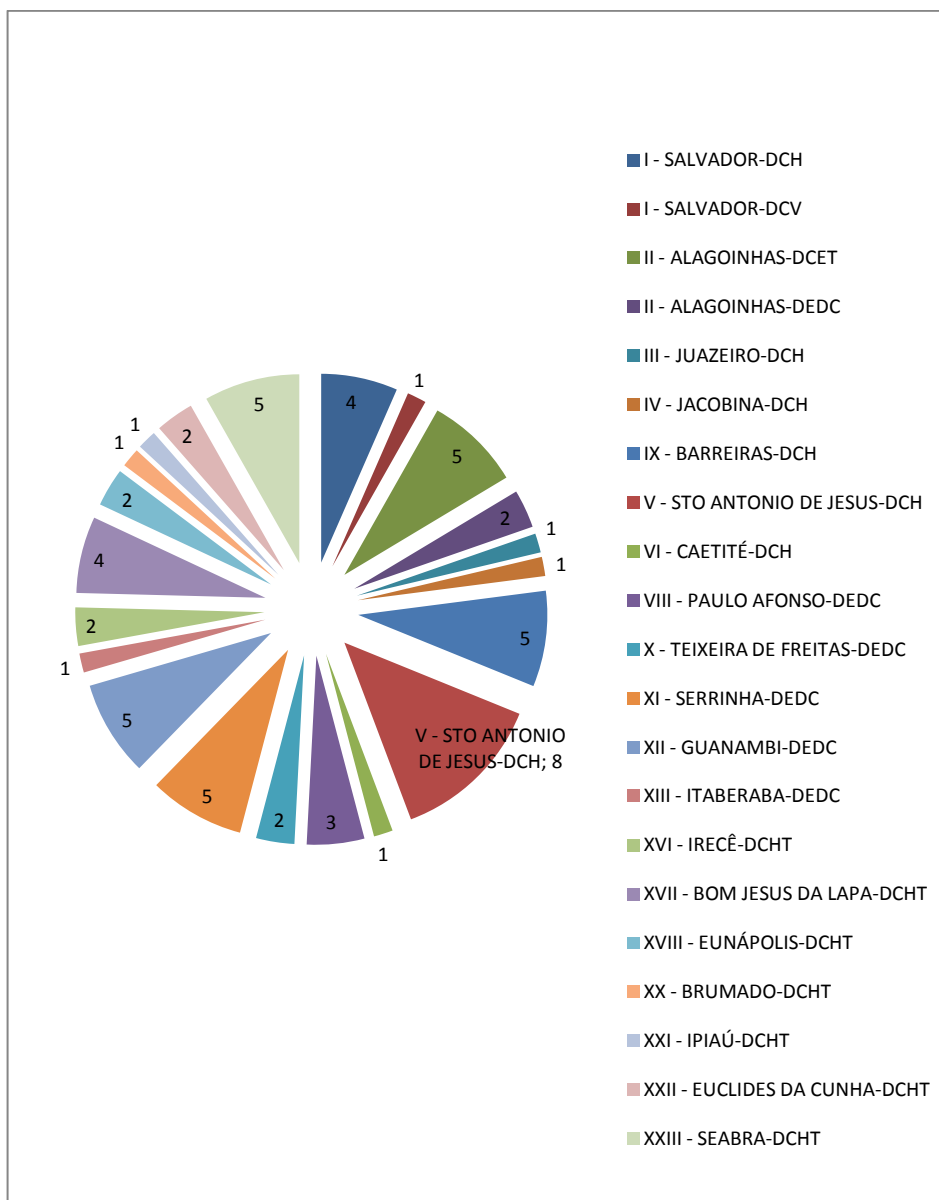
Fonte: a autora.

Como existe a possibilidade de o estudante cursar o componente Libras e outros componentes diversos em um mesmo semestre, foi inserida a opção de resposta que contemplava os dois projetos. Além disso, foi inserida a opção **Não concluintes**, para aqueles que se matricularam, mas não terminaram a disciplina.

No que tange à representação por Campi/Departamento, os respondentes apresentaram-se de forma bem diversa e heterogênea, contemplando 19 dos 24 Campi da Instituição e 21 dos 29 Departamentos. Esta representatividade se faz muito pertinente para a pesquisa e reflete a capilaridade da atuação e do impacto da Universidade em quase todo o território baiano, além da diversidade dos "modos de fazer" dos estudantes.

Esta diversidade geográfica é uma característica da *multicampia* da Universidade e sintetiza a complexidade de demandas e contextos culturais, que, nesta pesquisa, estão relacionados ao acesso e uso das tecnologias digitais em rede pelo corpo discente da Instituição. No gráfico a seguir estão representados os percentuais dos respondentes por Campi/Departamento, predominando o Departamento de Ciências Humanas (DCH) do Campus V - Santo Antonio de Jesus, que apresentou mais estudantes respondentes ao questionário.

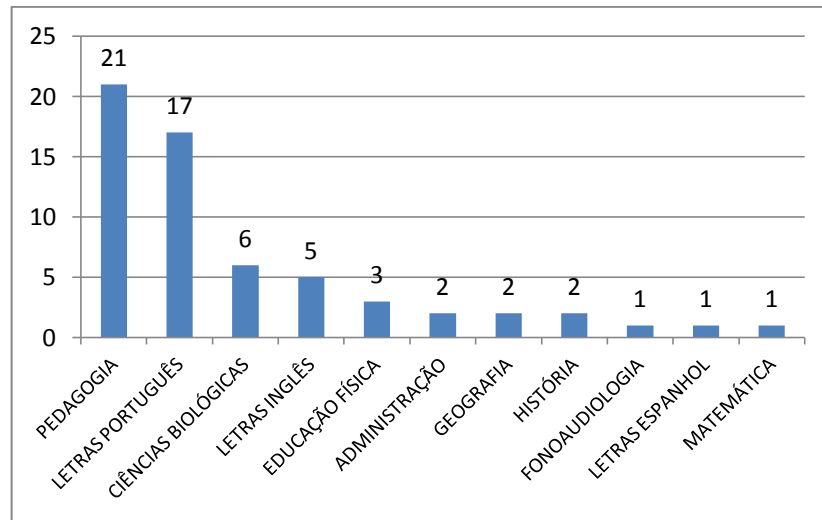
Gráfico 02 - Estudantes por Campi/Departamento.



Fonte: a autora.

No que diz respeito ao curso dos estudantes respondentes ao questionário, contabilizou-se, ao todo, 11 cursos representados no gráfico a seguir, identificando o curso de Pedagogia com maior número de estudantes respondentes:

Gráfico 03 - Estudantes por curso.

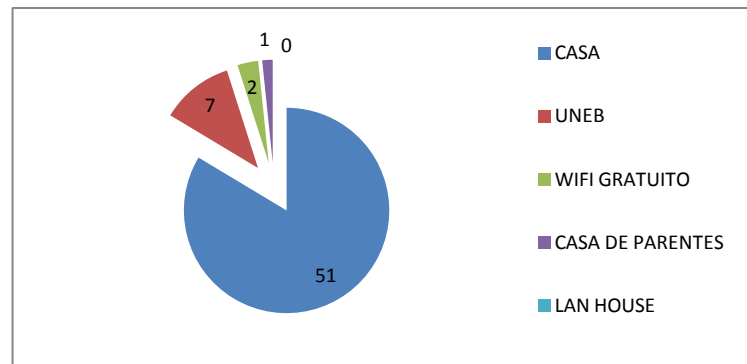


Fonte: a autora.

Este resultado dialoga com o levantamento realizado no Projeto da Oferta a distância, em publicação do ano de 2016³⁹, que identificou o curso de Pedagogia como o curso que mais ofertou disciplinas nesta modalidade, em todos os semestres da oferta, de 2010.2 a 2016.1. Considera-se como positivo o contato que os estudantes do curso de Pedagogia tiveram com a oferta a distância em seu processo formativo, uma vez que este é um curso que forma profissionais para atuar em todas as áreas de ensino. Uma formação que contemple o contato com as possibilidades de mediação tecnológica faz-se necessária no atual contexto de imersão das tecnologias na forma como os sujeitos pensam e interagem em sociedade.

Para finalizar o perfil dos estudantes que responderam ao questionário *online* foi solicitado que eles indicassem em que local mais acessam a Internet. Os resultados apontam para um maior acesso independente das instalações da Universidade, o que demonstra uma maior liberdade de acesso à Internet, não dependendo da infraestrutura oferecida dentro das dependências da Universidade, como mostra o gráfico abaixo:

³⁹ Artigo publicado nos Anais do III Seminário ForTEC - Currículo e Tecnologias: Interfaces, 2016, na Universidade do Estado da Bahia.

Gráfico 04 - Local onde mais acessa a Internet.

Fonte: a autora.

Este retorno pode indicar que, uma vez que acessam a Internet em suas próprias casas, os estudantes podem ter um acesso mais autônomo às tecnologias digitais em rede, permitindo que possam pesquisar, interagir, armazenar, compartilhar documentos e conteúdos com maior mobilidade e independência da infraestrutura oferecida pela Instituição. Percebe-se, também, nesta amostra, a ausência do acesso em *lan house*⁴⁰. Este pode ser um indicativo de que, cada vez mais, o acesso ao computador e à Internet estão dentro de casa ou em celulares conectados à Internet, não sendo mais necessário ir a um local específico para ter acesso à rede de computadores.

A seguir as informações que apresentam o perfil dos estudantes que participaram da fase das Entrevistas. Dentre os 61 estudantes respondentes ao questionário online, 52 responderam que gostariam de participar de outra etapa da pesquisa. Foram enviadas mensagens de email para estes 52 convidando para participar da entrevista, sendo que 11 estudantes informaram que gostariam de participar da entrevista enviando seus números de telefone para contato. Dos 11 estudantes contatados por telefone ou por mensagem de texto, 08 concordaram em realizar a entrevista, cujos perfis encontram-se descritos a seguir, através da idade, gênero, Departamento/Campus, curso, situação, semestre que cursou a(s) disciplina(s) e projetos da oferta que participaram.

⁴⁰ Estabelecimento comercial específico que oferece serviço de acesso à Internet pago em computador de mesa, o chamado PC (*Personal Computer*) ou computador pessoal.

Quadro 13 - Perfil dos participantes da Entrevista.

ESTUDANTE ⁴¹	IDADE	GÊNERO	CAMPUS/ DEPTO	CURSO	SEMESTRE	PROJETO	SITUAÇÃO
Estudante 1	27	Masculino	Alagoinhas DCET	Biologia	2015.1	CD + LIB	Concluído
Estudante 2	43	Masculino	Salvador DCH	Administração	2016.1	CD	Em andamento
Estudante 3	26	Feminino	Alagoinhas DEDC	Letras Inglês	2016.1	CD	Em andamento
Estudante 4	20	Masculino	Seabra DCHT	Letras Inglês	2016.1	CD	Em andamento
Estudante 5	37	Feminino	Juazeiro DCH	Pedagogia	2013.1	CD + LIB	Concluído
Estudante 6	22	Feminino	Barreiras - DCH	Pedagogia	2016.1	CD + LIB	Em andamento
Estudante 7	21	Feminino	Guanambi - DEDC	Pedagogia	2015.1	CD + LIB	Em andamento
Estudante 8	23	Feminino	Seabra DCHT	Letras Português	2015.2	CD + LIB	Concluído

Fonte: a autora

Este quadro demonstra o perfil geral dos estudantes que participaram das entrevistas, sendo uma amostra, mesmo baseada na disponibilidade e interesse do participante, ainda assim, diversa e representativa para a pesquisa.

Tem-se, então, um perfil geral de estudantes que participaram da entrevista na faixa etária predominante entre 17 e 24 anos, do gênero feminino, com o curso em andamento, que cursaram em sua maioria a disciplina Libras na modalidade a distância, de uma variedade considerável de Campi/Departamentos da Universidade, predominando estudantes do curso de Pedagogia e que acessam a Internet em casa.

5.1.2 Análise das interfaces do AVA e suas finalidades

A análise documental teve como objetivo identificar nas salas de aulas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle da oferta de componentes a distância, quais interfaces denominadas de Atividades foram disponibilizadas aos estudantes no planejamento das disciplinas. Esta ação inicial pretendeu realizar um mapeamento das tecnologias digitais em rede utilizadas pelos estudantes especificamente no espaço virtual que caracteriza a oferta, conforme regulamentação interna da instituição. O levantamento das interfaces foi verificado considerando o período da oferta já estabelecido para a pesquisa, de 2013.1 a 2016.1.

⁴¹ A fim de manter o sigilo na identidade dos respondentes, os estudantes foram identificados como Estudante 01 a 08, pela ordem cronológica de realização das entrevistas.

Após a análise das 188 salas de componentes diversos e do componente Libras, conforme metodologia apresentada na seção anterior, observou-se um grande número de propostas de mediação tecnológica utilizando o Fórum, a Tarefa e o Questionário. Em seguida, aparecem nas salas as interfaces Chat e Glossário. Posteriormente são propostas as interfaces do Diário e do Wiki. E, finalmente, com baixíssima quantidade de vezes, aparecem as interfaces Escolha, Lição e Pesquisa de Avaliação.

A tabela a seguir apresenta, em números brutos, a quantidade de vezes em que as interfaces apareceram nas salas de aulas virtuais da oferta a distância, em cada ano pesquisado. Verifica-se também que algumas interfaces disponíveis no Ambiente Virtual Moodle não apareceram em nenhuma das salas de aulas em nenhum dos semestres analisados, são elas: Base de dados, Ferramenta externa, *Hot potato*, Laboratório de avaliação e SCORM/AICC. Esta constatação pode sugerir que estas são as interfaces menos conhecidas pelos professores para planejamento, proposição e acompanhamento junto aos alunos. E, como consequência, não foi possibilitado ao estudante fazer uso destas interfaces.

Tabela 11 - Quantidade de salas que utilizaram as Interfaces do AVA por semestre.

INTERFACES DO MOODLE⁴²	2013 52 salas 2 LIB + 50 CD	2014 62 salas 2 LIB + 60 CD	2015 47 salas 2 LIB + 45 CD	2016 27 salas 1 LIB + 26 CD	TOTAL 188 salas
Fórum	49	62	45	26	182
Questionário	49	61	29	5	144
Tarefa	38	39	31	16	125
Chat	10	14	25	26	75
Glossário	10	8	7	2	27
Diário	5	4	4	1	14
Wiki	5	7	1	-	13
Escolha	1	1	2	2	7
Lição	1	3	-	-	4
Pesquisa de avaliação	1	-	-	-	1
Base de dados	-	-	-	-	0
Ferramenta externa	-	-	-	-	0
<i>Hot Potato</i>	-	-	-	-	0
Laboratório de avaliação	-	-	-	-	0
SCORM/AICC	-	-	-	-	0

Fonte: a autora.

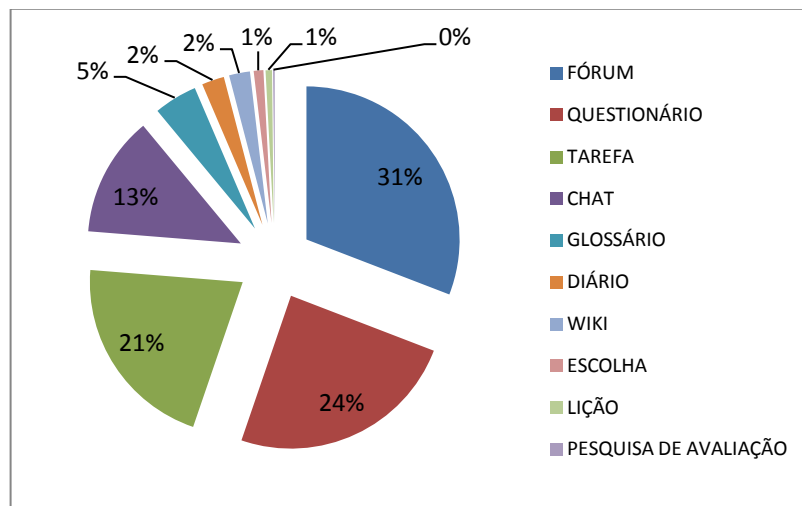
⁴² Foram listadas aqui as quinze interfaces categorizadas como Atividades e disponíveis no Ambiente Virtual Moodle utilizado na oferta de disciplinas a distância da UNEB, no período da pesquisa.

Analisando a tabela acima, no ano de 2013, foram ofertadas 52 disciplinas, sendo cada disciplina uma sala de aula virtual diferente. Nestas salas foram encontrados 10 (dez) tipos de interfaces propostas para os estudantes, com predominância maior do fórum e do questionário, que apareceram em 49 das 52 salas pesquisadas. No ano de 2014, foram ofertadas 62 disciplinas e foram encontrados 09 (nove) tipos de interfaces propostas para os estudantes, com predominância maior do fórum e do questionário, que apareceram em 62 e 61 das 62 salas pesquisadas, respectivamente. No ano de 2015, foram 47 disciplinas ofertadas com 08 (oito) tipos de interfaces propostas para os estudantes, com predominância maior do fórum e da tarefa, que apareceram em 45 e 31 das 47 salas pesquisadas, respectivamente. Por fim, em 2016, foram 27 disciplinas ofertadas com 07 (sete) tipos de interfaces propostas para os estudantes, com predominância maior do chat e do fórum, que apareceram em 26 das 27 salas pesquisadas, respectivamente.

Assim, percebe-se tanto uma diminuição na quantidade de tipos de interfaces propostas nas salas de aulas virtuais para os estudantes ao longo dos anos da oferta, como a predominância da interface fórum em todas elas, junto com o questionário, a tarefa e o chat.

O gráfico abaixo representa o percentual de cada interface mais utilizada nas salas de aulas dos componentes curriculares ofertados na modalidade a distância nos cursos presenciais de graduação, no período de 2013.1 a 2016.1:

Gráfico 05 - Interfaces mais utilizadas no AVA da oferta a distância de 2013.1 a 2016.1.



Fonte: a autora.

Quanto às três primeiras interfaces mais utilizadas, percebe-se um foco na discussão coletiva (Fórum - 31%), na avaliação de conteúdo através de perguntas objetivas e/ou subjetivas (Questionário - 24%) e na produção textual (Tarefa - 21%). Na sequência serão apresentadas as principais características de cada uma destas interfaces e suas possibilidades de construção do conhecimento.

O Fórum é uma interface assíncrona que pode registrar as participações de todos, independente do tempo e lugar onde se encontram. É um dos espaços que mais proporciona a colaboração e a interação em ambientes *online*. Pode ser utilizado de diversas maneiras, visando atender as demandas de construção de conceitos, troca de experiências, relação de proximidade entre os participantes, socialização, interação em momentos extracurriculares ou como um espaço para divulgação de notícias. É um recurso que permite trabalhar com diferentes conteúdos, possibilitando a socialização das discussões no AVA. Esta interface também tem um componente de socialização, produção e armazenamento das informações compartilhadas pelo grupo de estudantes em um mesmo espaço dentro da sala de aula virtual.

Os fóruns de discussão se constituem em uma área onde os participantes do curso podem realizar discussões assíncronas, ou seja, podem enviar mensagens a respeito de um determinado assunto, independente de outros usuários estarem conectados ao ambiente. As mensagens são apresentadas em uma lista e conectadas ao tema principal de discussão, gerando assim um enlace de comentários e respostas que nos permite identificar as conexões existentes entre as mensagens postadas. (ALVES, et al, 2009, p. 193)

Os fóruns são ferramentas extremamente poderosas no Moodle, que como já dissemos, podem ser utilizadas com diversas perspectivas pedagógicas. Seu formato é bem aceito pelos alunos, pois além de apresentar o encadeamento das discussões, identifica os autores das mensagens por meio da sua foto, que foi previamente inserida no seu perfil. Isto gera um maior sentimento de vínculo entre os alunos, já que personalizam a mensagem, diminuindo a sensação de estar conversando com a máquina. (ALVES, et al, 2009, p. 356)

Vê-se que o grande potencial do fórum é a interação, a comunicação assíncrona entre os atores do processo sobre o conteúdo estudado. Em certo grau de interpretação, o fórum também pode ser considerada uma interface de construção coletiva de um texto, na medida em que alinha, através da escrita, o pensamento de diferentes sujeitos, em um mesmo espaço, sobre um determinado assunto, embora cada um tenha o seu espaço de produção textual (que é a sua própria postagem), e não sofra intervenções diretas na escrita como em um espaço de colaboração de uma interface do tipo Wiki, por exemplo.

O Questionário é um recurso que pode ser utilizado nos ambientes para avaliar a participação dos estudantes, avaliar a atuação do(s) mediador(es) ou a participação do grupo. Além destas possibilidades, também pode ser ferramenta de avaliação de conteúdo, uma vez que, a partir do estudo de determinado assunto, o estudante pode verificar seu conhecimento respondendo a questionários previamente configurados no próprio ambiente, com perguntas objetivas e/ou subjetivas. Na oferta a distância o uso desta interface pode ser considerada como uma das etapas de construção do conhecimento pelo estudante, na medida em que é proposta como avaliação processual de cada estudante, permitindo que ele possa responder às questões apresentadas de acordo com a sua autonomia no seu percurso formativo. Aqui o grande potencial é a interação com o conteúdo proposto, através de uma interface tecnológica, o que também contribui para a aprendizagem.

Os questionários podem ser personalizados pelo professor, criando questões de múltipla escolha, associação, resposta breve, verdadeiro ou falso, dentre outras. Estas questões vão formar um banco de perguntas que o docente poderá utilizar para fazer parte de quantos questionários ele desejar e ainda poder compartilhar este conteúdo com toda a comunidade de professores do ambiente. Ao criar as questões, o professor irá identificar as respostas a elas associadas, falsas e verdadeiras, indicando ou não um feedback para o aluno no caso dele acertar ou errar a questão. (ALVES, et al, 2009, p. 356)

As ferramentas de avaliação disponíveis no Moodle são avaliação de curso, pesquisa de opinião, questionário, tarefas e trabalhos com revisão. As ferramentas permitem, respectivamente, a criação de avaliações gerais de um curso; pesquisas de opinião rápidas, ou enquetes, envolvendo uma questão central; questionários formados por uma ou mais questões (10 tipos diferentes de questões) inseridas em um banco de questões previamente definido; disponibilização de tarefas para os alunos onde podem ser atribuídas datas de entrega e notas e, por fim, trabalhos com revisão onde os participantes podem avaliar os projetos de outros participantes. (ALVES, et al, 2009, p. 128)

A Tarefa, assim como o questionário, é uma ferramenta de avaliação, de envio de um produto (texto, imagem, planilha, slide, áudio, vídeo, etc.). O Moodle apresenta alguns formatos de envio das tarefas, como *online*, arquivo único ou vários arquivos. Na oferta a distância podem ser utilizadas algumas estratégias de sequências didáticas como discussão, pesquisa e envio de tarefa; ou pesquisa, envio de tarefa e apresentação presencial; ou ainda, pesquisa, discussão e envio de tarefa. Neste sentido, cabe ao docente responsável estabelecer os momentos presenciais e a distância para as ações de pesquisa, encontro presencial, discussão e o envio de tarefas para o AVA. Neste caso, apesar de possibilitar o armazenamento das produções enviadas em um só local, essas produções só podem ser vistas pelo próprio estudante ou pelo professor. Elas não ficam compartilhadas para o grupo de estudantes como um todo no Ambiente Virtual. Importante salientar que não foi avaliado, nesta fase da pesquisa, como

aconteceu o desenvolvimento da atividade - se individual ou em grupo - apenas foi observada a proposição dela ou não para os estudantes nas salas de aulas virtuais.

As tarefas se constituem em uma atividade que possibilitam ao aluno se defrontar com o não saber, mobilizando-o, assim, a buscar resolver os problemas e/ou questões propostos pelo professor. Pode ser utilizada, quando o professor quer investigar o nível de conhecimento já construído pelo discente sobre determinado assunto. (ALVES, et al, 2009, p. 198)

As demais interfaces são Chat, Glossário, Diário e Wiki, nesta ordem, sendo que o Chat, diferente do fórum, constitui-se em um espaço de interação síncrona, ou seja, exige a participação simultânea em eventos previamente agendados, com horários específicos. Sua aplicação é importante quando se quer proporcionar um contato maior, em tempo real, entre os participantes. No caso específico da oferta a distância, o docente tem maior flexibilidade para propor atividades a distância, sendo o chat uma ferramenta propícia para manter um contato mais próximo com os estudantes nos momentos não presenciais. Além disso, favorece que o estudante conviva mais no AVA, uma vez que ele encontra-se inserido em uma cultura de convivência presencial.

Os “Chats” também são utilizados para criar espaços de socialização entre alunos e professores, principalmente em cursos totalmente a distância, com o objetivo de fortalecer o vínculo entre os sujeitos do processo de ensinar e aprender. (ALVES, 2009, p. 193)

A interface Glossário funciona como um espaço onde o estudante pode criar uma lista de termos, imagens, links da Internet, ou outras referências que auxiliam na criação de uma base de dados visível a todos os participantes da sala. Esta lista normalmente é criada pelos próprios estudantes, a partir de orientação prévia do professor. Nesta interface o estudante tem certa liberdade e autonomia para socializar informações para os demais estudantes, compartilhando algum dado que sistematizou conforme solicitação do professor. Dessa forma, por exemplo, pode ser solicitada a criação de lista de páginas na Internet que tratem de um determinado assunto, sendo necessária a socialização de alguns dados sobre essas páginas, como, nome do site, endereço na Internet, descrição do site e avaliação ou crítica ao site. A pesquisa pelo site e a socialização das informações fica a cargo dos estudantes. Outra forma de utilizar esta interface é solicitar aos estudantes que criem um glossário de termos de determinada área do conhecimento, fazendo com que eles pesquisem e construam determinados conceitos e socializem com os demais colegas.

A mediação do glossário como uma construção coletiva possibilita aos alunos a utilização de conceitos como classificação, seriação, inclusão, organização, análise e síntese, essenciais para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. (ALVES, et al, 2009, p. 200)

O Diário é um espaço de construção de uma relação mais próxima entre o aluno e o professor que conduz a disciplina e também do aluno consigo mesmo, num processo de autoavaliação da aprendizagem ao longo do seu percurso. É uma interface individual, de interação somente entre o aluno e o professor e que pode servir para o acompanhamento do processo de construção do conhecimento pelo estudante durante o período da disciplina.

O diário se constitui em uma interface rica para os alunos registrarem suas angústias, medos e avanços em relação ao processo de construção de conhecimento. O aprendiz vai compreendendo, elaborando e internalizando suas aprendizagens, que são mutantes e em um processo de metamorfose são transformadas e ressignificadas. Para o professor, esses registros permitem acompanhar o caminhar do aluno, configurando-se assim, como um instrumento eficaz da avaliação formativa. (ALVES, et al, 2009, p. 196)

Embora a trajetória da construção do conhecimento seja um processo único e singular, a ferramenta Diário permite que o professor, além de acompanhar os registros dos alunos, possa também, registrar os seus “feedbacks”, elemento fundamental para favorecer a ressignificação de conceitos por parte dos discentes, além de fortalecer a auto-estima, na medida em que se sente escutado e valorizado enquanto sujeito. (ALVES, et al, 2009, p. 197)

Por fim, a interface Wiki é um espaço de produção coletiva cujo conteúdo pode ser construído por várias pessoas em um mesmo local. Para o estudante é uma exercício de humildade e respeito pela sua própria produção e pela produção do outro. Estas construções são específicas para grupos de trabalho, onde vários estudantes podem compartilhar o que está sendo escrito em um mesmo espaço, podendo alterar, apagar, acrescentar informações que ficam automaticamente visíveis para todos e com o registro de quem realizou tais ações. Assim, o texto não tem uma autoria só, mas sim uma autoria coletiva, onde todos assinam aquela produção. Outra característica desta interface é que ela possibilita a criação de *links* para páginas dentro do próprio ambiente virtual da disciplina como também para páginas na Internet, além da inserção de tabelas, gráficos, imagens que podem configurar um caminho hipertextual de leitura.

Esta ferramenta possibilita aos alunos e professores a construção de textos colaborativos, nos quais não existirá apenas um autor, mas todos os sujeitos do processo de ensinar e aprender serão atores e autores dos textos, podendo, inclusive, ilustrar com imagens e incluir “links” que dão ao texto um formato hipertextual que pode vincular outros textos fora do ambiente (intertextualidade) ou dentro do ambiente (intratextualidade). (ALVES, et al, 2009, p. 198)

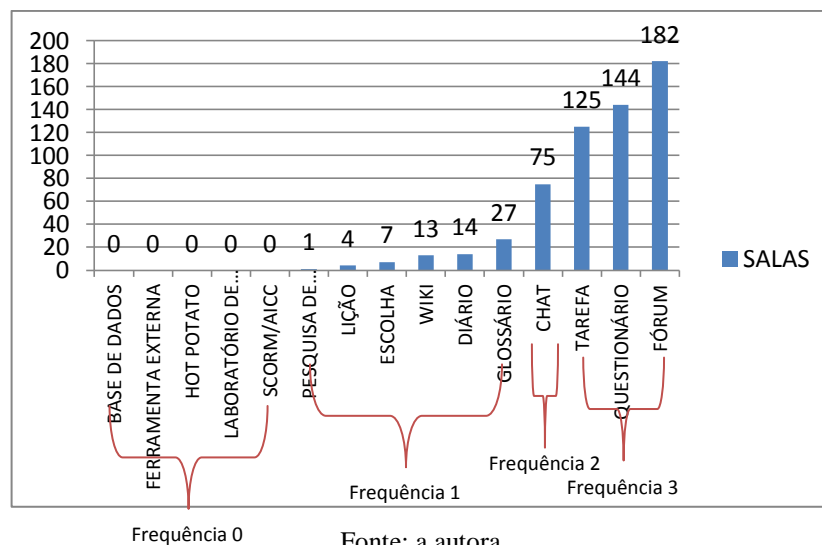
Produzir um texto coletivo se constitui em um grande desafio que deve ser vivenciado. Assim, professores e alunos podem contribuir, interferir e mudar o texto, que deve assumir a forma de um caleidoscópio e se transforma a cada movimento. (ALVES, et al, 2009, p. 199)

Como interface que pouco apareceu nas salas de aulas virtuais, pode-se entender que esta ação não é muito pensada pelos professores para os estudantes, sendo importante investigar, posteriormente, as causas deste cenário encontrado.

As interfaces Escolha, Lição e Pesquisa de avaliação são, respectivamente, interface de enquete ou de busca de informações rápidas sobre os estudantes; espaços para divulgação de conteúdo específico com a possibilidade de avaliação rápida logo após a leitura das lições; e pesquisa padrão do AVA Moodle para avaliação da disciplina.

Para investigar a frequência de uso de cada interface do AVA, foi preciso ter uma representação da quantidade de salas que utilizaram cada interface do AVA, dentre as 188 salas disponibilizadas nos semestres 2013.1 a 2016.1, conforme apresentado no quadro 07 da p. 61, sendo que as interfaces Fórum, Questionário e Tarefa foram as mais utilizadas na maioria das salas, configurando-se com maior frequência de uso nas salas da oferta a distância, conforme os critérios de análise constantes no quadro 11 da p. 77.

Gráfico 06 - Frequência de uso das Interfaces do AVA.



Como definido na metodologia de análise, apresenta-se, a seguir, o quadro de frequência de utilização das interfaces do AVA e suas formas de uso:

Quadro 14 - Frequência das Interfaces do AVA.

INTERFACE	FREQUÊNCIA DE USO	FORMA DE USO IDENTIFICADAS
Fórum	3 120 a 188 salas	Discussão coletiva sobre determinado conteúdo ou sobre tirar dúvidas, organizar e/ou executar determinada atividade.
Questionário	3	Avaliação da disciplina e/ou avaliação de conteúdo.
Tarefa	3	Envio de arquivos para o AVA com determinado prazo estabelecido pelo professor.
Chat	2 61 a 120 salas	Tira dúvidas sobre alguma atividade e/ou conteúdo. Bate papo entre o professor e a turma. Tira dúvida entre o professor e os docentes presenciais (oferta de Libras)
Glossário	1 1 a 60 salas	Glossário de termos específicos feito pelo professor para acesso dos alunos e/ou glossário de termos específicos feito pelos alunos.
Diário	1	Avaliação de desempenho na disciplina pelo próprio aluno.
Wiki	1	Espaço criado pelo professor para a escrita de texto em grupo pelos alunos.
Escolha	1	Escolha de dias e horários de determinada atividade.
Lição	1	Conteúdo divulgado pelo professor com uma questão ao final para ser respondida pelo aluno.
Pesquisa de avaliação	1	Pesquisa sobre a disciplina.
Base de dados Ferramenta externa <i>Hot Potato</i> Laboratório de avaliação SCORM/AICC	0 Nenhuma sala utilizou	Não foi identificado o uso destas interfaces nas salas pesquisadas.

Fonte: a autora.

Em relação à utilização das interfaces do Ambiente Virtual de Aprendizagem nas entrevistas os estudantes tiveram a oportunidade de relatar algumas características, sendo que 62,5% dos entrevistados (5 dos 8 estudantes) teceram críticas a este espaço quando responderam à seguinte pergunta: **Há efetiva diferença entre a autonomia discente no uso das interfaces do AVA e das demais interfaces apresentadas na pesquisa, em relação às finalidades?** Dentre as críticas levantadas encontram-se aspectos relativos à estrutura do ambiente em si e à condução da disciplina, o que pode acarretar em pouca interação, pouca autonomia e pouco uso das interfaces possíveis no AVA. No quadro abaixo, alguns relatos são apresentados:

Quadro 15 - Relatos sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

CARACTERÍSTICA	RELATO
Ambiente confuso	"Essa plataforma eu acho meio estranha, é assim... os locais, por exemplo, a professora postou num fórum, aí pra você comentar, aí você tem que ir pra um lugar pra comentar o que o professor falou. E se você não fizer isso você comenta a resposta de outra pessoa. Então eu acho mais... assim eu acho a rede social mais limpa nesse sentido. Até em relação à disciplina a distância, eu acho que a gente não entra tanto na plataforma como a gente entra numa rede social. A rede social, na verdade, a gente não entra mais, a gente não sai. A gente entra e fica conectado... um tempo indeterminado e... até a

	<p>interface mesmo daquela plataforma ela é mais pesada, você não consegue filtrar muito bem as informações" (Estudante 1)</p> <p>"No AVA é mais complicado. Porque assim, o AVA a gente não tem o hábito de utilizar o ava como a gente usa as outras tecnologias, o face, o whatsapp, o instagram, o youtube, é diferente. O ava tem mais complicações. Assim se o ava fosse utilizado como uma ferramenta iguais às outras como o whatsapp, o face, se todo mundo tivesse acesso ao ava, nas escolas, no celular, seria muito mais fácil se a gente tivesse o hábito de usar mais vezes. As outras são mais fáceis porque nós temos mais acesso." (Estudante 5)</p> <p>"Tem. Muita diferença. Por exemplo, no AVA, mesmo quando o professor explicava determinada ferramenta era pra isso ou aquilo, a gente tinha muita dificuldade. A Internet já é mais livre, a gente consegue acessar as coisas muito mais fácil. No AVA não, porque a gente ficava confusa, até porque tem colegas que não sabe utilizar essa ferramenta, não sabe usar a Internet muito bem e muito menos o AVA. Então ficava complicado não só pra quem sabe utilizar, pra quem não sabia também era uma ferramenta de difícil acesso." (Estudante 8)</p>
Pouca interação	<p>"Comenta assim, se você não comentar você não vai ter a nota. Então a pessoa acaba até comentando qualquer coisa pra... porque essas plataformas das disciplinas, elas pegam muito pra esse negócio da nota, então publique e você ganha a nota. Então você não tem um... não é um espaço assim que você, de discussão mesmo, que você vê que tem pessoas interessadas em discutir. O espaço não era muito habitado, vamos dizer assim.. Não tinha aquela presença de interação." (Estudante 1)</p> <p>"Se o AVA, a turma se conhecesse. Por exemplo, presencial para a turma X ali que tá ali fazendo desde o primeiro semestre e tá no oitavo agora. Eles se conhecem então seria bem mais prático. Poderia fazer, o AVA seria excelente. As equipes seriam formadas, os trabalhos seriam desenvolvidos, entendeu? Sem precisar dessas tecnologias porque o AVA já tem tudo isso, ele tem um chat, ele tem o arquivo, então ele seria ótimo, mas a Uneb peca nesse sentido, de que ele faz a turma, pega um grupo de estranhos e quer que interaja como se fossem amigos. Não existe uma interação social, não existe uma seleção." (Estudante 2)</p>
Pouca autonomia	<p>"Em parte, porque o whatsapp é instantâneo ali, a pessoa olha a todo instante, entendeu? O chat você não vai fazer isso, você tem que marcar hora com a pessoa pra tá no chat online. Você pode entrar qualquer hora, mas tem que marcar com a outra pessoa, porque a pessoa não tem como acessar no celular." (Estudante 2)</p>
Pouco uso das interfaces	<p>"(...) mas só que o pessoal não tem um treinamento pra fazer isso. Nem os alunos, nem os professores, aparentemente. Aí o AVA da gente o que a gente usa mais é só texto, o professor que faz o ava que eu gosto ele só publica vídeo no youtube, aí coloca o link lá e textos dele ele coloca o link lá pra fazer o download, então basicamente o AVA pra gente aqui só serve pra você entrar, fazer o download do conteúdo e estudar pra responder a prova, entendeu? A questão do fórum que tem lá que eu já vi, de chat, não são usadas. Mas pra mim é uma excelente ferramenta que poderia ser usada." (Estudante 4)</p>

Fonte: a autora.

Sendo assim, observa-se que entre as interfaces mais utilizadas pelos estudantes nas salas de aulas virtuais das disciplinas estão interfaces de interação (com outros colegas, com o professor e com o conteúdo), avaliação, produção e compartilhamento e armazenamento. Esta constatação contrasta com a finalidade principal indicada pelos estudantes no Questionário constante no gráfico 07 da p. 98, ou seja, a maior frequência de uso para a finalidade Pesquisa não está sendo contemplada pelas interfaces mais utilizadas dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o que pode apontar para a necessidade de uma articulação entre a utilização das interfaces do AVA e de outras tecnologias disponíveis na Internet, como defende o modelo mais aberto do *blended learning* de Monteiro et al (2015). Também aqui, observa-se que a quantidade de interfaces propostas pelos professores vem diminuindo ao longo dos anos, necessitando investigar os motivos desta diminuição, bem como os procedimentos para

o desenvolvimento de determinadas atividades presentes nas salas. Nas entrevistas pode-se constatar este pouco uso das interfaces através dos relatos dos estudantes constantes no quadro 15 da p. 95.

A partir dos resultados obtidos no espaço formal de mediação da oferta, procedeu-se à investigação de outras tecnologias digitais em rede, fora do AVA, no sentido de mapear que outras tecnologias os estudantes fazem uso na mediação entre os colegas, professores e os conteúdos, análise que será apresentada no próximo item.

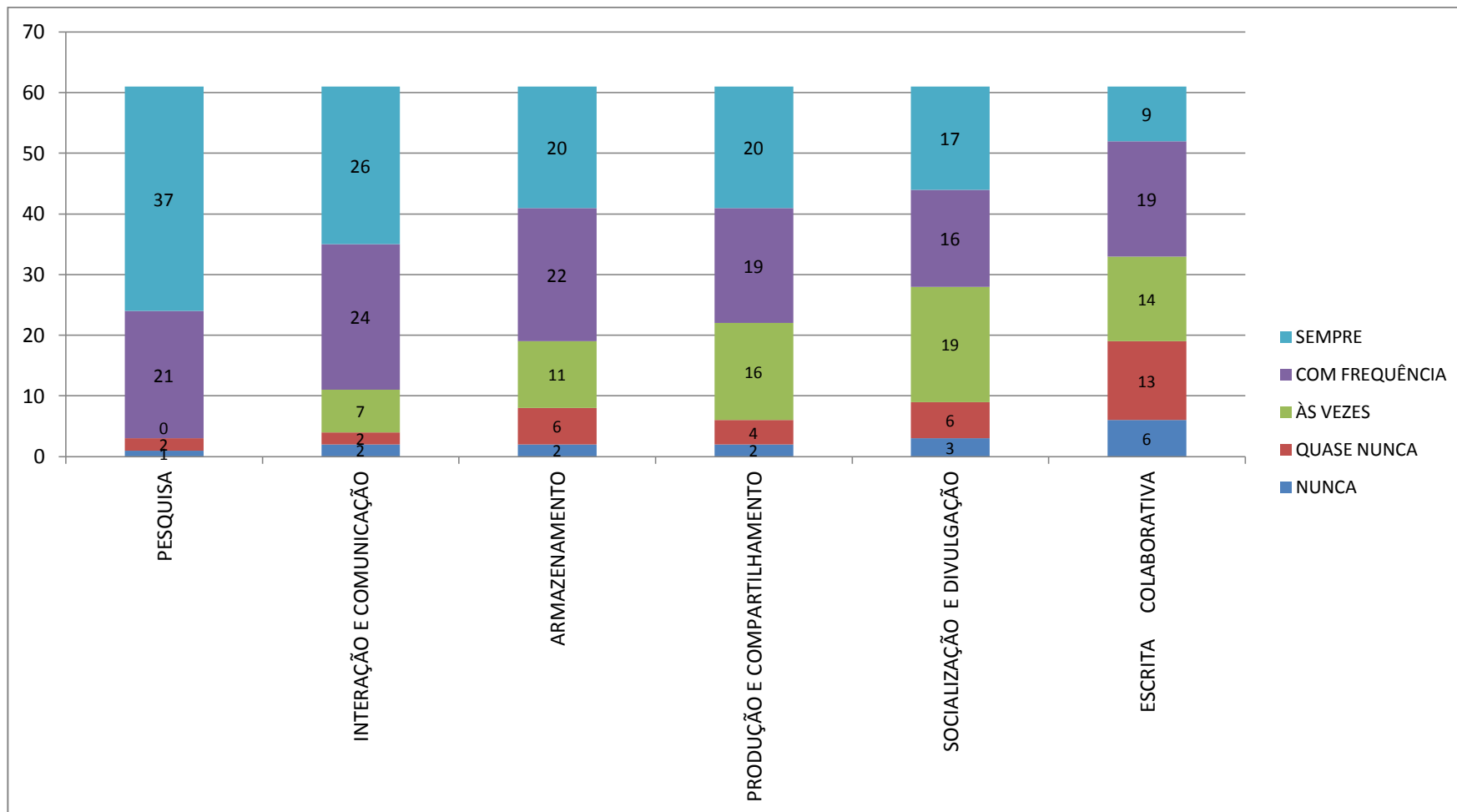
5.1.3 Análise das TDR e suas finalidades

A análise das TDR e suas finalidades de uso partiu, em seus dados brutos, do instrumento de pesquisa questionário e refere-se às informações fornecidas pelo público que respondeu a este instrumento, totalizando 61 (sessenta e um) estudantes. De forma convergente, analisa-se esses dados brutos também do ponto de vista da análise documental das interfaces do AVA e dos relatos das entrevistas, realizadas com 08 (oito) estudantes, sempre relacionando ao lastro teórico da pesquisa.

A seguir apresentam-se quadros e gráficos com os dados brutos das respostas do questionário em relação à frequência de uso das finalidades propostas e às TDR mais utilizadas pelos estudantes. Para identificar com que frequência os estudantes usam as TDR para as finalidades, fez-se a seguinte pergunta: **Com que frequência você utiliza as tecnologias conectadas à Internet para cada finalidade abaixo indicada?**, cujos resultados são mostrados a seguir

:

Gráfico 07 - Finalidades mais utilizadas.



Fonte: a autora.

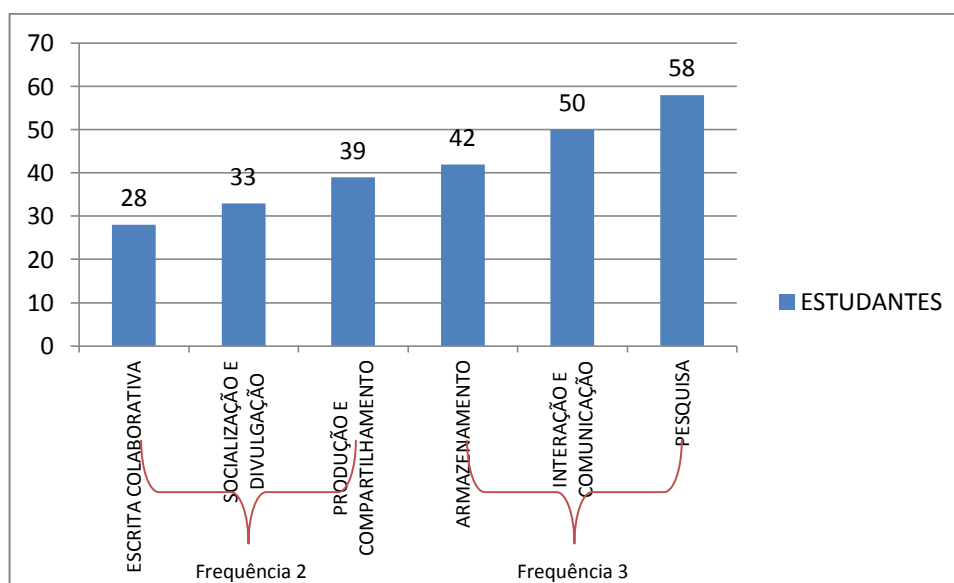
As respostas dos estudantes apontam para uma grande frequência de uso das tecnologias digitais em rede para todas as finalidades definidas na pesquisa. As opções **Com frequência** e **Sempre** foram as mais citadas em quase todas as finalidades, percebendo-se uma queda gradativa entre as finalidades apresentadas da esquerda para a direita no gráfico, o que aponta para um perfil de estudantes que utilizam mais com as finalidades de Pesquisa e Interação e Comunicação.

Vê-se, portanto, que há uma diversidade de finalidades que são atendidas pelas tecnologias digitais em rede no processo de construção de conhecimento dos sujeitos. No caso específico deste público, o perfil mais voltado para a pesquisa, interação e comunicação pode contribuir para fortalecer as ações neste sentido, assim como o perfil menos voltado para Escrita Colaborativa, pode contribuir para a proposição de novas experiências com esta finalidade. Principalmente porque esta característica de menor frequência para a escrita colaborativa foi confirmada tanto na análise documental, com pouco uso de interfaces do AVA voltadas para esta finalidade (Wiki, por exemplo, na tabela 11 da p. 88), quanto nos relatos das entrevistas.

Outra análise que pode ser feita destes dados é que Produção e Compartilhamento, Socialização e Divulgação e Escrita Colaborativa são finalidades que tiveram um aumento nas opções **Às vezes** e **Quase nunca** em relação às demais finalidades, respectivamente. Para esclarecer essa análise, foi importante verificar junto aos discentes este comportamento, através da pergunta realizada na entrevista: **Você se considera mais consumidor, divulgador ou criador de conteúdo?**, sendo que 100% dos estudantes se identificaram com o perfil de Consumidor, ou seja, confirmando a frequência de uso mais para as finalidades de Pesquisa e Interação e Comunicação. Somente 37,5% (3 dos 8 estudantes) informaram que tem os dois perfis de Consumidor e Divulgador, e nenhum dos estudantes se identificou com o perfil de Criador de conteúdo.

Para investigar a frequência de cada finalidade de uso das TDR foi preciso ter uma representação da soma dos estudantes que indicaram as frequências de uso **Sempre** e **Com frequência**, dentre os 61 estudantes que participaram da pesquisa, conforme os critérios no quadro 11 da p. 77, sendo que as finalidades Pesquisa, Interação e Comunicação e Armazenamento foram as indicadas com uso de maior frequência pelos estudantes, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 08 - Frequência de uso para as Finalidades definidas na pesquisa.



Fonte: a autora.

Para finalizar apresenta-se a seguir, o quadro de frequência das finalidades de uso e as formas de uso indicadas pelos estudantes:

Quadro 16 - Frequência das Finalidades de uso em relação às TDR citadas.

FINALIDADE	FREQUÊNCIA DE USO	FORMA DE USO
Pesquisa	3 41 a 61 estudantes indicaram Sempre e Com frequência	Pesquisa de conteúdo apresentado pelo professor ou de conteúdos que auxiliem na melhor compreensão dos assuntos trabalhados pelo professor.
Interação e Comunicação	3	Interação e comunicação entre os colegas e/ou professor.
Armazenamento	3	Guarda segura de conteúdos digitais para acesso por dispositivos físicos e móveis.
Produção e Compartilhamento	2 21 a 40 estudantes indicaram Sempre e Com frequência	Produções feitas pelo próprio estudante e compartilhadas em rede para colegas e/ou para o professor.
Socialização e Divulgação	2	Conteúdos recebidos de outras pessoas e socializados e divulgados em rede para os colegas e/ou para o professor.
Escrita Colaborativa	2	Produções escritas realizadas em grupo com outros colegas.

Fonte: a autora.

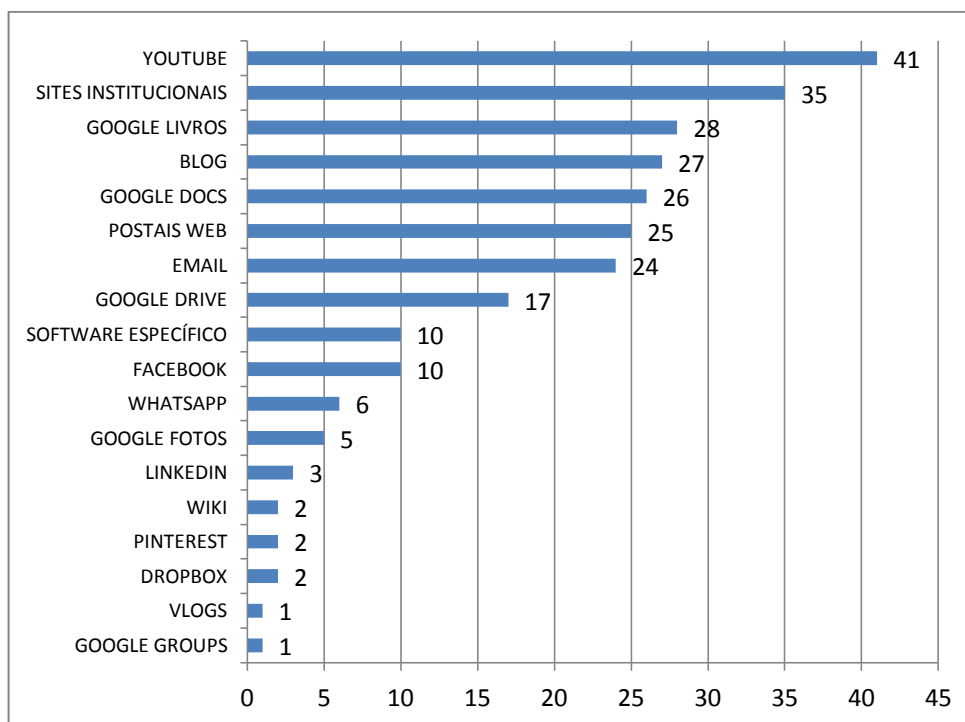
Importante destacar aqui a variedade de TDR citadas, ou seja, a complexidade de usos conforme os interesses e desejos de cada estudante. Nota-se que não houve finalidade com frequência 0 ou 1 (ou seja, com nenhum ou com até 20/61 estudantes indicando frequência de

uso Sempre e Com frequência), o que indica que há uma diversidade de opções que estão disponíveis em rede e que são utilizadas pelos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Nas próximas páginas serão analisadas conjuntamente a finalidade, com base nos dados do gráfico 07 da p. 98 e as tecnologias utilizadas correspondentes que foram informadas pelos estudantes na Parte 3 do Questionário, **Tecnologias conectadas à Internet que você costuma utilizar.**

Para a categoria Pesquisa, 58 dos 61 estudantes responderam que usam **Com frequência e Sempre** as tecnologias conectadas à Internet. Importante considerar aqui as baixas respostas de **Nunca, Quase nunca e Às vezes**, o que aponta para o acesso e o uso intenso de conteúdos e informações no formato digital pelos estudantes, uma vez que também pesquisam neste mesmo formato. Os estudantes informaram como as tecnologias mais utilizadas o Youtube, Sites institucionais, Google Livros, Blog e Google Docs, além de outras, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 09 - TDR mais utilizadas para a finalidade Pesquisa de Conteúdo.



Fonte: a autora.

O Youtube, como um site de compartilhamento de vídeos, aparecendo em primeiro lugar demonstra que a busca por conteúdo tende a não ser mais somente por textos, mas sim por

vídeos, por demonstrações, personalização da informação com imagem da pessoa responsável pela informação. Neste sentido, a especulação inicial dos resultados do Questionário foi confirmada nas entrevistas que apontaram estas características do Youtube como preferência de uso entre os estudantes para esta finalidade. Também de acordo com as entrevistas, os sites institucionais indicam a busca por informações oficiais sobre determinado assunto, inclusive com a indicação do professor, conforme os relatos abaixo:

Site institucional já é direcionado, também, porque aí quando o professor conhece o assunto, indica. Porque se não se a gente for pesquisar aparece um monte de site que às vezes não fala nada, só propaganda e spam. Então quando o professor conhece e indica fica bem melhor utilizar os sites institucionais. (Estudante 2)

Bom, alguns sites institucionais são tipo, fixos, que a turma toda usa. São alguns sites específicos de inglês, sites de tradução, alguns sites que eu pesquisei em inglês. (Estudante 4)

O Google Livros, uma espécie de biblioteca virtual que possibilita a pesquisa de livros na íntegra, indica uma busca por textos completos no formato digital e não mais em formato físico, como o livro impresso. Ressaltando que neste site não há a possibilidade de *download* do material pesquisado, somente a leitura do texto na tela, como relata uma das entrevistadas "o Google livros não faz o download, eu pesquisei, mas não gosto assim." (Estudante 5). A presença do Blog em quarto lugar denota uma menor confiabilidade nestes espaços em relação aos sites oficiais e maior confiabilidade em relação aos portais web, por exemplo, como confirma os relatos dos estudantes abaixo:

Blog também, blog, apesar de, quer dizer, tem umas fontes que o povo diz que não é muito confiável, mas blog mesmo eu acho muita coisa assim, pertinente, porque eu pesquisei no blog, depois eu vou confirmar se realmente procede aquela informação e aí, sempre dessa forma. Pesquisando em um lugar, às vezes confirmando em outro pra não... porque o blog é uma coisa mais pessoal, né? A pessoa às vezes posta o que ela quer, o que ela acha, então aí dessa forma eu vou... (Estudante 1)

E blog, eu uso quando a pesquisa do google cai em algum blog, aí eu pesquisei, mas pesquisei especificamente dentro do blog aí eu não pesquisei não. (Estudante 4)

O Google Docs e o email são opções que podem apontar para um armazenamento e posterior pesquisa do que foi armazenado.

Em relação à utilização das TDR para a finalidade Pesquisa, nas entrevistas os estudantes confirmaram a interface do Youtube para esta ação, sendo que 62,5% dos entrevistados (5 dos 8 estudantes) indicaram a preferência pelo uso desta interface. Dentre os relatos estão

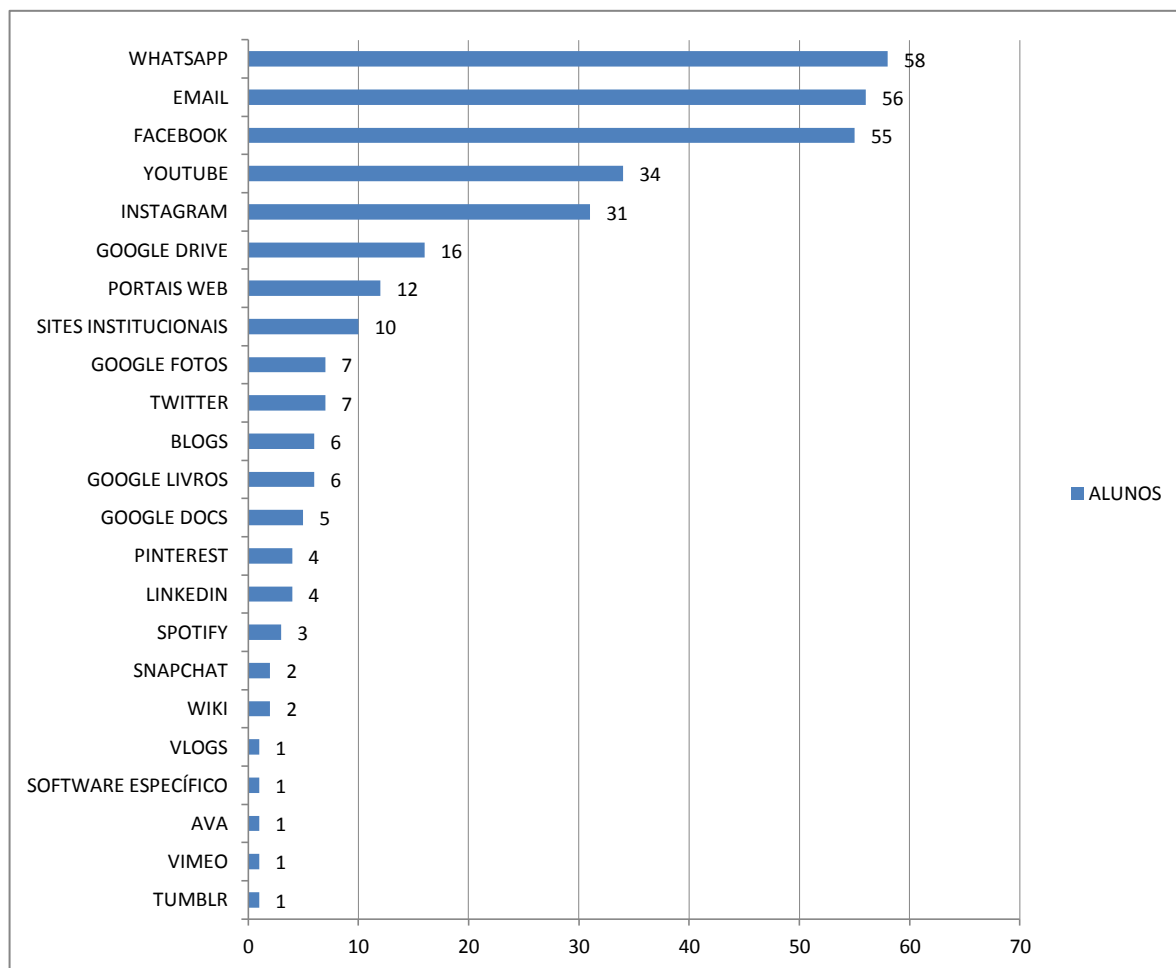
informações relativas à facilidade de acesso a qualquer conteúdo neste espaço, à possibilidade de escolher a didática de outro professor para entender melhor o assunto, à possibilidade de complementar o conteúdo que foi apresentado pelo professor na sala de aula presencial, à possibilidade de adaptação a outra linguagem (mais visual), à facilidade de acesso fora da sala de aula e sem a indicação do professor. No quadro abaixo, alguns relatos dos estudantes que descrevem estas características do Youtube para Pesquisa:

Quadro 17 - Relatos do Youtube como TDR mais utilizada para Pesquisa.

ESTUDANTE	RELATO
Estudante 1	"O Youtube, eu acho, é o que eu uso mais, porque, qualquer conteúdo, aliás, todo conteúdo de qualquer disciplina, você encontra lá no Youtube. E tem essa questão da didática, né? Então aí vou, pesquiso, se eu gostei da aula daquele professor, eu assisto vários vídeos pra aprender, né? Complementar ou até aprender, porque tem certas coisas que a gente não consegue aprender com o professor, mas que lá no Youtube a gente dá conta, né, de aprender."
Estudante 2	"Pesquisa de conteúdo Youtube, com certeza. É o principal."
Estudante 4	"Youtube eu vejo muitos vídeos sobre o assunto que eu quero. Alguma expressão em inglês, porque eu sempre me dei melhor vendo alguém explicar do que lendo. Eu entendo mais fácil se alguém me explicar do que eu lendo sobre o conteúdo e tal. Aí eu pesquiso muitas expressões que eu não consigo entender no inglês, alguma expressão idiomática e tal que eu não consigo entender lendo no dicionário, eu pesquiso no google algum canal que alguém explique assim, essa expressão. De alguma situação real, essas coisas."
Estudante 5	"Isso, porque assim, no Youtube a gente tem o acesso aos vídeos, aos tutoriais, aí fica bem mais fácil. Mas é utilizado bastante mesmo."
Estudante 6	"Porque tem tantos vídeos assim que nenhum outro professor sabe, assim, até explica na hora, aí a gente vai no Youtube e pega uns vídeos bons, aí olha ali, e começa a entender devagar, em casa, com mais calma, tranquilidade, só você ali e o vídeo. Então é legal, o Youtube ajuda bastante, pelo menos particularmente o Youtube está em primeiro lugar mesmo pra mim."

Fonte: a autora.

Para a categoria Interação e Comunicação no Questionário, 50 dos 61 estudantes responderam que usam **Com frequência** e **Sempre** as TDR em seu cotidiano. Importante considerar esse resultado no sentido de nortear as ações desenvolvidas fora do espaço físico e tradicional da sala de aula, ou seja, como pensar em estratégias para "chegar" no estudante mesmo fora da sala de aula presencial, fazendo uso das TDR disponíveis. Os estudantes informaram as tecnologias mais utilizadas, sendo que cinco delas se sobressaíram: Whatsapp, Email, Facebook, Youtube e Instagram, além de outras menos citadas como mostra o gráfico completo abaixo:

Gráfico 10 - TDR mais utilizadas para a finalidade Interação e Comunicação.

Fonte: a autora.

O Whatsapp e o Email são programas específicos para interação, comunicação e troca de mensagens. Já o Facebook é uma rede social e tem uma abrangência maior do que somente interação e comunicação com os colegas e com o professor. A sua indicação aqui já aponta para uma forte utilização das redes sociais para comunicação como relatam alguns estudantes

Então.. assim, no estudo eu usei o Facebook praticamente a graduação toda, a gente se comunicava pelo Facebook, então fazia um grupo, adicionava todos e aí ia... olhe pesquise sobre tal coisa, então... nessa parte. Interação com os amigos, as conversas, é tudo pelo Facebook e pelo whatsapp. (Estudante 1)

O Face a gente usa pra turma toda. É um grupo pra comunicação da turma, aí lá a gente posta eventos que vai ter, algum site que a gente acha importante, algum vídeo que a gente quer compartilhar pra todo mundo. (Estudante 4)

O facebook no sentido de compartilhar algumas informações relacionadas a Universidade. Por exemplo, quando a Uneb abre inscrições, então tem gente da família, de amigos, que querem entrar na Universidade e precisa dessa informações, então é bom sempre a gente tá compartilhando as informações desse tipo no facebook. (Estudante 6)

O Youtube é um site de compartilhamento de vídeos e o Instagram é uma rede social de fotos. Neste sentido, pode-se supor uma diversificação e ampliação dos modos de comunicação, não somente em forma de texto, mas também incluindo vídeos e fotos como formas de expressão.

Em relação à utilização das TDR para a finalidade Interação e Comunicação, nas entrevistas os estudantes confirmaram a interface do Whatsapp, sendo que 75% dos entrevistados (6 dos 8 estudantes) indicaram a preferência pelo uso desta interface. Os demais relataram que não utilizam muito para as questões da Universidade e sim para comunicação com amigos e familiares. Dentre os relatos estão informações relativas às facilidades de uso em dispositivos diferentes, à facilidade de comunicação com todos da turma, à possibilidade de comunicação com os colegas e com o professor sobre assuntos relativos à disciplina, à facilidade de uso para realizar trabalhos em grupo. No quadro abaixo, alguns relatos dos estudantes que descrevem as características do Whatsapp para Interação e Comunicação:

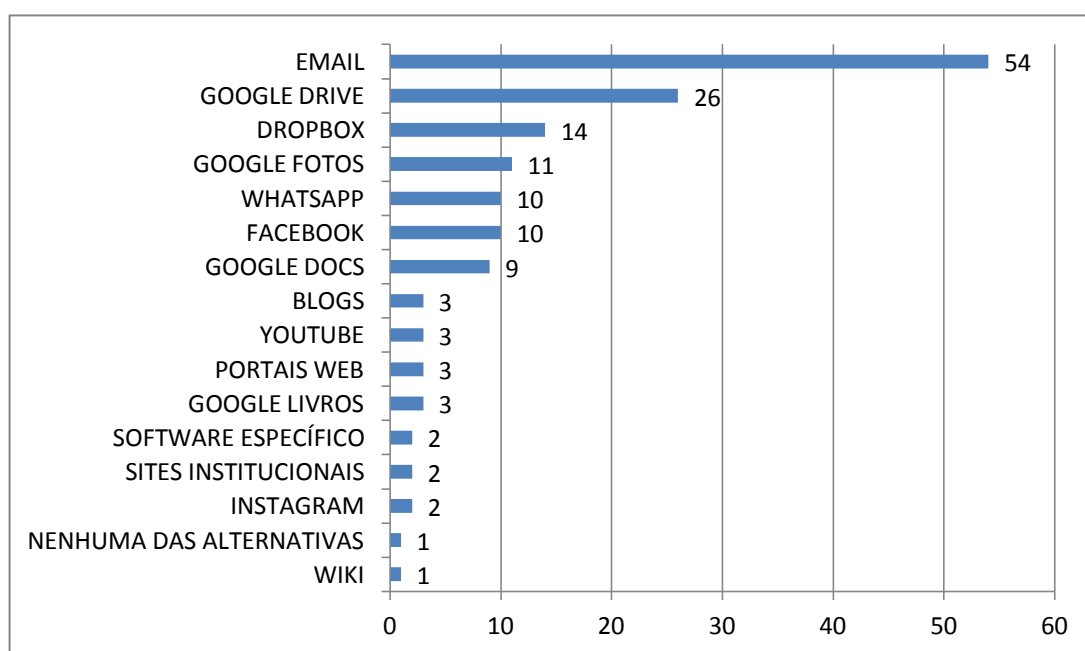
Quadro 18 - Relatos do Whatsapp como TDR mais utilizada para Interação e Comunicação.

ESTUDANTE	RELATO
Estudante 1	"Aí vai depender, por exemplo, se eu tiver no celular eu uso mais o whatsapp pra essa interação. Se eu tiver no computador, eu uso mais o facebook, por essa questão da praticidade, de digitar e tal. E o whatsapp também que, como esse negócio de anexo, por exemplo, você quer mandar uma foto de um livro, de uma atividade, já mandava."
Estudante 2	"No processo de aprendizagem na faculdade... o whatsapp é 100%, o whatsapp é 100% útil, você pode fazer uma equipe, pode dialogar com a turma, dialogar com o professor, entendeu? Pode dialogar com a faculdade, você pode criar vários grupos, ele é bem prático, muito bom, se bem utilizado. Eu até substitui, porque quando eu criei o Facebook eu não tinha whatsapp, quando eu criei o Facebook da turma, depois do whatsapp ele quase que perdeu a função. Fica lá pra todo mundo ver, mas a turma mesmo a gente avisa através do whatsapp."
Estudante 4	"Na nossa turma, sempre que sai, todo semestre que sai a gente cria um grupo com o professor da disciplina, um grupo da disciplina, pra facilitar a comunicação entre o professor da disciplina, pra avisar assim, o próximo texto que vai ter na aula, atividade, prazo, essas coisas. No whatsapp, só no whats que a gente usa normalmente."
Estudante 5	"Eu me comunico bastante usando as tecnologias, assim, agora eu não uso pra tudo. Eu não fico o dia inteiro no whatsapp. E uso para informações necessárias. Mas não fico viciada como eu vejo a maioria das pessoas. Eu utilizo, mas assim, o mais necessário possível. Por exemplo, quando a gente tava no processo de finalização do TCC foi utilizado bastante whatsapp, email, messenger, pra conversar justamente sobre a pesquisa, com os colegas, os professores foi usado bastante. Com o professor da disciplina e com o orientador. O messenger, o email e o whatsapp. Individual e em grupo."
Estudante 6	"O whatsapp, por exemplo, tem um trabalho em grupo na faculdade você faz um grupo no whatsapp e caso se não for possível a gente se encontrar ali mesmo resolve. Então o whatsapp facilita muito nessa parte também. A gente cria o grupo da turma. Informações relacionadas a nossa turma são jogadas ali. A Uneb, tudo relacionado a Uneb, algum aviso, algum cursinho, alguma palestra, tudo é jogado ali. Então é importante nesse sentido também."
Estudante 8	"Utilizo o whatsapp pra me comunicar com meus colegas. A gente tem um grupo da faculdade que a gente tira dúvidas, que horário vai ser a aula do professor, essas questões relacionadas à faculdade mesmo e quanto aos professores são mais pra resolver algumas questões de atividades, qual é o prazo, como é que faz a atividade, quando o professor não pode vim, teve algum problema em casa e não pode vim até a faculdade, então algumas pessoas do grupo tem acesso a esses professores e passa a informação desse professor para o restante da turma. É essa a relação que a gente estabelece com o professor."

Fonte: a autora.

Para a categoria Armazenamento, 42 dos 61 estudantes que responderam o Questionário informaram que usam **Com frequência** e **Sempre** as tecnologias conectadas à Internet. Importante considerar aqui um aumento na indicação das opções **Quase nunca** e **Às vezes** em relação às finalidades anteriores, mesmo os registros da finalidade Pesquisa indicarem alta frequência de busca pelo formato digital. Aqui os estudantes informaram como as tecnologias mais utilizadas o Email, Google Drive, Dropbox, Google Fotos e Whatsapp, além de outras, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 11 - TDR mais utilizadas para a finalidade Armazenamento.



Fonte: a autora.

O Email, mesmo sendo um programa de envio de mensagens, não aparece tão isoladamente na categoria Interação e Comunicação, como aparece aqui em primeiro lugar. Acredita-se que pela possibilidade de anexar arquivos às mensagens, este programa facilite o armazenamento de conteúdos em rede, o que foi confirmado nos relatos das entrevistas constantes no quadro 19 da p. 107. O Google Drive é um serviço de disco virtual gratuito que oferece para seus usuários o armazenamento de arquivos na nuvem⁴³. Uma vez armazenados estes arquivos podem ser acessados em qualquer lugar com acesso à Internet, garantindo mais mobilidade e facilidade de acesso às informações armazenadas. O Dropbox tem a mesma função que o

⁴³ Este tipo de armazenamento de dados é feito em serviços que podem ser acessados de qualquer lugar do mundo, a qualquer hora, não havendo necessidade de instalação de programas ou de armazenar dados. O acesso a programas, serviços e arquivos é remoto, através da Internet - daí a alusão à nuvem. O uso desse modelo (ambiente) é mais viável do que o uso de unidades físicas, como PC's, DVD's, pendrives ou drives externos. Adaptado de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Computa%C3%A7%C3%A3o_em_nuvem.

Google Drive, mas ainda com as opções de compartilhar e sincronizar as versões mais atuais para acesso em vários dispositivos. Aparece em terceiro lugar, talvez, por ser menos conhecido e não estar diretamente vinculado a uma conta no mesmo serviço, como é o caso do Google Drive. O Google Fotos aparece aqui com a possibilidade de armazenamento específico de fotos. O Whatsapp, o Facebook e o Google Docs podem armazenar mensagens de texto, arquivos, fotos, vídeos e áudios, sendo que o limite de armazenamento do aplicativo Whatsapp é mais limitado, pois depende da capacidade do dispositivo móvel em que está instalado. Alguns relatos sobre as tecnologias mais utilizadas

O google drive eu utilizo também. O google fotos as fotos tiradas no meu celular vão pra lá, eu armazeno lá no google fotos. O whatsapp, só que o whatsapp eu salvo no meu computador porque ele enche a memória do meu celular, então tem que esvaziar no computador. Sempre tem que tá esvaziando, deletando. (Estudante 2)

Normalmente eu prefiro armazenar na nuvem, até coisas minhas mesmo, até por conta que o computador dá muito problema e tal e como eu já perdi algumas coisas minhas, atividades, artigos e tal porque estavam no computador e por algum motivo o computador quebrou, queimou alguma do tipo e eu perdi, aí eu prefiro salvar no dropbox, no outlook. Acho que eu uso todos pra armazenar alguma coisa, não só coisas minhas, mas alguma pesquisa que eu acho interessante, algum artigo que eu acho interessante pra ler. Eu sempre organizo minhas pastas pessoais e da Universidade também na nuvem, caso aconteça alguma coisa com meu computador. E também se eu não tiver o computador na hora, eu posso acessar o conteúdo do meu celular, essas coisas. Fica mais fácil. (Estudante 4)

Pra armazenar mesmo. Uma pesquisa que eu acho importante, eu guardo no google drive, eu mostro às pessoas no google drive. Eu acho mais seguro de pesquisar depois. Eu salvo no computador mas com menor frequência porque se acontecer alguma coisa, perde tudo. (Estudante 5)

Nas entrevistas os estudantes confirmaram o Email como a interface mais utilizada para a finalidade Armazenamento, sendo que 75% dos entrevistados (6 dos 8 estudantes) indicaram a preferência pelo uso desta interface. Os demais relataram preferência por outras interfaces para armazenamento de conteúdo. Dentre os relatos estão informações relativas à segurança dos arquivos, à facilidade de acesso a qualquer tempo e lugar pelo fato de estar em rede, à facilidade de guardar em diferentes espaços na rede, à facilidade de não perder os arquivos guardados somente em dispositivos como computador e pendrive. No quadro abaixo, alguns relatos dos estudantes que descrevem as características do Email para Armazenamento:

Quadro 19 - Relatos do Email como TDR mais utilizada para Armazenamento.

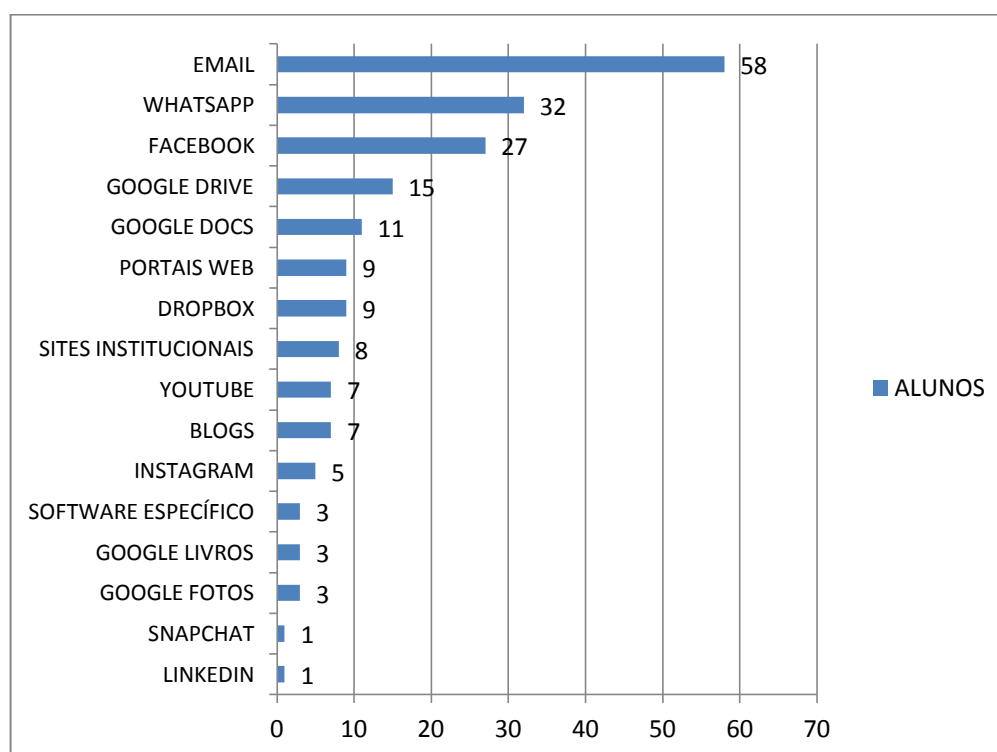
ESTUDANTE	RELATO
Estudante 1	"Sempre eu gosto de mandar para vários locais, por exemplo, se eu produzi um documento eu mando ele por email, depois eu salvo ele no Dropbox, ou Google Drive né, que é a mesma coisa, é só mudar a máquina é, sempre assim, eu mando pra três lugares. Então eu sempre salvo assim, nesses três... porque se der algum problema em uma eu não perco totalmente. Já

	ocorreu de eu perder, deixar salvo no computador e eu perder tudo. Então aí, foi um sofrimento pra começar tudo de novo."
Estudante 2	"Email, utilizo muito email, procuro enviar tudo por email, porque já fica no email armazenado."
Estudante 3	"O meio que eu mais uso de armazenar meus arquivos são email, facebook, e eu procuro sempre pedir aos meus colegas ou parentes que armazenem também no computador deles e tal. Então assim eu tô sempre procurando um meio de espalhar na verdade, pra qualquer eventualidade, né, sempre ter a disposição."
Estudante 6	"O email realmente e o google drive mesmo. Eu uso os dois. Importante porque por exemplo, você vai caminhando na rua e de repente um ladrão rouba seu celular. Você pode bloquear seu chip e bloquear seu celular e você tem a consciência que seus arquivos vão ficar salvos ali, no email ou você vai em outro celular, em outro computador e vai tá lá. Você vai ter a certeza que vai tá lá. Pelo email é mais seguro."
Estudante 7	"É mais através do email também. Uso o Google Drive também. Mais uso mais o email. Eu acredito que seja mais seguro, né? Por exemplo se nós salvamos nossos arquivos só no computador, ele corre o risco de apagar, e quando você salvar no email você tem uma segurança maior e quando precisar já tá ali. Acredito que o email seja uma forma mais segura."
Estudante 8	"Assim, tem atividades que eu envio pro professor via email e deixo no email, não apago. Mas tem outros que eu não considero tão importante, eu deixo no computador mesmo. Então as que eu considero importante eu envio via email pro professor e deixo no email caso eu precise."

Fonte: a autora.

Para a categoria Produção e Compartilhamento, 39 dos 61 estudantes que responderam o Questionário informaram que usam **Com frequência** e **Sempre** as tecnologias conectadas à Internet. Observa-se aqui um aumento na opção **Às vezes** para esta finalidade, o que pode indicar que os estudantes não tem muito o hábito de criar ou produzir muito conteúdo para compartilhamento. Os estudantes informaram como as tecnologias mais utilizadas o Email, Whatsapp, Facebook, e outras, listadas no gráfico abaixo:

Gráfico 12 - TDR mais utilizadas para a finalidade Produção e Compartilhamento.



Fonte: a autora.

Novamente o Email aparece aqui, bem na frente das demais tecnologias, o que pode significar que a criação de documentos e conteúdo no email e o posterior compartilhamento, também por email, é a forma mais utilizada pelos estudantes. Whatsapp e Facebook também aparecem na sequência, sendo que no Whatsapp há a possibilidade de produção de textos, imagens e sons com compartilhamento imediato para a lista de contatos. No Facebook também há esta possibilidade, inclusive do compartilhamento de vídeos ao vivo, no momento em que está acontecendo determinada situação. A seguir alguns relatos sobre as tecnologias citadas

Facebook também, mas pouca coisa, só arquivos pequenos e tal. Não muito extensos. (Estudante 3)

O facebook nós não utilizamos, o whatsapp às vezes só pra transmitir alguma informação, mas em relação às atividades pra serem compartilhadas nós utilizamos o email. (Estudante 7)

Nas entrevistas os estudantes confirmaram o Email como a interface mais utilizada também para a finalidade Produção e Compartilhamento, sendo que 75% dos entrevistados (6 dos 8 estudantes) indicaram a preferência pelo uso desta interface. Os demais estudantes ou utilizam outra interface ou não compartilham muito os conteúdos que produzem. Dentre os relatos estão informações relativas à dificuldade de compartilhamento do que foi produzido, à facilidade de selecionar quem vai ter acesso ao que foi produzido (outras interfaces são mais públicas), à facilidade de compartilhar para a turma toda em um local mais seguro para o acesso de todos. No quadro abaixo, alguns relatos dos estudantes que descrevem as características do Email para Produção e Compartilhamento:

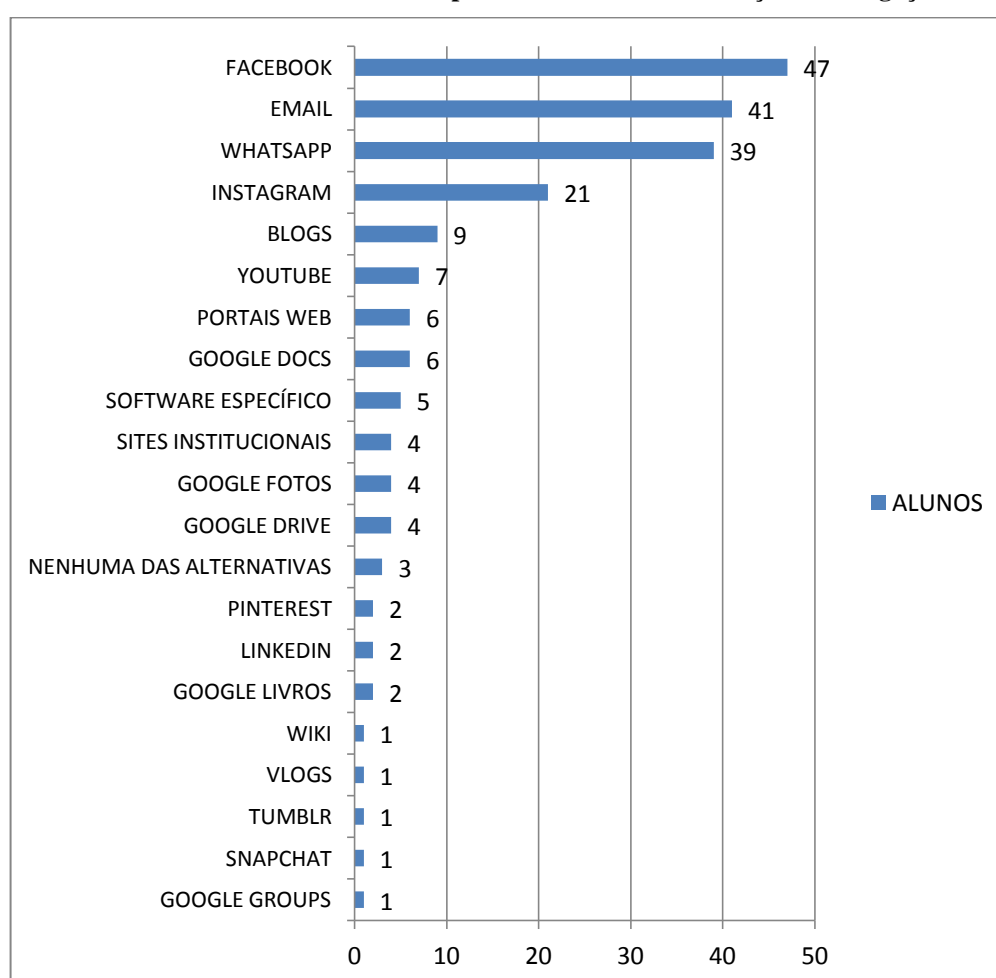
Quadro 20 - Relatos do Email como TDR mais utilizada para Produção e Compartilhamento.

ESTUDANTE	RELATO
Estudante 1	"E compartilhamento de documentos também, como eu falei, sempre whatsapp, facebook e o email. São essas três. A gente produz no word e tal, salva e manda pelo email."
Estudante 2	"Seria whatsapp e email apenas que eu utilizo par essa finalidade, mas que com a minha turma eu tive essa experiência, é difícil de compartilhar. Todos nós partilhar o que produziu. Eu sempre procurei disponibilizar o que eu produzi. Sempre incentivei eles a fazer a mesma coisa, mas uma parte não fez. Porque as pessoas não compartilham. Eu sempre questioneei na sala, eu sempre pedi. A gente faz um trabalho em equipe, a equipe apresenta e não disponibiliza o trabalho. Manda pro email, manda pro grupo. Ninguém manda. Passar o que a gente produziu, é muito difícil."
Estudante 3	"Pra isso eu uso mais o email, pra mim é mais propício, né? É o que eu mais utilizo. Até com outras pessoas também, trabalhos que eu já apresentei, artigos que eu produzi, que outras pessoas se interessaram, que eu também já compartilhei e tal."
Estudante 5	"Por email, se houver necessidade. No face não, por exemplo, uma pesquisa que eu faço eu não publico no facebook não, mas aí eu converso com meus amigos no whatsapp, aí sempre alguém pede pra ler, pra ver, aí a gente troca por email."
Estudante 7	"O email. É porque nós temos o email da turma, aí tudo que a gente vai produzindo a gente envia por email, aí todos tem acesso (...) em relação às atividades pra serem compartilhadas nós utilizamos o email."
Estudante 8	"Bom, pra enviar pdf ou senão slides eu utilizo mais o email, porque no whatsapp nem todos os pdf ou slides abrem. Então eu envio pro email da turma, a turma baixa. É mais esse processo via email do que whatsapp. O email todos tem acesso."

Fonte: a autora.

Para a categoria Socialização e Divulgação, 33 dos 61 estudantes que responderam o Questionário relataram que usam **Com frequência** e **Sempre** as tecnologias conectadas à Internet. Observa-se aqui a predominância da opção **Às vezes** para esta finalidade, o que indica que para este grupo de estudantes a ação de socializar e divulgar conteúdo através das tecnologias digitais em rede não é muito frequente. Nesta finalidade os estudantes informaram como as tecnologias mais utilizadas o Facebook, Email, Whatsapp e Instagram, entre outras listadas no gráfico a seguir:

Gráfico 13 - TDR mais utilizadas para a finalidade Socialização e Divulgação.



Fonte: a autora.

Embora pesquisem e se comuniquem com maior frequência, os estudantes sinalizam nesta investigação que usam com média frequência as TDR para a finalidade de Socialização e Divulgação de Conteúdo. Novamente as redes sociais, com a predominância do Facebook, aparecem como tecnologias presentes no cotidiano destes sujeitos, bem como o Email, que também possibilita a divulgação e socialização de informações e conteúdos em formato

digital. Embora alguns estudantes entrevistados relatem que não utilizam muito esta finalidade ou usam outra tecnologia citada, conforme relatos abaixo:

Acredito que... assim...eu quando geralmente compartilho é porque às vezes as pessoas me pedem ou procuram saber se eu sei algo sobre aquilo que eles querem tal. Eu não sou muito de compartilhar. (Estudante 3)

Aí é o whatsapp, aí as informações são transmitidas através do whatsapp. Mais do que o email e o face. Recebo e reenvio, vou repassando. (Estudante 7)

Não, até porque assim eu uso o whatsapp, mas não, eu entrava mais no grupo quando ainda tava cursando a disciplina e também não ficava passando tantas informações. Daqui que eu veja se é confiável, se é certo ou não, aí eu passar e ser duvidosa, aí eu não passava. Ficava pra mim, quando eu tinha mais tempo eu lia, aí todo mundo já tava sabendo e não precisava mais. (Estudante 8)

Nas entrevistas, a minoria dos estudantes confirmou o Facebook como a interface mais utilizada para a finalidade Socialização e Divulgação, sendo que 37,5% dos entrevistados (3 dos 8 estudantes) indicaram a preferência pelo uso desta interface. Os demais estudantes ou utilizam outra interface ou não costumam socializar nem divulgar muito as informações que recebem, o que apresenta coerência em relação à frequência de uso para esta finalidade constante no gráfico 07 da p. 98. Dentre os relatos estão informações relativas à facilidade de atingir um grande número de pessoas e à necessidade de verificar a veracidade da informação a ser divulgada. No quadro abaixo, alguns relatos dos estudantes que descrevem as características do Facebook para Socialização e Divulgação:

Quadro 21 - Relatos do Facebook como TDR mais utilizada para Socialização e Divulgação.

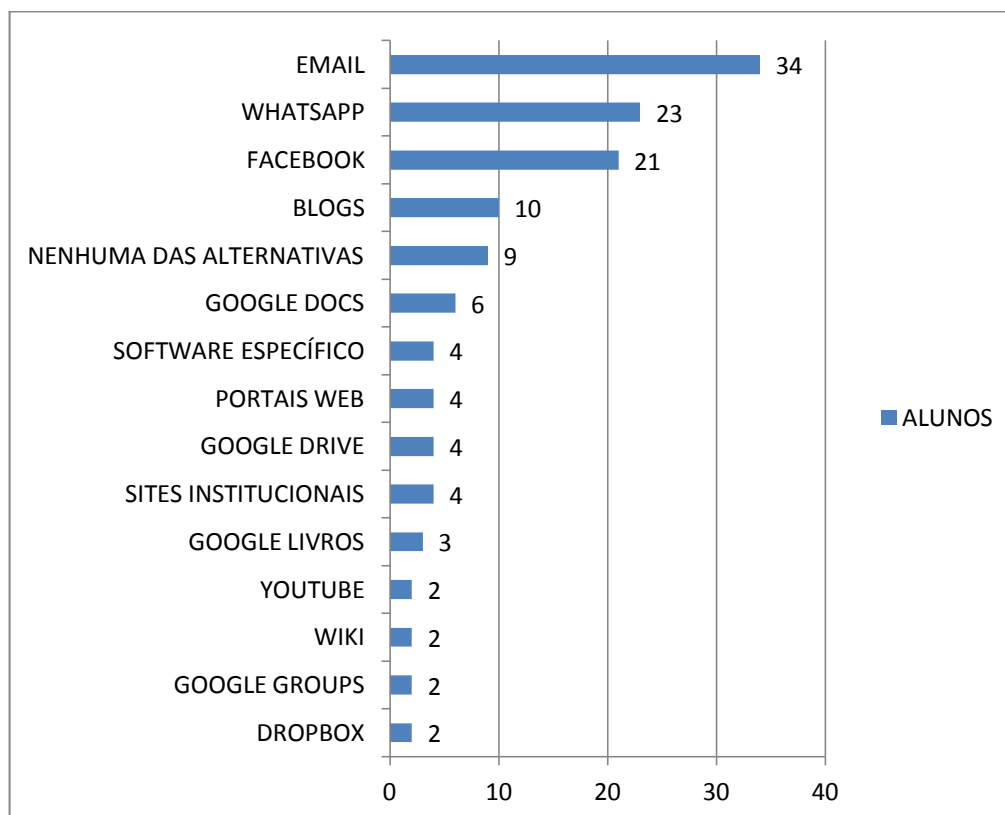
ESTUDANTE	RELATO
Estudante 2	"Porque assim, socialização e divulgação de conteúdo quando eu conheço a fonte e ela é confiável, eu faço isso, eu replico no Facebook, Whatsapp e Email. Da área de administração, eventos pra todo mundo, palestras pra todo mundo, aí eu vou divulgando, posto no Facebook pra turma, no Facebook da Uneb, no Whatsapp eu mando nos grupos das equipes, das turmas, dos professores, é bem prático, mas quando eu confio na fonte, quando é confiável e quando eu compartilho uma coisa que eu não conheço eu coloco lá, não verifiquei, verifiquem a veracidade porque estou compartilhando, entendeu? Porque eu acho importante compartilhar, mas não tive tempo de verificar. Mas eu sempre procuro verificar antes."
Estudante 4	"Eu costumo compartilhar pelo face, pelo grupo que eu falei da turma, né? Quando eu encontro algum vídeo interessante pro pessoal assistir, algum texto interessante eu compartilho no grupo."
Estudante 5	"Normalmente a gente coloca um recadinho lá, olha compartilhando... No face... Às vezes a gente faz isso, tem um assunto que você achou importante e que você até quer que seja verdade aí você acaba compartilhando. Às vezes acontece sim. Não é normal já ir repassando não, mas dependendo da pessoa que te enviou, se você já tem intimidade, que você já tem conhecimento, aí você repassa."

Fonte: a autora.

Por fim, para a finalidade Escrita Colaborativa, 28 dos 61 estudantes responderam que usam as TDR para este fim **Com frequência** e **Sempre**. Das finalidades indicadas no questionário,

esta foi a que menos teve frequência de uso pelos estudantes, o que pode denotar que esta ação ainda é pouco utilizada pelos estudantes. Os estudantes informaram como as tecnologias mais utilizadas o Email, Whatsapp, Facebook, entre outras listadas no gráfico a seguir:

Gráfico 14 - TDR mais utilizadas para a finalidade Escrita Colaborativa.



Fonte: a autora.

Aqui novamente o Email como tecnologia predominante, sendo desta vez para a finalidade Escrita Colaborativa, seguido do Whatsapp e do Facebook. Interessante destacar aqui a opção Nenhuma das alternativas em quinto lugar, o que pode sugerir que esta finalidade não tem muita frequência de uso para os estudantes, o que foi confirmado nos registros das entrevistas:

Então por isso que é as vezes, porque não é muito comum a gente tá fazendo muitos trabalhos assim em grupo. (Estudante 1)

Não, não passei por essa experiência. Que eu me lembre não. (Estudante 3)

Nas entrevistas poucos estudantes confirmaram o Email como a interface mais utilizada para a finalidade Escrita Colaborativa, sendo que 25% dos entrevistados (2 dos 8 estudantes) indicaram a preferência pelo uso desta interface. Os demais estudantes ou utilizam outra interface ou não relataram realizar esse tipo de atividade. Dentre os relatos estão informações

relativas à facilidade de enviar as informações para um mesmo lugar que todos tenham acesso, à facilidade de acompanhar as versões de um mesmo documento em um mesmo lugar e à facilidade de realizar uma atividade em grupo sem necessariamente estar reunido presencialmente. No quadro abaixo, alguns relatos dos estudantes que descrevem as características do Email para Escrita Colaborativa:

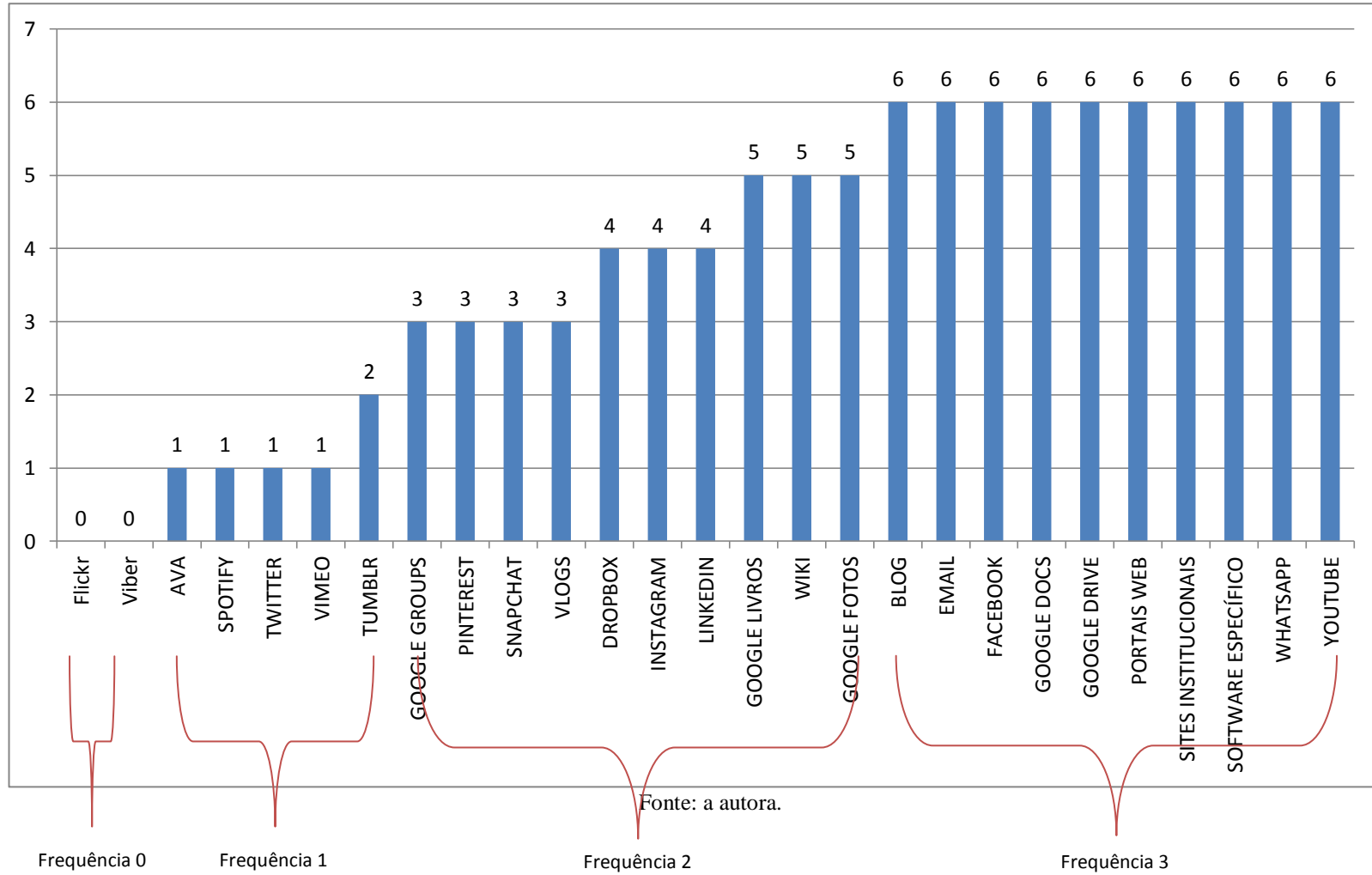
Quadro 22 - Relatos do Email como TDR mais utilizada para Escrita Colaborativa.

ESTUDANTE	RELATO
Estudante 2	"Tanto no whatsapp, quanto por email, aí a gente vai e faz e manda por email, aí o outro adiciona uma parte, aí corrige, aí manda de volta pro grupo. Alguém abre vê como é que tá, corrige e manda de novo, entendeu? Vai sempre reencaminhando o email, porque ele fica tudo linkado ali, chega 10, 15, 20 emails, você vê o histórico ali e acompanha, cada um acrescenta sua parte. Tanto slide quanto trabalho a gente faz assim. A gente utiliza e ajuda bastante a gente a estudar, porque evita o presencial. Eu poderia tá em casa e você na faculdade ou você em casa e eu na faculdade. Como uma estratégia, porque a gente precisa de tempo pra fazer isso, aí a gente fazia sempre à noite, virava à noite."
Estudante 5	"Muito pouco. Foi realizado pouquíssimas vezes, só realmente quando a gente teve necessidade mesmo de fazer algum trabalho mas foi muito, muito pouco utilizado. Email a gente tem uma facilidade maior, whatsapp não."

Fonte: a autora.

Para investigar a frequência de cada TDR em relação às suas finalidades de uso, foi preciso ter uma representação da quantidade de vezes que cada tecnologia foi indicada pelos estudantes em cada finalidade, sendo que as tecnologias Blog, Email, Facebook, Google Docs, Google Drive, Portais Web, Sites Institucionais, Softwares Específicos, Whatsapp e Youtube foram as mais citadas como sendo utilizadas para todas as seis finalidades de uso, ficando com a frequência máxima 3. E as demais TDR foram diminuindo a frequência de acordo com a quantidade de finalidades às quais foram indicadas. Percebe-se, também, no gráfico a seguir, que as TDR Flickr e Viber não foram indicadas em nenhuma das finalidades de uso, ficando com frequência 0, conforme os critérios do quadro 11 da p. 77..

Gráfico 15 - Frequência das TDR em relação às finalidades de uso.



A seguir apresenta-se o quadro de frequência das TDR em relação às finalidades de uso e as formas de uso relatadas pelos estudantes, sendo que na coluna Finalidade apresentam-se apenas as finalidades de uso em que as TDR foram consideradas a mais utilizada, por exemplo, Email foi uma TDR citada em todas as finalidades de uso, portanto com frequência máxima 3, embora tenha sido a mais utilizada apenas nas finalidades Produção e Compartilhamento, Armazenamento e Escrita Colaborativa, seguindo esta lógica para as demais TDR citadas.

Quadro 23 - Frequência das TDR em relação às finalidades de uso.

TDR	FINALIDADE	FREQUÊNCIA	FORMA DE USO
Email	Produção e Compartilhamento	3 6 finalidades de uso	Utilizada para produção de textos que são elaborados pelo próprio aluno e compartilhado com colegas e/ou professor. Mais utilizado por ser mais restrito a um grupo de pessoas.
	Armazenamento		Indicada como mais segura para guardar os arquivos digitais em rede, enviando como anexo às mensagens.
	Escrita Colaborativa		Utilizada por um grupo de colegas que enviam trechos das produções por email e um fica responsável por revisar o texto final. Indicada como prática e de fácil acompanhamento por todos que estão construindo o texto coletivo.
Facebook	Socialização e Divulgação	3	Usada mais para divulgar conteúdos para um grande número de pessoas. Não foi muito indicada para divulgar produções pessoais, mas sim eventos, notícias, palestras sobre o curso ou a disciplina.
Whatsapp	Interação e Comunicação	3	Considerada a mais prática por estar disponível a qualquer momento, em qualquer lugar e sempre à mão (no celular).
Youtube	Pesquisa	3	Utilizada para complementar as aulas presenciais, o que não foi entendido, ou para buscar novas formas de interação com o conteúdo (visual).
Blog	Pesquisa Escrita Colaborativa	3	Utilizada quando a pesquisa na web leva até ele. Descrevem cautela com as informações contidas nestas TDR, pois consideram pouco confiáveis, necessitando conferência em sites institucionais.
Google Docs	Pesquisa Produção e Compartilhamento	3	Utilizada para escrita de texto coletivo, onde um grupo tem

			acesso ao mesmo texto, que é escrito em um único espaço.
Google Drive	Armazenamento	3	Armazenar arquivos digitais em rede. Alguns estudantes alegaram não conhecer muito bem a interface e por isso não usarem muito.
Portais Web	Pesquisa Produção e Compartilhamento	3	Utilizados para pesquisa de conteúdo e considerado mais confiável do que o Blog.
Sites Institucionais	Pesquisa	3	Utilizados para pesquisa de conteúdo e considerado mais confiável do que o Blog.
Softwares Específicos	Escrita Colaborativa	3	Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
Dropbox	Armazenamento	2 3 a 5 finalidades de uso	Armazenar arquivos digitais em rede. Menos conhecido que o Google Drive.
Google Livros	Pesquisa	2	Indicado para a busca de livros em formato digital, com a ressalva de não poder salvá-los.
Google Fotos	Armazenamento	2	Utilizado para salvar as fotos e imagens que circulam no Whatsapp, quando acessadas pelo celular.
Instagram	Socialização e Divulgação	2	Utilizada principalmente para interação e socialização de imagens e vídeos pessoais, muito pouco para questões acadêmicas.
LinkedIn	Pesquisa	2	Utilizada principalmente para perfil profissional, muito pouco para o acadêmico.
Wiki	Escrita Colaborativa	2	Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
Google Groups	Escrita Colaborativa	2	Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
Pinterest	Interação e Comunicação	2	Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
Snapchat	Produção e Compartilhamento	2	Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
Vlogs	Pesquisa	2	Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
Spotify	Interação e Comunicação	1 1 a 2 finalidades de uso	Utilizado para acesso a músicas e áudios em outra língua para a prática do <i>listening</i> (escuta).
Tumblr	Interação e Comunicação Socialização e Divulgação	1	Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
AVA	Interação e Comunicação	1	Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
Twitter	Interação e Comunicação	1	Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
Vimeo	Interação e Comunicação	1	Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
Flickr Viber	Nenhuma	0 Não foi citada em nenhuma finalidade de uso	Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes

Fonte: a autora.

Conforme as análises apresentadas sobre as interfaces do AVA, as finalidades e as TDR mais utilizadas fora do AVA, percebe-se que há uma ampla e variada utilização destas tecnologias, indicando um caminho autônomo para um maior aproveitamento da relação dos estudantes com a mediação tecnológica para a construção do conhecimento. Por outro lado, as tecnologias e finalidades de uso menos indicadas pelos estudantes podem contribuir para uma maior exploração de propostas de uso e integração entre as opções existentes no espaço formal do Ambiente Virtual de Aprendizagem e as tecnologias digitais que estão fora dele, proporcionando maior variedade de possibilidades de mediação para a construção do conhecimento pelos estudantes.

Em tempo, é importante salientar que outras tecnologias, que não estavam listadas no questionário, foram indicadas pelos estudantes nas entrevistas, são elas: Google Acadêmico⁴⁴, *site* para pesquisa de artigos científicos; Facebook Messenger⁴⁵, que é um serviço de mensagens instantâneas e aplicação de software que fornece texto e comunicação por vídeo; Jogos digitais⁴⁶, citado para o contato com textos e áudios em outra língua; e Netflix⁴⁷, indicado também para o contato com o áudio em outra língua. Em três finalidades os estudantes indicaram não usar nenhuma das alternativas indicadas: escrita colaborativa (9 estudantes), socialização e divulgação (3) e armazenamento (1), o que acabou sendo confirmado nos relatos das entrevistas, com estudantes alegando que não usam TDR para estas finalidades.

5.1.4 Outros achados relevantes para a pesquisa

Na Parte 4 do Questionário, intitulada **Opinião sobre a Oferta de disciplinas a distância nos cursos de graduação presenciais**, foram feitas questões relacionadas à opinião dos estudantes sobre a oferta de disciplinas a distância nos cursos de graduação presenciais e a inserção das TDR na educação superior. Embora estes dados estejam fora do foco da pesquisa, pela sua relevância para o contexto pesquisado, optou-se por apresentá-los considerando como resultados iniciais, que devem ser aprofundados em pesquisas futuras. Os resultados brutos e as análises estão elencados a seguir:

⁴⁴ <https://scholar.google.com.br/>

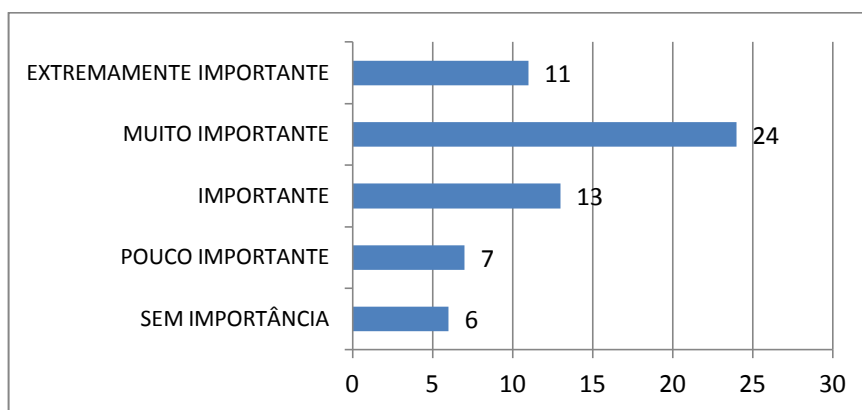
⁴⁵ <https://pt-br.messenger.com/>

⁴⁶ Aqui foram citados jogos digitais, utilizados com ou sem rede, a depender da conexão local.

⁴⁷ <https://www.netflix.com/br/>. É uma provedora global de filmes e séries de televisão via *streaming*, ou seja, é uma tecnologia que envia informações multimídia, através da transferência de dados, utilizando redes de computadores, especialmente a Internet, e foi criada para tornar as conexões mais rápidas.

Em relação à importância da modalidade a distância em cursos presenciais, as respostas foram positivas, como mostra o gráfico abaixo. Dos 61 respondentes, 48 opinaram ser de **Importante** a **Extremamente importante** esta modalidade no seu curso, marcando um percentual de 78%.

Gráfico 16 - Importância da modalidade a distância no curso presencial.



Fonte: a autora.

Esta posição dos estudantes indica uma consciência da importância de um currículo diversificado em seu formato de oferta, incluindo as possibilidades de flexibilidade de tempo e espaço trazidas pela modalidade a distância neste processo.

Nas entrevistas os estudantes confirmaram esta importância, mas também trouxeram relatos e críticas à modalidade na Uneb, sendo que 50% (4 estudantes) elogiaram a modalidade e suas características, 37,5% (3 estudantes) teceram críticas à condução da disciplina pelo professor, 12,5% (1 estudante) relatou que não tem autonomia para optar pela disciplina nesta modalidade. No quadro abaixo, alguns relatos dos estudantes que descrevem a importância e as críticas à modalidade a distância em cursos presenciais:

Quadro 24 - Relatos e críticas sobre a modalidade a distância em cursos presenciais.

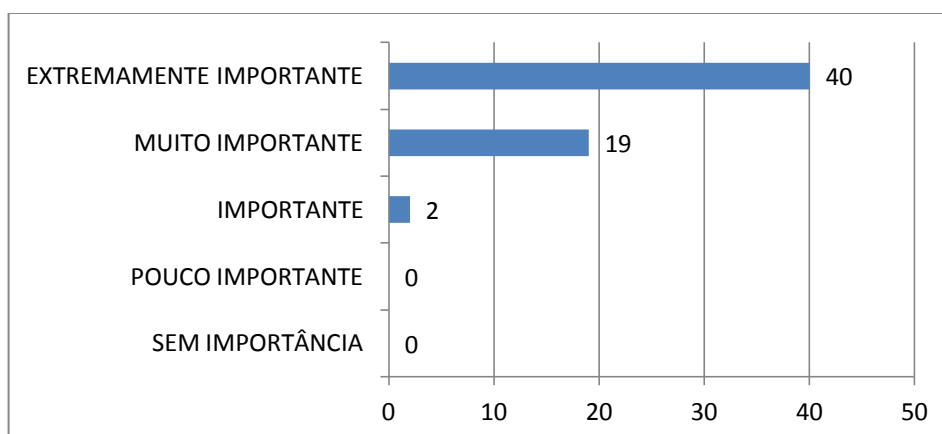
ESTUDANTE	RELATO
Estudante 1	"Olha, a importância eu acho que tem muita, mas acho que também depende de como o professor da disciplina, ele leva essa disciplina. Só que a gente não teve suporte, (...), porque não teve acompanhamento do professor. Então eu acho importante a modalidade, agora depende de quem está conduzindo a disciplina e como está."
Estudante 2	"Eu acho ela super importante, porém eu acho que a UNEB comete um equívoco, porque ela é importante para quem não pode estar presente, entendeu, quem não pode vir à Universidade, quem tem algum problema de locomoção, gravidez, ou até mesmo quem trabalha não tem tempo, então é ótimo pra essas pessoas. Eu tive esse problema, eu não me adapto bem com o ensino a distância, entendeu, por isso meu curso foi presencial, mas eu fui obrigado a fazer a distância (...) Porque eu assimilo mais a disciplina quando a pessoa está na frente falando, eu não consigo assimilar lendo."
Estudante 3	"Eu já participei de cursos a distância EAD e eu achei interessante sim e importante também"

	porque nem sempre a gente disponibiliza de tá cursando o curso presencial e é até uma forma de você tá interagindo um com o outro no ambiente virtual, disponibilizar suas opiniões. Coisa que até no presencial a gente não fica a vontade e tal. Então assim, no ambiente virtual você coloca ali sua opinião e tal, faz a interação uns com os outros. As outras pessoas podem até complementar e discordar e tal. Eu acho muito interessante, acho importante realmente o ambiente virtual ead. É até uma forma de você usar um tempo que você não tem pra ir até o local presencial pra poder fazer, entendeu?"
Estudante 4	"No meu curso específico, eu acredito que a modalidade a distância foi importante porque assim, tem um problema sério de falta de professores, de muita falta de professor. Então a modalidade ead a gente conseguiu ter muitas disciplinas que não poderiam ser presenciais. O único problema no caso da gente foi o seguinte a falta de preparo dos próprios professores pra questão do conteúdo ead. O problema realmente foi tipo, muitos professores colocavam os textos pra gente estudar, entendeu? E pegavam a aula que seria na sala de aula e jogavam em ead, não criavam um método de ead."
Estudante 5	"Então, eu achei importante quando cursei e acho importante ainda agora. Porque assim possibilita que a gente tenha essa aula e pelo fato de a gente não poder ter todas as aulas presenciais, então pra mim foi importante porque a gente teve acesso a distância ao conteúdo e também aprendemos a utilizar o meio da comunicação."
Estudante 6	"Eu acho interessante assim porque a gente vê, né, que a tecnologia está cada vez mais dominando o mundo e com isso a gente vai tendo certa habilidade assim com esse avanço. A partir disso a gente pode tá comunicando, interagindo com pessoas de outros lugares, enfim, que tem outro tipo de conhecimento que pode ser compartilhado com a gente, que pode ser diferente."
Estudante 7	"Eu considero importante, né, porque é uma oportunidade de você estudar, talvez você não pudesse cursar a disciplina naquele momento e ela sendo, é, semipresencial, é uma oportunidade de você cursar."
Estudante 8	"Bom, considerando algumas disciplinas eu acho importante. (...) eu acho que a modalidade a distância quando a gente já está acostumado a todas as aulas serem presenciais é ruim. Porque assim, a gente não aprende muito. Tem professor pra tirar as dúvidas da gente só que ele também não vai tá disponível 24 horas pra fazer isso. E tem algumas dúvidas que a gente quer tirar presencialmente porque são questões que não dá pra debater por computador porque às vezes a mensagem chega lá, o professor entende de um jeito e a gente quer falar de uma forma e não dá muito certo essa comunicação."

Fonte: a autora.

No que se refere à importância do uso das tecnologias conectadas à Internet na formação superior dos estudantes, a maioria respondeu positivamente, sendo que dos 61 participantes 59 responderam entre **Muito importante** a **Extremamente importante** este uso, ou seja, um percentual de 97% dos estudantes.

Gráfico 17 - Importância do uso das tecnologias conectadas à Internet na formação superior.



Fonte: a autora.

As respostas a esta questão revelam que não se pode mais pensar na possibilidade de uso ou não das tecnologias em sala de aula, mas sim em como usar essas tecnologias em favor do processo de ensino e aprendizagem, em favor da construção criativa e coletiva, em favor da autoria discente quanto ao seu processo de formação, incluindo as possibilidades trazidas pela mediação tecnológica digital e em rede neste contexto.

Nas entrevistas os estudantes confirmaram esta importância e trouxeram algumas reflexões importantes. No quadro abaixo, alguns relatos dos estudantes que descrevem a importância das tecnologias conectadas à Internet para a formação superior:

Quadro 25 - Relatos sobre o uso das tecnologias conectadas à Internet na formação superior.

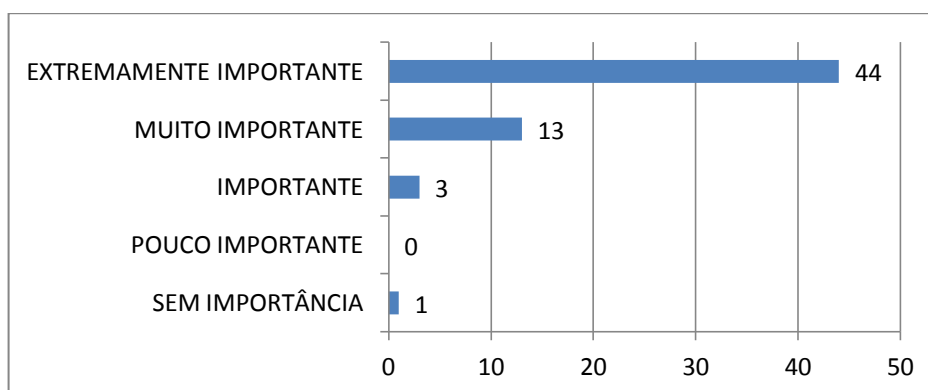
ESTUDANTE	RELATO
Estudante 1	"Sim, porque tudo hoje em dia a gente faz conectado. Se é um trabalho em grupo e não pode estar se reunindo porque um mora em um bairro e outro mora em outro (...) Então acho fundamental, hoje em dia, assim como o livro era antigamente, eu acho que a tecnologia hoje substitui... não é que substitui o livro, é o que o livro representava antigamente, a tecnologia hoje representa pra gente."
Estudante 2	"É importante e imprescindível, porque hoje nós estamos na era da tecnologia. Nada se faz sem tecnologia. O analfabeto digital hoje fica perdido. Então nós temos que ter acesso a tecnologias. (...) Aplicativos, uso de aplicativos, aí se confunde. Nós usamos whatsapp pra grupos de estudo, grupo de turma, de trabalho, mas o aluno tá na sala usando o whatsapp pra bater papo, enquanto o professor tá em aula. Então o quão é importante o uso de whatsapp na sala? A professora tá falando, o aluno tá pesquisando, mas o outro aluno não está pesquisando, tá vendo um vídeo, entendeu? Então qual o filtro dessa tecnologia pra formação, é muito importante. (...) Então é uma coisa que tem que ter muito cuidado. A tecnologia é essencial, mas tem que ter cuidado como fazer. Seria bom ter regras. As regras seriam boas."
Estudante 3	"Claro. Com certeza, porque a tecnologia é um meio que você amplia o seu modo de estudar. Então assim, ela complementa aquilo que o seu ambiente presencial dispõe, entendeu? Então ela vem mais como um complemento, mais como uma riqueza praquilo que você já tem. Entendeu? Porque é uma forma que eu uso para completar, buscar mais, me tornar mais informada em relação a tudo que eu tô ali, no meio da aprendizagem e tal, então eu uso mais para um complemento, aquilo que eu acho que tá faltando. Então eu vou buscando através da tecnologia aquilo que eu acho que falta."
Estudante 4	"Pra mim foi muito importante porque essas ferramentas ajudam muito no aprendizado, principalmente a Internet, na Internet eu consigo tirar muitas dúvidas na hora quando eu quero. É e questão de tradução, por exemplo, a gente trabalha muito com tradução a Internet ajuda porque a gente leva um tempo usando dicionários físicos, essas coisas e na Internet amplia bastante o tempo da gente."
Estudante 5	"Olha pra mim foi muito importante porque aprendemos a usar as tecnologias, porque até então poucas pessoas sabiam assim na minha sala só os mais novos que tinham assim interesse. E tinha algumas pessoas que não tinham acesso a computador, não tinham interesse, não achavam muito importante. E a partir daí, dessa disciplina, tivemos a oportunidade de ver o quão grande é importante esse meio na nossa aprendizagem e na aprendizagem de nossos alunos ou em qualquer trabalho que a gente for desenvolver, porque pedagogia é um campo amplo, né? Então o mundo das tecnologias é muito importante sim em nosso trabalho. É uma riqueza para a aprendizagem."
Estudante 6	"Muito importante porque de cara a gente já entra na Universidade com essas tecnologias. Com o uso da Internet eu consegui entrar, ingressar no curso de pedagogia usando, né? Pra fazer o vestibular você precisa ter o acesso à Internet, a esses meios tecnológicos, então isso influi bastante. Quando você tem essa habilidade, tendo o manuseio desses meios de comunicação, enfim, é de grande valia pra você, pra seu desenvolvimento ao longo da vida. Ajuda bastante. No curso de pedagogia mesmo, na minha opinião deveria ter uma disciplina sobre isso. Então no ensino médio, na minha formação eu não tive aula de informática. Então deveria ter no ensino superior também. No curso de pedagogia principalmente porque a gente vai lidar com crianças e as crianças hoje em dia já estão todas conectadas, usando a tecnologia. Então a gente que já tá com a idade mais ou menos acima a gente deve tá sendo instruído."

Estudante 7	"Eu acredito que é um auxílio, né? Acredito que é muito importante, uma ferramenta de auxílio muito importante."
Estudante 8	"Muito. Porque tudo fica muito mais fácil, né? Por exemplo, tem leituras, tem textos que os professores passavam que a gente precisava xerocar, mas tinha na Internet. Tudo ficava muito mais fácil, a gente economizava mais. Tinham livros que não tinha na biblioteca de nossa faculdade e na Internet tinha. Então a Internet pra minha formação foi bastante importante, porque ao decorrer do curso são muitos textos e por ser um ensino público e também a gente já vem de uma família de baixa renda e não poder arcar com todos os textos que a faculdade pede já é um incentivo maior pra gente permanecer no curso, até porque a própria faculdade fornece o uso da Internet então quem não tem Internet em casa utiliza a da faculdade."

Fonte: a autora.

Quando perguntado sobre a importância do professor conhecer as tecnologias utilizadas pelos estudantes, dos 61 respondentes, 57 responderam na faixa de muito a extremamente importante, correspondendo a um percentual de 93%. Este é um dado que responde bem a um dos desdobramentos desta pesquisa que é a divulgação de um portfólio digital descrevendo as estratégias de uso das TDR para que o professor tenha acesso e conheça estas práticas já instituídas culturalmente na comunidade discente.

Gráfico 18 - Importância do professor conhecer as tecnologias utilizadas pelos estudantes.



Fonte: a autora.

Nas entrevistas os estudantes confirmaram esta importância com relatos sobre ela. No quadro abaixo, alguns relatos dos estudantes que descrevem a importância do professor saber como eles usam as tecnologias conectadas à Internet:

Quadro 26 - Relatos da importância do professor conhecer as tecnologias utilizadas pelos estudantes.

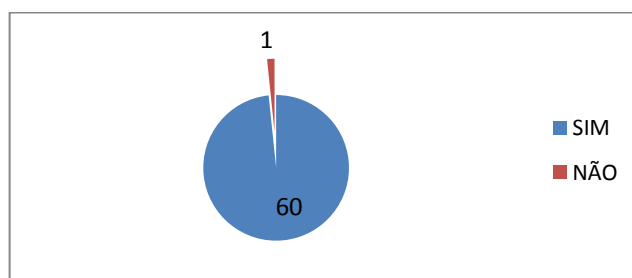
ESTUDANTE	RELATO
Estudante 1	"Facilita, por que, por exemplo, um email você manda pra pessoa demora às vezes pra ela responder. No Face, o professor quer passar alguma informação, algum trabalho e ele sabe que eu uso muito o Facebook, então ele já não vai mandar mais um email, ele poderia já criar um grupo ali no Facebook que tá todo mundo ali, hoje em dia eu acho que todo mundo devia ficar ligado direto ali, a gente nem fecha mais aquela página, então eu acho que seria uma forma de atingir mais rapidamente e de forma mais eficaz. O professor que não conhece ou não está familiarizado com essas tecnologias que usamos no dia a dia vai demorar muito mais de chegar em nós."
Estudante 2	"O professor tem que ter esse controle, tem que saber. É bom, por exemplo, ele tá com um

	assunto, falando de Marketing ele poderia dizer: "ah quem tá com o celular aí, entra no Google aí vê o artigo tal, ou o site tal. Eu tive uma aula de xxxxx com a professora xxxxxx, que ela direcionou a gente pros sites, site da Bovespa, Mercado de Capitais, da Ibovespa, enfim, sites de financiamento, ela direcionou a gente, ela conhecia os sites, ensinou a usar. Outra professora também de xxxxx, ela fez a mesma coisa, direcionou os sites, os links, os vídeos, entendeu? Ela conhecia o que tava aplicando na sala. É diferente você tá na sala, o professor falar e você ficar sozinho. Você joga no Google lá: "mercado de capitais" aparece 150 mil opções. Se o professor diz, vá no site tal, entendeu? Você já é direcionado, então ele conhecer, ele dominar isso, é extremamente importante. Mesmo porque ele vai tirar aquele ali que tá no whatsapp batendo papo. Vai colocar o aluno pra estudar e vai direcionar. Vá no site tal, o aluno vai abrir aquilo ali e ler e não vai ter tempo livre pra ver o zap, entendeu? Então é extremamente importante ele dominar isso aí, na minha opinião."
Estudante 3	"Com certeza, porque no momento em que meus professores tem a opção de dizer assim olha vamos usar a tecnologia. Claro que eu concordo que ele saiba a maneira que eu tô usando, o que eu tô usando, até porque o professor também passa a ser um ajudante, um auxílio pra gente, nos conduz na maneira de como a gente usar também."
Estudante 4	"Sim. Bom, porque primeiro pra você criar conteúdo é preciso você conhecer com o que você tá trabalhando, né? É... e as ferramentas são importantes do professor saber também, até porque eles precisam saber onde os alunos estão pesquisando, onde ele tá indo. Pra ajudar também. Eu vejo, por exemplo, meus professores, a maioria dos professores que usam o computador, Internet, essas coisas, eles usam mais pra pesquisa de sites, dicas de dicionários online, de onde procurar um mais confiável."
Estudante 5	"Eu acredito que sim. Porque no caso ele pode até nos auxiliar, né? De ver a forma como estamos utilizando e que eles podem até nos orientar e nos auxiliar. Eu acho importante que o professor saiba sim."
Estudante 6	"Sim, sim, porque é importante ele saber como se a pessoa tem facilidade, né? Ou se não tem, tem gente que não tem muita habilidade. Tem muitos colegas que não tem muita habilidade com o Word. É importante que ele ensine também. No princípio, né? Que ele possa instruir a gente. Então a gente de alguma forma tem que aprender a lidar com as tecnologias."
Estudante 7	"Acredito que sim, porque talvez se eu não tiver usando da forma correta ele pode me auxiliar."
Estudante 8	"Muito também, porque assim... as atividades que os professores passavam pra casa, claro que tem alguns que não se interessam tanto como é que o aluno utiliza a Internet, como é que essa atividade foi feita, da onde é que ele tirou aquele determinado assunto, mas teve outros professores que sempre procuravam saber, sempre davam algumas fontes pra gente utilizar que era mais segura e sempre analisavam as nossas atividades com mais afinco, até porque a questão do plágio dentro da faculdade é crime e os professores, alguns prestavam bastante atenção quanto a isso. Então eu acho bastante importante que o professor tenha atenção quando a gente tá utilizando a Internet para fazer atividades e como é que a gente utiliza essas fontes."

Fonte: a autora.

Outro resultado importante para a pesquisa foi a pergunta sobre o uso das tecnologias conectadas à Internet independente da modalidade a distância. Neste quesito, 98% responderam que **Sim**, ou seja, dos 61 estudantes, 60 responderam que utilizam as TDR independente da modalidade de oferta a distância, sinalizando que já existe uma cultura de utilização das TDR nos cursos presenciais, o que fortalece a pesquisa em sua proposição.

Gráfico 19 - Estudantes que usam das tecnologias conectadas à Internet independente da modalidade.



Fonte: a autora.

Nas entrevistas os estudantes confirmaram esta importância com relatos sobre o uso independente da modalidade. No quadro abaixo, os relatos dos estudantes que descrevem esta autonomia para o uso das TDR:

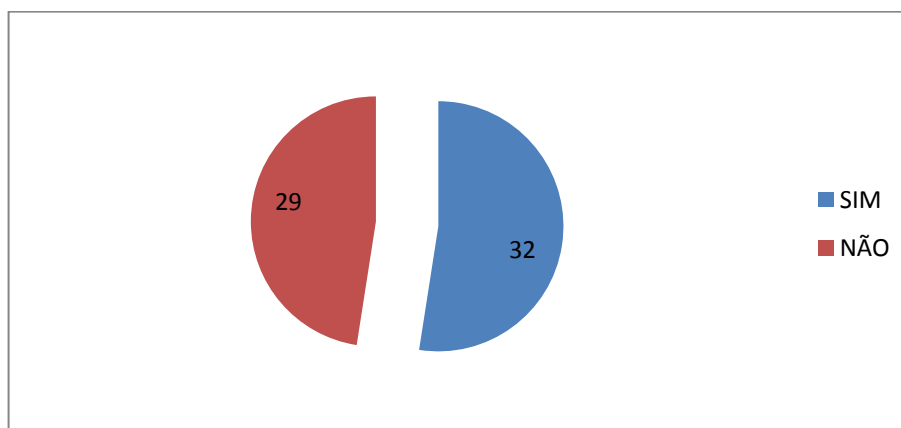
Quadro 27 - Relatos sobre a utilização das TDR independente da modalidade.

ESTUDANTE	RELATO
Estudante 1	"É. Pra tudo."
Estudante 2	"Sim, também. Com certeza, a gente... é como eu disse na primeira pergunta, a tecnologia hoje é essencial, não dá pra viver sem ela. Não dá pra não querer participar ou conhecer ou utilizar. Nós somos obrigados a conhecer, somos obrigados a utilizar e a cada dia ela tá evoluindo, a cada dia ela ocupa mais espaço. A gente pode complementar (...) a gente tem que complementar porque não é só o que o professor coloca. A gente tem que ter outra visão também. Ou às vezes a gente busca por fora mesmo, alguma coisa que esteja mais detalhada, que tenha mais conteúdo, que às vezes é pouca coisa, só supérfluo. Uma literatura que o professor indica ou um site e a gente fica com questionamentos, aí é outra coisa a tecnologia digital, porque ela mostra pra gente e às vezes nos dá mais curiosidade, mais vontade de conhecer, abre a mente pra procurar buscar mais, então a gente tem que utilizar realmente."
Estudante 3	"Sim, pra tudo. Independente de estar cursando ou não. Porque sempre tem a necessidade de usar."
Estudante 4	"Sim. Sim. Eu uso. Inclusive prefiro."
Estudante 5	"Uso. Bastante. Nas disciplinas presenciais também."
Estudante 6	Sim. sim. Utilizo. Eu uso porque, por exemplo, na maioria das vezes eu uso a Internet, eu vou no Youtube, pego um vídeo explicativo e vou assistindo, até abre mais a mente da gente, a gente fica mais entretido, (...) então é importante o uso das tecnologias nesse sentido, né?"
Estudante 7	"Sim. Mesmo nas disciplinas presenciais."
Estudante 8	"Sim. Eu utilizo."

Fonte: a autora.

Para finalizar os resultados desta parte da análise, encontram-se abaixo os resultados para a questão sobre se o estudante tinha o desejo de cursar outra disciplina na modalidade a distância antes de finalizar o curso. Os números mostram uma divisão de opiniões, que são esclarecidas melhor nos relatos das entrevistas.

Gráfico 20 - Estudantes que desejam cursar outra disciplina na modalidade a distância.



Fonte: a autora.

Nas entrevistas os estudantes confirmaram a divisão das opiniões sobre o desejo de cursar outras disciplinas a distância e relatam algumas considerações a esse respeito que ajudam a entender o porquê desta divisão. Dos 8 estudantes, 3 declararam explicitamente que não gostariam de cursar novamente e, mesmo dentre os que responderam que gostariam, existia a ressalva em relação à atuação do professor nesta modalidade para que a experiência fosse proveitosa. No quadro abaixo, alguns relatos dos estudantes sobre o desejo ou não de cursar outras disciplinas a distância:

Quadro 28 - Relatos sobre o desejo de cursar outras disciplinas na modalidade a distância.

ESTUDANTE	RELATO
Estudante 1	"Eu acho que é aquela questão que eu falei, a experiência com a disciplina vai impactar negativamente na sua expectativa futura. Por exemplo, se eu tive uma disciplina dessa que eu só tive uma aula, provavelmente eu não vou querer outra disciplina futuramente, porque vai acabar que vai se tornar... a gente vai pensar que vai se tornar aquele ciclo... o professor vai vim, vai passar uma atividade, vai sumir, então porque eu vou querer cursar uma disciplina que eu não vou aprender nada?"
Estudante 2	"Eu de jeito maneira quero disciplina ead (...) Não quero saber porque pra mim não dá. A Uneb pra mim o curso presencial é essencial, eu fiz o curso presencial, eu me matriculei em um curso presencial, eu tenha essa necessidade, eu não preciso ficar em casa no computador estudando. (...) pra mim foi uma experiência horrível, mas eu acho que as pessoas que responderam sim precisavam disso, tipo quem tá grávida, eu tive uma colega grávida durante o curso que ela estudou em casa. Pra ela com certeza ela vai colocar aí que é extremamente importante isso. Vai ser 100% sim, entendeu? Pra ela. Mas pra mim é 0% chance de fazer de novo. Não gostei da experiência. Tem coisa que na sala de aula é muito mais rápido, você pergunta e o professor vai ali e responde na hora e você tem dúvida na hora responde, o professor não deixa passar, entendeu? Então pra mim presencial é essencial."
Estudante 3	"Sim. Eu gostaria, até mesmo porque eu já tive uma experiência (...) e eu me interesse, eu gosto."
Estudante 4	"Sim. Eu por exemplo, gostaria de cursar novamente uma disciplina em ead, tem um professor meu que eu cursaria numa boa uma disciplina ead, porque tem um conteúdo ead diferente, né? Ele mostra videoaulas essas coisas. Já tem outro professor que eu não cursaria, não por ser ead, mas por conta das coisas que ele coloca, porque ele só coloca textos. E pra mim fica mais difícil só ler sem o acompanhamento dele, entendeu? Depende de quem tá ministrando essa disciplina."
Estudante 5	"Gostaria sim. Eu de vez em quando até faço alguns cursos a distância. Sempre tô utilizando. Eu acho que as pessoas assim, no geral, não só com as TIC, as pessoas normalmente tem preguiça, não querem ter trabalho, infelizmente. A gente de vez em quando ouvia comentários, ah esse avá é difícil, não gosto de entrar nele não. Agora assim, não especificamente que não gostou de ter cursado a distância."
Estudante 6	"Eu tenho interesse. Porque assim depende muito do professor, que tá responsável pela disciplina ead, né? Tem muitos professores que estão dispersos, que na maioria das vezes eles faltam, por algum motivo, não sei... e de alguma forma eles prejudicam os alunos. E tem professores muito autoexplicativos, eles vão até mais, querem mais ficar no presencial do que na modalidade a distância e interagem com os alunos de uma forma bem dinâmica e isso é bem interessante. Agora tem professores que dificultam mesmo."
Estudante 7	"É porque na verdade eu já tô concluindo o curso, né? Mas se houver necessidade, sim. Eu acredito que como é a distância o discente tem que ter bastante autonomia, né? E às vezes tem aqueles alunos que não se interessam muito e quando é a distância você tem que correr atrás pra conseguir realizar as atividades com êxito. Eu vejo muito isso como a questão da autonomia do graduando."
Estudante 8	"Não. Porque assim... eu vou dizer por mim mesma, a gente fica muito mais incomodado quando a disciplina é a distância. Por exemplo, ah, você tem determinado prazo para entregar determinada atividade e você tem que ler todos esses textos, então... a gente não lê aqueles textos, vou falar por mim, porque ao decorrer do curso a gente já viu assunto relacionado aquilo, então, a gente lê um ou dois, e depois faz lá a atividade e pronto, e acabou a discussão por ali. É uma disciplina que o professor coloca lá que vai ter discussões virtuais, mas acaba que não tem, porque todos os alunos não fazem essa discussão, todos deixam pra entregar a atividade no último dia porque você tem até determinado prazo. Então a gente fica acomodado,

<p>não é um ensino, assim... não estou desqualificando o ensino a distância, mas eu me sinto muito melhor fazendo uma disciplina presencial que o professor tá ali pra cobrar da gente, tá exigindo aquilo, você não fica tão acomodado, tem que estudar e a disciplina a distância não."</p>

Fonte: a autora.

Finalizando aqui as análises propostas nesta seção de caracterização do perfil dos participantes, das interfaces mais utilizadas no AVA, das TDR mais utilizadas de outras análises em relação à oferta a distância em cursos presenciais, pode-se, neste momento, ter uma visão mais apropriada para a análise das categorias teóricas da pesquisa sobre as TDR e sobre autonomia estabelecidas no quadro 09 da p. 75.

Sobre as TDR, pelos relatos apresentados nos quadros das seções 5.1.2 e 5.1.3, foram identificados processos criativos estabelecidos pelos próprios estudantes em sua construção do conhecimento, onde os participantes reconhecem o potencial das TDR para este processo, inclusive independente da modalidade presencial ou a distância, sendo que relatam uma maior autonomia diante das TDR que se encontram fora do AVA do que as disponibilizadas nas salas virtuais da oferta das disciplinas a distância. Outro dado importante a se destacar, na análise dos quadros do item 5.1.4, diz respeito à quase unanimidade dos estudantes quanto à percepção da importância das TDR e da modalidade a distância, ao mesmo tempo em que apresentam divisão de opiniões quando se trata de cursar mais disciplinas no curso nesta modalidade, o que leva ao questionamento sobre a mediação a distância e ao papel do professor nesta mediação a distância e à utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Sobre a autonomia, foram identificadas ações que caracterizam a autonomia discente como utilização de forma crítica, destacando pontos positivos e negativos de determinada interface; preferências de uso por uma ou outra TDR, inclusive de ordem pessoal e subjetiva; e busca por novas TDR a partir de sua demanda específica, o que demonstra um perfil ativo em relação ao uso das TDR e suas finalidades. Dessa forma, segue um quadro com os relatos que identificam as ações que caracterizam a autonomia dos estudantes em relação às TDR:

Quadro 29 - Relatos que caracterizam a autonomia discente em relação às TDR.

AÇÕES QUE CARACTERIZAM A AUTONOMIA	RELATO
Utilização de forma crítica.	"Eu me comunico bastante usando as tecnologias, assim, agora eu não uso pra tudo. Eu não fico o dia inteiro no whatsapp. E uso para informações necessárias. Mas não fico viciada como eu vejo a maioria das pessoas. Eu utilizo, mas assim, o mais necessário possível." (Estudante 5) "Então eu acho mais... assim eu acho a rede social mais limpa nesse sentido. Até em relação à disciplina a distância, eu acho que a gente não entra tanto na

	<p>plataforma como a gente entra numa rede social. A rede social, na verdade, a gente não entra mais, a gente não sai. A gente entra e fica conectado... um tempo indeterminado e... até a interface mesmo daquela plataforma ela é mais pesada, você não consegue filtrar muito bem as informações" (Estudante 1)</p> <p>"Assim, tem atividades que eu envio pro professor via email e deixo no email, não apago. Mas tem outros que eu não considero tão importante, eu deixo no computador mesmo. Então as que eu considero importante eu envio via email pro professor e deixo no email caso eu precise." (Estudante 8)</p> <p>"Porque assim, socialização e divulgação de conteúdo quando eu conheço a fonte e ela é confiável, eu faço isso, eu replico no Facebook, Whatsapp e Email." (Estudante 2)</p>
<p>Indicação de preferência pelo uso de uma ou outra tecnologia dentre as apresentadas.</p>	<p>"Aí vai depender, por exemplo, se eu tiver no celular eu uso mais o whatsapp pra essa interação. Se eu tiver no computador, eu uso mais o facebook, por essa questão da praticidade, de digitar e tal. (Estudante 1)</p> <p>"Eu até substitui, porque quando eu criei o Facebook eu não tinha whatsapp, quando eu criei o Facebook da turma, depois do whatsapp ele quase que perdeu a função. Fica lá pra todo mundo ver, mas a turma mesmo a gente avisa através do whatsapp." (Estudante 2)</p> <p>"Por email, se houver necessidade. No face não, por exemplo, uma pesquisa que eu faço eu não publico no facebook não, mas aí eu converso com meus amigos no whatsapp, aí sempre alguém pede pra ler, pra ver, aí a gente troca por email." (Estudante 5)</p> <p>"Aí é o whatsapp, aí as informações são transmitidas através do whatsapp. Mais do que o email e o face. Recebo e reenvio, vou repassando." (Estudante 7)</p>
<p>Pesquisa de novas possibilidades tecnológicas a partir da sua demanda específica.</p>	<p>"Complementar ou até aprender, porque tem certas coisas que a gente não consegue aprender com o professor, mas que lá no Youtube a gente dá conta, né, de aprender." (Estudante 1)</p> <p>"O spotify eu uso mais pra mim mesmo. Eu uso muito pra ouvir podcast, eu compartilho muito podcast com o pessoal também, mas é tipo como pra trinar o inglês, pra eles ouvirem. Mas não pra turma toda, só com algumas pessoas mesmo. Pra pesquisar e treinar o listening e ouvir melhor o inglês e tal." (Estudante 4)</p> <p>"A gente utiliza e ajuda bastante a gente a estudar, porque evita o presencial. Eu poderia tá em casa e você na faculdade ou você em casa e eu na faculdade. Como uma estratégia, porque a gente precisa de tempo pra fazer isso, aí a gente fazia sempre à noite, virava à noite." (Estudante 2)</p> <p>"Google Acadêmico é o que eu mais utilizo. Eu utilizo mais pra procurar pesquisas, pra ajudar mesmo no que eu preciso dentro do campo da Universidade e tal. Mas pra outras coisas eu uso o google normal. Não sou muito de usar outras coisas não, Youtube, não sou muito de usar não." (Estudante 3)</p> <p>"O facebook no sentido de compartilhar algumas informações relacionadas a Universidade. Por exemplo, quando a Uneb abre inscrições, então tem gente da família, de amigos, que querem entrar na Universidade e precisa dessa informações, então é bom sempre a gente tá compartilhando as informações desse tipo no facebook." (Estudante 6)</p>

Fonte: a autora.

Por fim, apresenta-se a seguir uma representação de como as TDR ajudam os estudantes em seu processo de construção de conhecimento e aprendizado, construída a partir das respostas para a seguinte pergunta da Entrevista: **De que forma essas tecnologias ajudam no seu processo de aprendizagem, em palavras?**

Figura 10 - Nuvem de palavras: TDR e a construção do conhecimento.



Fonte: a autora.

As palavras mais citadas foram facilidade, desenvolvimento, agilidade e auxílio. E também foram citadas as palavras conhecimento, autonomia, praticidade, acesso, socorro, satisfação, ampliação, mobilidade, tempo, distância, pesquisa, interação, habilidade, ideias, base, comodidade, atualização e aprendizagem. Todas ratificam o caráter expansivo e ampliador das TDR para os estudantes, além de chamarem atenção também para a constatação de que não são as tecnologias em si que importam, mas sim, o que elas têm de potencial para proporcionar aos desejos e necessidades dos sujeitos.

5.2 Sistematização do produto final: Portfólio Digital

Para a elaboração do produto final da pesquisa, o portfólio digital, utilizou-se como base as informações contidas no item 5.1 desta seção. O espaço escolhido para a confecção e divulgação do portfólio foi a interface Prezi⁴⁸, que é uma tecnologia digital que disponibiliza conteúdos para serem acessados na Internet ou baixados em uma pasta compactada que não depende de acesso à internet para funcionar. A seguir está apresentada a organização das informações no referido espaço, sendo que aqui serão descritas as informações em formato para impressão e no site estará o produto em seu formato digital e em rede, organizado através de hiperlinks, com possibilidade de acesso inclusive à pesquisa completa que deu origem ao referido produto, após a sua aprovação e envio final ao programa de mestrado.

No portfólio constam as seguintes informações: as TDR, suas finalidades, sua frequência de uso e as formas de uso relatadas pelos estudantes. Ele pode ser consultado, em seu formato digital, a partir da finalidade ou a partir da TDR, em seguida aparecendo a frequência e as formas de uso. É uma interface que representa as práticas informais de estudantes de determinado contexto e período específicos, com informações organizadas por tópicos de entrada e de pesquisa (tecnologia e finalidade), estabelecendo uma ligação entre as concepções e as ações e critérios estabelecidos pelos estudantes. Entende-se, assim, que ela pode servir de norte, de um meio de reflexão e construção de sentido tanto por parte de professores quanto de estudantes que participam da oferta a distância na Universidade. Também se considera este produto uma obra aberta que pode ser reconstruída a partir de outros grupos de participantes, no sentido de que possa contribuir para um processo de ensino e aprendizagem de forma mais dialógica e transparente, promovendo as transformações

⁴⁸ O Prezi é um software na modalidade computação em nuvem utilizado para a criação de apresentações não lineares. No lugar, tudo é criado em uma estrutura única, parecida com uma palheta de designer real. <https://prezi.com/>

necessárias para este objetivo. A seguir, estão apresentados os quadros com a versão impressa da estrutura do portfólio para suas duas entradas de pesquisa: tecnologia e finalidade. O referido portfólio também está disponível no endereço abaixo:

Portfólio Digital

Interfaces Pedagógicas de Tecnologias Digitais em Rede para o Ensino Superior

<https://prezi.com/view/m2FrJbbEIAFGyGxTZADK/>



Quadro 30 - Estrutura do portfólio digital: pesquisa por tecnologia.

PESQUISA POR	TIPO	FREQUÊNCIA	TDR	FINALIDADE MAIS UTILIZADA	FORMA DE USO
TECNOLOGIA	INTERFACES DO AVA MOODLE	3	Fórum	Interação e Comunicação	Discussão coletiva sobre determinado conteúdo ou sobre tirar dúvidas, organizar e/ou executar determinada atividade.
			Questionário	Produção e Compartilhamento	Avaliação da disciplina e/ou avaliação de conteúdo.
			Tarefa	Produção e Compartilhamento	Envio de arquivos para o AVA com determinado prazo estabelecido pelo professor.
		2	Chat	Interação e Comunicação	Tira dúvidas sobre alguma atividade e/ou conteúdo. Bate papo entre o professor e a turma. Tira dúvida entre o professor e os docentes presenciais (oferta de Libras)
			1	Glossário	Armazenamento Produção e Compartilhamento
		Diário		Produção e Compartilhamento	Interface pessoal para avaliação de desempenho na disciplina pelo próprio aluno.
		Wiki		Escrita Colaborativa	Espaço criado pelo professor para a escrita de texto em grupo pelos alunos.
		Escolha		Interação e Comunicação	Escolha de dias e horários de determinada atividade.
		Lição		Produção e Compartilhamento	Conteúdo divulgado pelo professor com uma questão ao final para ser respondida pelo aluno.
		Pesquisa de avaliação		Pesquisa	Pesquisa sobre a disciplina.
	0	Base de dados, Ferramenta externa, Hot potato, Laboratório de avaliação, SCORM/AICC	-	Não foi identificado o uso destas interfaces nas salas pesquisadas.	
	TDR FORA DO AVA	3	Email	Produção e Compartilhamento	Utilizada para produção de textos que são elaborados pelo próprio aluno e compartilhado com colegas e/ou professor. Mais utilizado por ser mais restrito a um grupo de pessoas.
				Armazenamento	Indicada como mais segura para guardar os arquivos digitais em rede, enviando como anexo às mensagens.
				Escrita Colaborativa	Utilizada por um grupo de colegas que enviam trechos das

					produções por email e um fica responsável por revisar o texto final. Indicada como prática e de fácil acompanhamento por todos que estão construindo o texto coletivo.
			Facebook	Socialização e Divulgação	Usada mais para divulgar conteúdos para um grande número de pessoas. Normalmente não é usada para divulgar produções pessoais, mas sim eventos, notícias, palestras que tenham a ver com o curso ou a disciplina.
			Whatsapp	Interação e Comunicação	Considerada a mais prática por estar disponível a qualquer momento, em qualquer lugar e sempre à mão (no celular).
			Youtube	Pesquisa	Utilizada para complementar as aulas presenciais, o que não foi entendido, ou para buscar novas formas de interação com o conteúdo (visual)
			Blog	Pesquisa; Escrita Colaborativa	Utilizada quando a pesquisa na web leva até ele. Descrevem cautela com as informações contidas nestas TDR, pois consideram pouco confiáveis, necessitando conferência em sites institucionais.
			Google Docs	Pesquisa; Produção e Compartilhamento	Utilizada para escrita de texto coletivo, onde um grupo tem acesso ao mesmo texto, que é escrito em um único espaço.
			Google Drive	Armazenamento	Armazenar arquivos digitais em rede. Alguns estudantes alegaram não conhecer muito bem a interface e por isso não usarem muito.
			Portais Web	Pesquisa; Produção e Compartilhamento	Utilizados para pesquisa de conteúdo e considerado mais confiável do que o Blog.
			Sites Institucionais	Pesquisa	Utilizados para pesquisa de conteúdo e considerado mais confiável do que o Blog.
			Software Específico	Escrita Colaborativa	Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
		2	Dropbox	Armazenamento	Armazenar arquivos digitais em rede. Menos conhecido que o Google Drive.
			Google Livros	Pesquisa	Indicado para a busca de livros em formato digital. Porém há queixas de não poder baixar os livros.
			Google Fotos	Armazenamento	Utilizado para salvar as fotos e imagens que circulam no Whatsapp, quando acessado pelo celular.
			Wiki	Escrita Colaborativa	Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
			Instagram	Socialização e Divulgação	Utilizada principalmente para interação e socialização de imagens e vídeos pessoais, muito pouco para questões

				acadêmicas.
			LinkedIn	Pesquisa Utilizada principalmente para perfil profissional, muito pouco para o acadêmico.
			Google Groups	Escrita Colaborativa Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
			Pinterest	Interação e Comunicação Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
			Snapchat	Produção e Compartilhamento Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
			Vlogs	Pesquisa Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
	1		Spotify	Interação e Comunicação Utilizado para acesso a músicas e áudios em outra língua para a prática do <i>listening</i> (escuta).
			Tumblr	Interação e Comunicação; Socialização e Divulgação Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
			AVA	Interação e Comunicação Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
			Twitter	Interação e Comunicação Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
			Vimeo	Interação e Comunicação Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes
	0		Flickr, Viber	Nenhuma finalidade Não foi relatada nenhuma forma de uso pelos estudantes

Fonte: a autora.

Quadro 31 - Estrutura do portfólio digital: pesquisa por finalidade.

PESQUISA POR	TIPO	FREQUÊNCIA	TDR	FORMA DE USO
FINALIDADE	Pesquisa	3	Youtube (a mais utilizada nesta finalidade)	Pesquisa de conteúdo apresentado pelo professor ou de conteúdos que auxiliem na melhor compreensão dos assuntos trabalhados pelo professor.
			Sites Institucionais, Google Livros, Blog, Google Docs, Portais Web, Email, Google Drive, Software Específico, Facebook, Whatsapp, Google Fotos, LinkedIn, Wiki, Pinterest, Dropbox, Vlogs, Google Groups	As formas de uso serão descritas no portfólio digital conforme o quadro 30, da p. 133.
	Interação e Comunicação	3	Whatsapp (a mais utilizada nesta finalidade)	Interação e comunicação entre os colegas e/ou professor, individualmente ou em grupo.
			Email, Facebook, Youtube, Instagram, Google Drive, Portais Web, Sites Institucionais, Google Fotos, Twitter, Blogs, Google Livros, Google Docs, Pinterest, LinkedIn, Spotify, Snapchat, Wiki, Vlogs, Software Específico, AVA, Vimeo, Tumblr.	As formas de uso serão descritas no portfólio digital conforme o quadro 30, da p. 133.
	Armazenamento	3	Email (a mais utilizada nesta finalidade)	Guarda segura de conteúdos digitais para acesso por dispositivos físicos e móveis.
			Google Drive, Dropbox, Google Fotos, Whatsapp, Facebook, Google Docs, Blogs, Youtube, Portais Web, Google Livros, Software Específico, Sites Institucionais, Instagram, Wiki.	As formas de uso serão descritas no portfólio digital conforme o quadro 30, da p. 133.
	Produção e Compartilhamento	2	Email (a mais utilizada nesta finalidade)	Produções feitas pelo próprio estudante e compartilhadas em rede para colegas e/ou para o professor.
			Whatsapp, Facebook, Google Drive, Google Docs, Portais web, Dropbox, Sites Institucionais, Youtube, Blogs, Instagram, Software Específico, Google Livros, Google Fotos, Snapchat, LinkedIn.	As formas de uso serão descritas no portfólio digital conforme o quadro 30, da p. 133.
	Socialização e Divulgação	2	Facebook (a mais utilizada nesta finalidade)	Conteúdos recebidos de outras pessoas e socializados e divulgados em rede para os colegas e/ou para o professor.
			Email, Whatsapp, Instagram, Blogs, Youtube, Portais Web, Google Docs, Software Específico, Sites Institucionais, Google Fotos, Google Drive, Pinterest, LinkedIn, Google Livros, Wiki, Vlogs,	As formas de uso serão descritas no portfólio digital conforme o quadro 30, da p. 133.

			Tumblr, Snapchat, Google Groups.	
	Escrita Colaborativa	2	Email (a mais utilizada nesta finalidade)	Produções realizadas em grupo com outros colegas utilizando um mesmo espaço.
			Whatsapp, Facebook, Blogs, Google Docs, Software Específico, Portais Web, Google Drive, Sites Institucionais, Google Livros, Youtube, Wiki, Google Groups, Dropbox.	As formas de uso serão descritas no portfólio digital conforme o quadro 30, da p. 133.

Fonte: a autora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais em rede estão intrinsecamente relacionadas aos vários setores da sociedade contemporânea, e como não podia deixar de ser, também no campo educacional. Seu reflexo no processo de ensino e aprendizagem vem demandando novas formas de ação-reflexão sobre as práticas vivenciadas. Investigar essas práticas do ponto de vista do estudante em relação à inserção das TDR em seu processo de construção do conhecimento foi o objetivo da presente dissertação de mestrado.

Ao compreender tecnologia como processos criativos desenvolvidos pelos sujeitos para a resolução de situações-problema, ela não se resume apenas aos artefatos materiais criados pelo homem, mas também aos processos, mecanismos, formas de fazer, escolhas e caminhos que são individuais de cada sujeito ou grupo de sujeitos. Essa condição tecnológica acaba por influenciar e contribuir para a formação de cidadãos que, autonomamente, vão criando e construindo mecanismos próprios para o uso e a interação com estas tecnologias, instaurando uma cultura tecnológica, em um processo recursivo de espelhamento, onde o sujeito propõe esta mediação e ao mesmo tempo esta mediação é proposta a ele.

Ao recapitular a proposta inicial da pesquisa, percebe-se que o recorte para o estudo das TDR a partir dos estudantes, amadurecido durante o percurso antes da coleta de dados, colaborou para uma visão mais apurada do fenômeno ao final da pesquisa, sendo que, foi possível responder ao problema e atender aos objetivos geral e específicos, utilizando a proposta metodológica escolhida. Além disto, também foi possível fazer outras análises relevantes para a pesquisa sobre a oferta a distância que contribuíram para o entendimento do lócus e suas fragilidades. Do ponto de vista teórico, em relação aos dados coletados na pesquisa de campo e às análises e interpretações realizadas, dentre as principais considerações para os participantes, o contexto pesquisado e a metodologia aplicada, destacam-se as que se referem às tecnologias digitais em rede e suas finalidades: a) foram identificadas estratégias engendradas pelos estudantes em relação às TDR que identificam a tecnologia como processo criativo para a resolução de problemas e que dependem dos interesses e intenções de quem as usa e não somente como instrumentos externos que impactam e/ou determinam as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea; b) o potencial do digital em rede foi captado nos relatos dos estudantes quando identificaram diversas TDR para diversas finalidades de uso, demonstrando uma dificuldade em delimitar determinada TDR para determinada finalidade,

revelando um cenário complexo que amplia as formas de mediação e interação com o conteúdo, com o professor e com outros estudantes; c) a percepção do estudante em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem se apresenta com pouca mediação e interação, além de pouco uso das interfaces disponibilizadas, que vem diminuindo sua diversidade de tipos utilizados ao longo do período pesquisado, o que pode revelar a necessidade de aumento da variedade de interfaces e da mediação mais ativa por parte dos professores. Também foi possível identificar uma maior presença de interfaces de Interação e Comunicação nas salas virtuais do AVA, e pouca ou quase nenhuma interface para as demais finalidades da pesquisa; d) a identificação da utilização das TDR fora do AVA para todas as finalidades indicadas, mas com maior frequência para as finalidades de **Pesquisa e Interação e Comunicação** e com menor frequência para as finalidades de **Socialização e Divulgação e Escrita Colaborativa** revela um perfil de estudante que mais consome do que divulga e produz colaborativamente conteúdo digital em rede, o que pode apontar para uma maior carência na promoção da autoria e da criação dos estudantes.

Já em relação à autonomia do estudante destacam-se as seguintes considerações: a) foi identificada uma maior autonomia no uso das interfaces que estão fora Ambiente Virtual de Aprendizagem, que a maioria dos estudantes relata ser de fácil manuseio e acesso, ao contrário do AVA, que relatam ser um ambiente pouco habitado e confuso, funcionando como um repositório de documentos, links e arquivos, onde eles não têm tanta autonomia de uso e intervenção; b) em diversos relatos foram identificadas ações que caracterizam autonomia de forma crítica, onde os estudantes preferem uma tecnologia a outra, a partir de critérios específicos, e pesquisam novas possibilidades tecnológicas por conta própria para satisfazer demandas específicas de cada curso; c) foi identificado um perfil de estudantes com maior autonomia para pesquisa do que para a produção de conteúdo, tanto na utilização das interfaces do AVA quanto na utilização das TDR fora do AVA, sendo que não foi possível afirmar se esta condição é porque os estudantes não têm este interesse ou se não são estimulados a esta ação.

Mesmo tendo como sujeitos da pesquisa os estudantes que participaram da oferta a distância na Universidade, a maioria dos estudantes entrevistados relatou que utiliza as TDR e suas finalidades também nas disciplinas presenciais e metade dos estudantes entrevistados relatou que não deseja cursar outras disciplinas na modalidade a distância em seu curso presencial. Este paradoxo leva a uma reflexão sobre a prática pedagógica no ensino superior em relação

ao uso das TDR e suas finalidades, sendo que a definição de uma modalidade, se presencial ou a distância (e suas variações), encontra-se cada vez mais relativizada e interconectada. A condição de espaço-tempo, característica da modalidade a distância, aproxima-se da condição de autonomia de uso de determinadas interfaces digitais em rede que facilitem a comunicação e interação neste contexto, contudo a relação dialógica precisa existir em ambas as modalidades, uma vez que as TDR estão presentes no dia-a-dia de todos e têm potencial para contribuir no processo de construção do conhecimento pelo estudante. Cabe ao professor saber identificar, reconhecer e mediar estas práticas informais de seus estudantes no sentido de associá-las de forma produtiva aos objetivos curriculares específicos demandados na educação formal, de forma que sejam respeitados os limites e as potencialidades de acessibilidade de cada grupo.

A partir deste panorama, foram identificados alguns pontos como desdobramentos da pesquisa, especificamente, para a coordenação do projeto e aos sujeitos envolvidos e interessados, para a qual se recomenda as seguintes ações: 1) necessidade de investigação sobre a visão dos professores e sobre o seu domínio e articulação com as interfaces e a estrutura do Ambiente Virtual de Aprendizagem com as demais tecnologias digitais em rede já utilizadas pelos estudantes em seu cotidiano; 2) adoção do portfólio digital como instrumento norteador para as ações da oferta a distância, sendo necessária constante atualização do instrumento, seja por parte da coordenação em cada semestre seja por cada professor em sua turma específica, pois este se constitui como um documento aberto, que deve ser frequentemente confrontado com as mudanças que ocorrem nas práticas e finalidades de uso dos grupos de discentes; 3) pelo fato de se constatar que as finalidades e os usos são diversos e variam de acordo com o curso, a faixa etária, a localidade e os hábitos dos estudantes, a necessidade de diálogo constante junto ao público discente sobre a sua realidade específica, a fim de adequar as interfaces tecnológicas aos objetivos de ensino e aprendizagem; 4) maior familiaridade do professor com o uso específico do Ambiente Virtual de Aprendizagem, no sentido de proporcionar aos estudantes experiências diversas com as interfaces presentes nele, disponibilizando diferentes espaços de construção do conhecimento, inclusive de maior autoria e criação por parte do estudante.

Alguns entraves, sejam de ordem subjetiva ou de ordem metodológica, se fizeram presentes no decorrer da pesquisa e são importantes de ser elencados nesta etapa final, pois também fazem parte do resultado da pesquisa, configurando-a como se apresenta para o leitor.

Dificuldades pessoais da pesquisadora inevitavelmente afetaram o ritmo e a qualidade da leitura e da escrita, contudo, como todo processo de pesquisa estas questões se fazem superar com muito esforço pessoal e encaminhamentos de orientação, além do contato com os demais colegas e professores do programa. Dificuldades metodológicas, por sua vez, decorrem da pouca experiência com a atividade de pesquisa acadêmica, processo que foi construído na tentativa de maximizar o caráter científico requerido. Neste sentido, pode-se apontar os poucos respondentes ao questionário como um dos pontos que puderam ser superados com a manutenção da representatividade deste quantitativo em relação aos critérios de diversidade de campus/departamento e projetos que participaram na modalidade a distância, que em proporção se assemelham ao quantitativo total da população da pesquisa. Em relação à entrevista, que inicialmente foi pensada para ser um grupo focal, esta mudança demonstra o quanto é importante respeitar os desejos e necessidades do grupo que se está pesquisando. Foi constatado que o perfil dos estudantes que se disponibilizaram para a entrevista não era propenso à realização de um grupo focal, sendo necessária a adequação a outro instrumento de pesquisa e seus procedimentos correspondentes.

As considerações aqui apresentadas representam uma visão possível do fenômeno estudado, partindo da coleta de dados do grupo de participantes da pesquisa, dos objetivos e da metodologia proposta. A partir do produto apresentado, espera-se contribuir para a melhoria da oferta a distância para professores e estudantes da Universidade, bem como para a qualidade da educação formal superior e seus processos de ensino e aprendizagem com a utilização das tecnologias digitais em rede e suas diversas finalidades, sempre buscando a promoção da autonomia do estudante, a partir de ações dialógicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, et al. **MOODLE: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009.

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Caderno de Pesquisa, nº 113, p. 51-64, julho/2001. São Paulo. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_7_bloco_1/tcc/texto_2_pesquisa_em_educacao_buscando_rigor_e_qualidade.pdf. Acesso em: 18.02.2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004.

_____. Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Brasília, DF, 2016.

CARVALHO, J.; SALES, K.; LUZ, D. Oferta Semipresencial em Cursos Presenciais de Graduação: novos espaços curriculares e práticas formativas. In: **III Simpósio Baiano de Licenciaturas - SBL 2013**, 2013, Cruz das Almas. III Simpósio Baiano de Licenciaturas - SBL 2013 - CD-ROM, 2013.

COSTA et al. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais**. In: Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Vol. 19, Número 3. São Paulo, setembro/dezembro de 2015, p. 603-610. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>. Acesso em: 26.07.2017

FIALHO, F. **Ciências da Cognição**. Florianópolis: Editora Insular, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

_____, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1994.

FREEMAN, A.; ADAMS BECKER, S.; HALL, C. **2015 NMC Technology Outlook for Brazilian Universities: A Horizon Project Regional Report**. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015.

GIL, G. **Gilberto bem perto**. Regina Zappa (org.). 1ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013, p. 44.

KENSKI, V. **Educação e Internet no Brasil**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/textos/Kenski.pdf>. Acesso em: 01.03.2017

LAVILLE & DIONNE. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução Carlos Irineu da Costa. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LIMA Jr, A. **Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual.** Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDEF, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E. P. V., 1986, p. 11-24.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MONTEIRO, A; MOREIRA, J. A; LENCASTRE, J. A.. **Blended (e)Learning na Sociedade Digital.** Coleção Estudos Pedagógicos Dinâmicas Educacionais Contemporâneas. 1ª Edição. Santo Tirso: WH!TEBOOKS, 2015.

MOORE, Michael G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education.* London and New York: Routledge, pp. 22-39.
MOORE, Michael. **Teoria da Distância Transacional.** Tradução de Wilson Azevêdo, autorizada pelo autor. Revisão de José Manuel da Silva. In: *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (ABED)*, Vol. 1. São Paulo, 2002. Disponível em: http://seer.abed.net.br/edicoes/2002/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em: 11.07.2017.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem online.** 3. ed., São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** Traduzido do artigo *Digital Natives, Digital Immigrants.* Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em 02/06/2017.

_____. **O aluno virou o especialista.** Entrevista para a Revista Época. 2010. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>. Acesso em: 19.09.2017

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões. In: **Educação a distância: construindo significados (Org).** Cuiabá: Nead/IE-UFMT, 2000.

SALES, K. et al. Oferta de Componentes Curriculares na Modalidade Semipresencial: a experiência do ensino de Libras nos cursos presenciais de graduação da Uneb. In: **XX EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste.** Manaus, 2011 (Anais em CD-Rom).

SALES, K. et al. Desenhos pedagógicos para a educação a distância: experiências vivenciadas na Graduação, Pós-graduação e Extensão na Universidade do Estado da Bahia - UNEB. In:

SOUSA, Antonio Heronaldo de, et al. (Orgs.). **Práticas de EAD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil: cenários, experiências e reflexões**. ABRUEM, 1ª ed. Florianópolis: Editora UDESC, 2015, p. 277-286.

SALES, K.; LUZ, D. Oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial: gestão acadêmica e consolidação de cultura institucional. In: XII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e I Congresso Internacional de Ensino Superior a Distância. ESUD 2015. **Anais do XII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e I Congresso Internacional de Ensino Superior a Distância**. Salvador, 2015. v. Único. (Anais Online: http://www.aunirede.org.br/anais/arquivos/Anais_completo.pdf)

SALES, K; LUZ, D. Utilização das TIC no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Oferta Semipresencial da UNEB. In: III Seminário ForTEC. **Currículos e Tecnologias: interfaces**. **Anais do III Seminário ForTEC. Currículos e Tecnologias: interfaces**. Salvador, 2016. (Anais Online: http://docs.wixstatic.com/ugd/41c13d_70189d6996704e708bcc23d26343886d.pdf)

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: das culturas das mídias à cibercultura**. 4ª edição. São Paulo: Paulus, 2010a.

_____. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?**. In: ReCeT - Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP. Vol. 2, número 1. 2010b. p. 17-22. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852>. Acesso em: 19.09.2017.

_____. **A aprendizagem ubíqua na educação aberta**. In: Revista Tempos e Espaços em Educação, vol. 7, número 14, setembro/dezembro, 2014. p. 15-22. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446>. Acesso em: 19.09.2017.

SANTOS, E. **Educação Online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Tese de Doutorado. UFBA, 2005.

STAKE, R. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

UNESCO, MEC. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Edição Brasileira. 1998. 281 p. Disponível em: http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 03.12.2017.

UNESCO, CNE, MEC. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década (2011-2020)**. Organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. – Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. 164 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>. Acesso em: 03.12.2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE. **Resolução nº 1508**. Aprova as condições e procedimentos para a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação, até o limite de 20% da carga horária total dos cursos. Salvador, 2012.

_____. Conselho Universitário - CONSU. **Resolução CONSU nº 1.051.** Aprova a Criação e Implantação da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD). Salvador, 2014.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE. **Resolução nº 1820.** Aprova as alterações no Anexo Único da Resolução CONSEPE nº 1.508/2012, referente às condições e procedimentos para oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação, até o limite de 20% da carga horária total do curso, no âmbito da UNEB. Salvador, 2015.

VERASZTO, E., et al. **Tecnologia:** buscando uma definição para o conceito. PRISMA.COM - Revista de Ciências e Tecnologias da Informação e Comunicação, nº 7, Universidade de Aveiro: Portugal, 2008. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/681>. Acesso em: 06.03.2017.

YIN, R. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário Discente

Link => <https://goo.gl/forms/KbFJeHj0fJDaF2PH3>

1. UM POUCO SOBRE VOCÊ

Nesta etapa, peço que informe os dados solicitados para identificar o seu perfil acadêmico.

- 1.1 Informe a sua idade (anos completos): _____
- 1.2 Informe o seu gênero: Masculino, Feminino ou Outro
- 1.3 Informe a que Campus e Departamento está vinculado como estudante: I - SALVADOR - DCET...
- 1.4 Informe o Curso em que está matriculado: _____
- 1.5 Informe qual a sua situação atual no Curso: Em andamento ou Concluído
- 1.6 Informe a(s) disciplina(s) de graduação presencial que já cursou na modalidade a distância na UNEB. ATENÇÃO: é possível escolher mais de um alternativa.

Libras

Outros Componentes Curriculares Diversos

Fiz a matrícula, mas não concluí a(s) disciplina(s) na modalidade a distância.

1.6.1 Caso tenha cursado componente(s) curricular(es) diverso(s), informe aqui o(s) nome(s) do(s) componente(s): _____

1.7 Informe, em números, a quantidade estimada de disciplinas de graduação presencial que já cursou na modalidade a distância na UNEB: _____

1.8 Em que local você acessa mais a Internet?

Casa

Uneb

Lanhouse

Casa de parentes ou amigos

Wifi gratuito

Outro, informar: _____

2. FINALIDADE DE USO DAS TECNOLOGIAS CONECTADAS À INTERNET

Nesta etapa, informe com que frequência você utiliza, de maneira autônoma, as tecnologias conectadas à Internet para cada finalidade indicada. (entende-se por autônoma, como sendo por conta própria, sem a solicitação do professor)

2.1 Com que frequência você utiliza as tecnologias conectadas à Internet para cada finalidade abaixo indicada? 0 Nunca; 1 Quase nunca; 2 Às vezes; 3 Com frequência; 4 Sempre

Interação e Comunicação Interpessoal (relação entre 2 ou mais pessoas)

Pesquisa de Conteúdo

Produção e Compartilhamento de Documentos

Armazenamento de Arquivos

Socialização e Divulgação de Conteúdos

Produção de Conteúdo em Grupo (escrita colaborativa)

3. TECNOLOGIAS CONECTADAS À INTERNET QUE VOCÊ COSTUMA UTILIZAR

Nesta etapa, informe quais as tecnologias conectadas à Internet que você utiliza, de maneira autônoma, para cada finalidade indicada. ATENÇÃO: para toda esta seção é possível escolher mais de uma alternativa.

3.1 Quais tecnologias conectadas à Internet você utiliza com a finalidade de Interação e Comunicação Interpessoal (que envolve relação entre 2 ou mais pessoas)?

Blogs

Snapchat

Dropbox

Spotify

Email
 Facebook
 Flickr
 Google Docs
 Google Drive
 Google Fotos
 Google Groups
 Google Livros
 Instagram
 LinkedIn
 Pinterest
 Portais Web
 Sites Institucionais

Tumblr
 Twitter
 Viber
 Vimeo
 Vlogs
 Whatsapp
 Wiki
 Youtube
 Software específico da sua área de conhecimento.
 Nenhuma das alternativas listadas.
 Outros, informar: _____

3.2 Quais tecnologias conectadas à Internet você utiliza com a finalidade de Pesquisa de Conteúdo? Mesmas opções da questão 3.1.

3.3 Quais tecnologias conectadas à Internet você utiliza com a finalidade de Produção e Compartilhamento de Documentos? Mesmas opções da questão 3.1.

3.4 Quais tecnologias conectadas à Internet você utiliza com a finalidade de Armazenamento de Arquivos? Mesmas opções da questão 3.1.

3.5 Quais tecnologias conectadas à Internet você utiliza com a finalidade de Socialização e Divulgação de Conteúdos? Mesmas opções da questão 3.1.

3.6 Quais tecnologias conectadas à Internet você utiliza com a finalidade de Produção de Conteúdo em Grupo (escrita colaborativa)? Mesmas opções da questão 3.1.

4. OPINIÃO SOBRE A OFERTA DE DISCIPLINAS A DISTÂNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS

Nesta etapa, solicito que responda as questões referentes à oferta de disciplinas a distância em seu curso presencial.

4.1 O quanto você considera importante a modalidade a distância em seu curso presencial?

0 Sem importância 4 Extremamente importante

4.2 O quanto você considera importante a utilização das tecnologias conectadas à Internet para a sua formação no ensino superior? Mesmas opções da questão 4.1.

4.3 O quanto você considera importante que o professor do ensino superior tenha conhecimento de como você utiliza as tecnologias conectadas à Internet em seu processo de aprendizagem? Mesmas opções da questão 4.1.

4.4 Você utiliza as tecnologias conectadas à Internet em seu processo de construção do conhecimento, independente de estar cursando disciplina na modalidade a distância? Mesmas opções da questão 4.1.

4.5 Você gostaria de cursar outras disciplinas na modalidade a distância antes de concluir o seu curso? Sim ou Não

4.6 Caso queira, utilize este espaço para registrar alguma observação ou comentário sobre o que não foi contemplado nas questões anteriores: _____

5. FEEDBACK DA PESQUISA

Nesta etapa, solicito que informe se tem interesse em participar de outra etapa da pesquisa e se deseja receber os resultados.

5.1 Gostaria de participar de outra etapa desta pesquisa? Sim ou Não

5.2 Gostaria de receber uma compilação dos resultados desta pesquisa por email? Sim ou Não

5.3 Por gentileza, informe seu endereço de email para contato: _____

Apêndice B – Roteiro da Entrevista

ABERTURA. MOMENTO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AO PARTICIPANTE

É apresentado o objetivo da atividade.

CONSTRUÇÃO DO OBJETIVO. PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO:

Apresentar os resultados e solicitar que discorram sobre as perguntas.

O quanto você considera importante a modalidade a distância em seu curso presencial?

78% consideraram **importante, muito importante ou extremamente importante.**

O quanto você considera importante a utilização das tecnologias conectadas à Internet para a sua formação no ensino superior?

100% consideraram **importante, muito importante ou extremamente importante.**

O quanto você considera importante que o professor do ensino superior tenha conhecimento de como você utiliza as tecnologias conectadas à Internet em seu processo de aprendizagem? 98% consideraram **importante, muito importante ou extremamente importante.**

Você utiliza as tecnologias conectadas à Internet em seu processo de construção do conhecimento, independente de estar cursando disciplina na modalidade a distância?

98% responderam **Sim.**

Você gostaria de cursar outras disciplinas na modalidade a distância antes de concluir o seu curso?

52% responderam **Sim.**

APROFUNDAMENTO

TÓPICO 1. COMO UTILIZAM AS TDR PARA CADA FINALIDADE

Apresentar os resultados e solicitar que opinem sobre as interfaces e que descrevam as possibilidades de uso.

1.1 Finalidade: Interação / Comunicação

- ✓ Categoria Frequência de Uso => 82% utilizam **sempre** ou **com frequência**
- ✓ Categoria Interfaces mais utilizadas para esta finalidade:
 - Whatsapp - 18%
 - Email - 17%
 - Facebook - 17%
 - Youtube - 11%
 - Instagram - 10%

1.2 Finalidade: Pesquisa de Conteúdo

- ✓ Categoria Frequência de Uso => 95% utilizam **sempre** ou **com frequência**
- ✓ Categoria Interfaces mais utilizadas para esta finalidade:
 - Youtube - 15%
 - Sites Institucionais - 13%
 - Google Livros - 11%
 - Blog - 10%
 - Google Docs - 10%
 - Portais Web - 9%
 - Email - 9%

1.3 Finalidade: Produção e Compartilhamento de Documentos

- ✓ Categoria Frequência de Uso => 64% utilizam **sempre** ou **com frequência**
- ✓ Categoria Interfaces mais utilizadas para esta finalidade:
 - Email - 29%
 - Whatsapp - 16%
 - Facebook - 14%
 - Google Drive - 8%
 - Google Docs - 6%

1.4 Finalidade: Armazenamento de Arquivos

- ✓ Categoria Frequência de Uso => 69% utilizam **sempre** ou **com frequência**
- ✓ Categoria Interfaces mais utilizadas para esta finalidade:
 - Email - 35%
 - Google Drive - 17%
 - Dropbox - 9%

Google Fotos - 7%
 Whatsapp - 6%
 Facebook - 6%
 Google Docs - 6%

1.5 Finalidade: Socialização e Divulgação de Conteúdo

- ✓ Categoria Frequência de Uso => 54% utilizam **sempre** ou **com frequência**
- ✓ Categoria Interfaces mais utilizadas para esta finalidade:
 - Facebook - 23%
 - Email - 20%
 - Whatsapp - 19%
 - Instagram - 10%
 - Blogs - 4%

1.6 Finalidade: Escrita Colaborativa

- ✓ Categoria Frequência de Uso => 46% utilizam **sempre** ou **com frequência**
- ✓ Categoria Interfaces mais utilizadas para esta finalidade:
 - Email - 26%
 - Whatsapp - 18%
 - Facebook - 16%
 - Blogs - 8%
 - Nenhuma das alternativas - 7%

TÓPICO 2. A AUTONOMIA DISCENTE EM RELAÇÃO AO AVA DA OFERTA A DISTÂNCIA

2.1 Há efetiva diferença entre a autonomia discente no uso das interfaces do AVA e das demais interfaces apresentadas na pesquisa, em relação às finalidades?

FECHAMENTO

DE QUE FORMA ESSAS TECNOLOGIAS AJUDAM NO SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO? EM PALAVRAS.

VOCE ACHA QUE TEM AUTONOMIA PARA O USO DESSAS TECNOLOGIAS? PARA QUAIS FINALIDADES?

VOCE SE CONSIDERA MAIS CONSUMIDOR, DIVULGADOR OU CRIADOR DE CONTEÚDO?

QUE OUTRA TECNOLOGIA QUE NÃO FOI CITADA, MAS QUE VOCÊ USA E QUER COLOCAR AQUI?

ANEXOS

Anexo A – Ato Administrativo nº 003/2011



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 AUTORIZADA EM RECONHECIMENTO PELA CÂMARA DE REGISTRO
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

ATO ADMINISTRATIVO Nº 003/2011

O Pró-Reitor de Ensino de Graduação – UNEB, no uso de suas atribuições e na forma da Portaria Nº 3282/2009 (D.O.E. de 23/12/2009) do Magnífico Reitor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Resolve:

1. Alterar a composição do Grupo de Trabalho (GT), criado pelo Ato Administrativo nº 003/2010 PROGRAD para estruturar as diretrizes e procedimentos da oferta de componentes curriculares em Educação a Distância (EaD) nos Cursos Presenciais de Graduação da UNEB;
2. Designar os servidores Kathia Marise Borges Salos, Dayse Lago de Miranda, Daniel de Cerqueira Góes, Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque, Márcio Freire Palmeira, Emanuel do Rosário Santos Nonato, Marcus Túlio Pinheiro e Armando Luiz Andrade Peixoto para compor o referido GT, sob a coordenação da primeira;
3. Este Ato Administrativo entra em vigor na data da sua publicação.

Salvador, 04 de abril de 2011.


 José Bites de Carvalho
 Pró-Reitor de Ensino de Graduação
 Matr. 1.002356-3
 Port. 3282/09 – D.O.E. 23/12/2009

Anexo B – Resolução CONSEPE nº 1508/2012



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE)

RESOLUÇÃO Nº 1508/2012

Publicada no D.O.E. de 21-08-2012, p. 19-20

Aprova as condições e procedimentos para a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação, até o limite de 20% da carga horária total do curso.

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, *ad referendum* do Conselho Pleno, com fundamento no Artigo 12, § 5º, combinado com os artigos 14, inciso XI, 32, 33, incisos XVI e XXI, 65, § 1º, inciso I, 71, inciso II, 143 e 227, parágrafo único do Regimento Geral da UNEB, tendo em vista o que consta do Processo nº 0603120188239, após parecer favorável do relator designado,

RESOLVE:

Art. 1º. Aprovar as condições e procedimentos para a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação, até o limite de 20% da carga horária total do curso, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), consoante ao que preceitua a Portaria MEC nº 4.059/2004, o Decreto Federal nº 5.622/2005 e o art. 81 da Lei nº 9.394/96, com base nos artigos 14, 65, §1º, 143 e 227 do Regimento Geral da UNEB, conforme o ANEXO ÚNICO desta Resolução.

Art. 2º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete da Presidência do CONSEPE, 20 de agosto de 2012.

Lourivaldo Valentim da Silva
Presidente do CONSEPE

Anexo C – Resolução CONSU nº 1051/2014



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU)

RESOLUÇÃO Nº 1.051/2014

Publicada no D.O.E. de 20-05-2014, p. 19

**Aprova a criação e implantação da
Unidade Acadêmica de Educação a
Distância (UNEAD) da UNEB.**

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no exercício de suas competências legais e regimentais e de acordo com o que consta do Processo n.º 0603140009993, em sessão desta data,

RESOLVE:

Art. 1º. Aprovar a criação e implantação da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Art. 2º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões, 15 de maio de 2014.

José Bites de Carvalho
Presidente do CONSU

Anexo D – Resolução CONEPE n° 1820/2015



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE)

RESOLUÇÃO Nº 1.820/2015

Publicada no D.O.E. de 15-10-2015, p. 21

Aprova as alterações no Anexo Único da Resolução CONSEPE n° 1.508/2012, referente às condições e procedimentos para oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação, até o limite de 20% da carga horária total do curso, no âmbito da UNEB.

O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE) da Universidade do Estado da Bahia, no uso de suas competências legais e regimentais, com fundamento no Artigo 5º, Inciso I, Alínea “f” do Regimento Interno deste mesmo Conselho, e ainda o quanto deliberado pela sua Câmara de Ensino de Graduação e Sequencial, em reunião ordinária realizada no dia 01-09-2015 e, tendo em vista o que consta do Processo n° 0603140175737, em sessão desta data,

RESOLVE:

Art. 1º. Aprovar as alterações no Anexo Único da Resolução CONSEPE n° 1.508/2012, referente às condições e procedimentos para oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação, até o limite de 20% da carga horária total do curso, no âmbito da UNEB.

Art. 2º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 02 de setembro de 2015.

José Bites de Carvalho
Presidente do CONSEPE

**OBSERVAÇÃO: O Anexo Único desta Resolução – Condições e procedimentos para oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação, até o limite de 20% da carga horária total do curso, encontra-se disponível no site da UNEB <www.uneb.br>, para conhecimento de todos.*

Anexo E – Portaria MEC nº 1134/2016



ABMES

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
SCS Quadra 07 Bloco "A" Sala 528 - Torre do Pátio Brasil Shopping
CEP: 70.307-901 Brasília/DF Tel: (61) 8422-8252
E-mail: abmes@abmes.org.br Website: www.abmes.org.br

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 1.134, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016

Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, resolve:

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

§ 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 2º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 3º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso de graduação reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no Art. 1º deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade a distância implica na existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico.

Art. 3º As instituições de ensino superior deverão inserir a atualização do projeto pedagógico dos cursos presenciais com oferta de disciplinas na modalidade a distância, conforme disposto nesta Portaria, para fins de análise e avaliação, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Art. 4º Fica revogada a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

(DOU nº 196, terça-feira, 11 de outubro de 2016, Seção 1, Página 21)

Anexo F – Portaria MEC nº 4059/2004

**ABMES**

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

SCS Quadra 07 Bloco "A" Sala 528 - Torre do Pátio Brasil Shopping

CEP: 70.307-901 - Brasília/DF - Tel: (61) 8322 8252

E-mail: abmes@abmes.org.br - Website: www.abmes.org.br

PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve:

Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria. Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Art. 3º As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade

Anexo G – Resolução CONSU nº 1241/2016



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU)

RESOLUÇÃO Nº 1.241/2016

Publicada no D.O.E. 29-11-2016, p. 25

**Aprova o Regimento Interno da
Unidade Acadêmica de Educação a
Distância (UNEAD).**

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no uso de suas competências legais e regimentais, combinado com o artigo 11, inciso III do Regimento Geral da UNEB, considerando o que consta no Processo nº 0603150185706, em sessão desta data,

RESOLVE:

Art. 1º. Aprovar o Regimento Interno da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), criada por este Conselho, por meio da Resolução nº 1.051/2014, conforme Anexo Único.

Art. 2º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões, 17 de outubro de 2016.

Jose Bites de Carvalho
Presidente do CONSU

**OBSERVAÇÃO: O Anexo Único desta Resolução – Regimento Interno da UNEAD, encontra-se disponível no site da UNEB <www.uneb.br>.*

Anexo H – Ato Administrativo nº 01/2016



ATO ADMINISTRATIVO Nº 01/2016

A Coordenação da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), no uso de suas atribuições, e tendo em vista o disposto no Art. 22º do seu Projeto de implantação,

RESOLVE:

1. Nomear os membros abaixo discriminados, para compor, sob a presidência do primeiro, o Conselho da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (CONUNEAD):
 - **Jader Cristiano Magalhães Albuquerque** - Matrícula nº 74.380701-6 (Coordenador da UNEAD);
 - **Francine Mendes dos Santos** - Matrícula nº 74.425900-4 (Coordenadora do Núcleo de Ensino de Graduação);
 - **Marcus Túlio de Freitas Pinheiro** - Matrícula nº 74.380699-7 (Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação);
 - **Emanuel do Rosário Santos Nonato** - Matrícula nº 74.425484-2 (Coordenador do Núcleo de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários);
 - **Márcio Freire Palmeira** - Matrícula nº 74.425889-6 (Coordenador do Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação);
 - **Daniela Vasconcelos Oliveira da Luz** - Matrícula nº 74.380701-6 (Representante Técnico-Administrativo);
 - **Artur Henrique Kronbauer** - Matrícula nº 74.425573-3 (Representante Docente);
 - **Hosana Iracema Freitas de Jesus** - Matrícula nº 201012217 (Representante Discente).
2. Este Ato Administrativo entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Salvador, 06 de abril de 2016.

Prof. Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque
Coordenador UNEAD