

UNIVERSIDADE ABERTA



**Aprendizagem Colaborativa Online:
da Interação à Colaboração Assíncrona num
curso de uma Instituição de Ensino
Profissionalizante no Brasil**

Kátia Ramos

Mestrado em Pedagogia do eLearning

Lisboa, 2020

UNIVERSIDADE ABERTA



**Aprendizagem Colaborativa Online:
da Interação à Colaboração Assíncrona num
curso de uma Instituição de Ensino
Profissionalizante no Brasil**

Kátia Ramos

Mestrado em Pedagogia do eLearning

Orientada por: Prof. Doutor João Paz

Lisboa, 2020

Resumo

O presente estudo teve como propósito a investigação do curso *eLearning, Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*, realizado por uma Instituição de Ensino Profissionalizante para formação de 180 professores e 5 participantes da equipe técnica, de 15 estados brasileiros, com o objetivo de discutir a importância de adotar metodologias ativas nas salas de aula.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, quantitativo e qualitativo, tendo como técnicas de pesquisa a análise documental, a análise de conteúdo das interações *online* nos fóruns de discussão do curso e a entrevista semiestruturada. Para o estudo da identificação e mensuração da colaboração nas discussões *online* assíncronas foram utilizados o modelo de análise de colaboração, adaptado de Murphy (2004). Para o estudo da moderação *online*, prática pedagógica do moderador e ferramentas de interação, foram desenvolvidos categorias e indicadores para análise das entrevistas sobre estes tópicos.

Os dados mostram um nível elevado de interação e colaboração nas etapas iniciais: **Presença social; Articulação das perspectivas individuais; Acomodar ou refletir as perspectivas de outros e Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades** e também demonstram que as ferramentas de comunicação assíncronas serviram como meio propulsor para troca, diálogo e aprendizagem, possibilitando que os moderadores assumissem um papel de facilitadores, levando os alunos a refletirem, questionarem e analisarem suas práticas pedagógicas, assumindo assim um papel ativo no percurso da aprendizagem, o que nos faz concluir que se verificou aprendizagem colaborativa, mesmo que os participantes não tenham conseguido avançar para os 2 últimos níveis de colaboração **Construir objetivos e finalidades comuns e Produção de materiais partilhados**.

Tal como em outras investigações, para avançar para o mais alto nível de colaboração seria necessário um conjunto de estratégias no design do curso que garantissem os trabalhos em conjunto.

Palavras-chave: colaboração *online*, interação *online*, metodologia ativa, moderação *online*, aprendizagem colaborativa.

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the *New Methodologies and Pedagogical Practices eLearning* course, performed by a Vocational Education Institute for 180 teachers and 5 participants from a technical team, within 15 Brazilian states, with the objective of discussing the importance of adopting active methodologies in the classrooms.

The methodology used in this academic research was the case study, qualitative and quantitative, having as research techniques: document analysis, content analysis of online interactions in the discussion forums of the course and semi-structured interview. To study the identification and measurement of collaboration in the online asynchronous discussions, the indicators of the collaboration model adapted from Murphy (2004) were used. For the study of online moderation, pedagogical practice of the moderator, and interaction tools, were developed categories and indicators to perform analysis of the interviews of these topics.

The data shows a high level of interaction and collaboration in the early stages of the course: **Social presence**; **Articulating individual perspectives**; **Accommodating or reflecting the perspectives of others**, and **Co-constructing shared perspectives and meanings** and the results also point out that asynchronous communication tools served as a driving force for exchange, dialogue and learning, enabling moderators to assume the role of facilitators, leading students to reflect, questioning and analyzing their pedagogical practices, thus assuming an active role in learning path, leading us to conclude that we had collaborative learning, even though participants were unable to advance to the last 2 levels of collaboration **Building shared goals and purposes** and **Producing shared artefacts**.

As well as other investigations, advancing to the highest level of collaboration would require a set of course design strategies that would ensure joint work.

Keywords: online collaboration, online interaction, active methodology, online moderation, collaborative Learning.

Dedicatória

Gostaria de dedicar esta pesquisa à pequena Sophia, minha filha, ao meu esposo Angelo, que me incentivaram e ajudaram a superar os desafios encontrados neste percurso, compreendendo os momentos de ausência. Aos meus pais, Inês e Valdir, e a minha querida avó Guiomar, que mesmo de longe, continuam torcendo por minhas conquistas.

Agradecimentos

Muitos atores me ajudaram na construção desta aprendizagem; o Prof. João Vianney Valle Dos Santos, pelo incentivo para me aventurar por novos desafios e aprendizados; a Prof. Lina Morgado, que com sua objetividade e praticidade me ajudou na tomada de decisão da metodologia a ser adotada neste estudo; a amiga de curso Maria de Fátima de Sousa Avelar Moura de Almeida, com seu positivismo, incentivou-me a encarar os desafios e seguir em frente e, as parceiras de trabalho Carolina Perretti Cabral e Patrícia Cardoso da Silva, pela agilidade na coleta e conferência de dados do curso.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. João Carlos Sacadura de Sousa Paz, pela disponibilidade e pelos comentários construtivos no processo de elaboração deste projeto que, com competência, inspirou-me a mergulhar no assunto para aprofundar meus aprendizados.

Índice

Introdução.....	1
<i>Justificação do objeto.....</i>	<i>1</i>
<i>Problema em estudo.....</i>	<i>3</i>
<i>Metodologia de investigação.....</i>	<i>4</i>
<i>Organização da dissertação.....</i>	<i>5</i>
Parte 1. Enquadramento teórico.....	7
Capítulo 1. Ensinar e aprender em ambientes online: uma nova cultura da aprendizagem	8
1.1 <i>A contribuição da cibercultura para a prática pedagógica ativa nas comunidades de aprendizagem online.....</i>	<i>9</i>
1.2 <i>Ensinar e aprender em ambientes online: conceituação e perspectivas educacionais.....</i>	<i>11</i>
1.3 <i>Distância transacional e interação online.....</i>	<i>13</i>
1.4 <i>Presença social, de ensino e cognitiva no ambiente online: o modelo da Community of Inquiry.....</i>	<i>15</i>
1.5 <i>Metodologias ativas.....</i>	<i>18</i>
1.6 <i>Aprendizagem colaborativa em ambientes online.....</i>	<i>21</i>
1.7 <i>O modelo de colaboração de Murphy.....</i>	<i>23</i>
1.8 <i>O papel e as competências do professor mediador em ambientes colaborativos de aprendizagem.....</i>	<i>25</i>
Parte 2. Opções metodológicas.....	29
Capítulo 2. Enquadramento metodológico.....	30
2.1 <i>O método Estudo de Caso.....</i>	<i>31</i>
2.2 <i>Fundamentação metodológica.....</i>	<i>32</i>
2.3 <i>Técnica de análise de dados.....</i>	<i>34</i>
2.3.1 <i>Técnica de análise de conteúdo.....</i>	<i>34</i>
2.3.2 <i>As fases do processo de análise de conteúdo.....</i>	<i>35</i>
2.4 <i>Técnica de recolha de dados.....</i>	<i>37</i>
2.5 <i>Design da investigação.....</i>	<i>42</i>
Parte 3 - Apresentação e discussão dos resultados.....	44
Capítulo 3 - Análise e discussão dos resultados.....	45
3.1 <i>Caracterização dos professores.....</i>	<i>46</i>
3.2 <i>Caracterização do curso.....</i>	<i>48</i>
3.2.1 <i>Objetivo.....</i>	<i>48</i>
3.2.2 <i>Duração.....</i>	<i>49</i>
3.2.3 <i>Inscrição.....</i>	<i>49</i>
3.2.4 <i>Estrutura.....</i>	<i>49</i>
3.2.5 <i>Recursos.....</i>	<i>53</i>
3.2.6 <i>Ferramentas para interação assíncrona.....</i>	<i>55</i>

3.2.7 Ferramentas para interação síncrona	55
3.2.8 Ferramentas para compartilhamento.....	55
3.2.9 Avaliação	56
3.3 <i>Resultados da análise de conteúdo das interações</i>	56
3.3.1 Procedimentos e opções metodológicas	56
3.3.2 Análise e discussão dos resultados	63
3.4 <i>Resultados da análise de conteúdo dos inquéritos por entrevista</i>	79
3.4.1 Procedimentos e opções metodológicas	79
3.4.2 Análise e discussão dos dados	80
Capítulo 4 - Conclusão	88
4.1 <i>Subquestão 1</i>	89
4.2 <i>Subquestão 2</i>	90
4.3 <i>Subquestão 3</i>	91
4.4 <i>Subquestão 4</i>	93
4.5 <i>Limitações da investigação e orientações para trabalhos futuros</i>	94
Referências bibliográficas	96
Anexos	105
<i>Anexo I - Guião de entrevista para moderador</i>	106
<i>Anexo II - Guião de entrevista para coordenador</i>	114
<i>Anexo III - Quadro 6.1 - Matriz para análise das entrevistas</i>	122
<i>Anexo IV - Quadro 6.2 - Instrumento de identificação e mensuração da colaboração numa discussão online assíncrona (adaptado de Murphy - 2004)</i>	126
<i>Anexo V - Critérios de avaliação e certificação do curso</i>	131
<i>Anexo VI - Transcrição da entrevista com moderador A</i>	134
<i>Anexo VII - Transcrição da entrevista com moderador B</i>	146
<i>Anexo VIII - Transcrição da entrevista com coordenador</i>	157

Índice de gráficos

Gráfico 3.1 - Distribuição dos participantes por sexo.....	50
Gráfico 3.2 - Distribuição dos participantes por faixa etária.....	51
Gráfico 3.3 - Perfil tecnológico dos Professores	51
Gráfico 3.4 - Frequência de acesso a Internet.....	52
Gráfico 3.5 - Valores globais dos fóruns	61
Gráfico 3.6 - Valores globais dos fóruns temáticos.....	61
Gráfico 3.7 - Evolução das mensagens nos fóruns temáticos.....	63
Gráfico 3.8 - Distribuição dos valores globais de mensagens dos fóruns temáticos por segmento	64
Gráfico 3.9 - Evolução das mensagens nos fóruns temáticos por segmento.....	65
Gráfico 3.10 - Valores globais dos fóruns transversais.....	66
Gráfico 3.11 - Distribuição dos valores globais de mensagens dos fóruns transversais por segmento	62
Gráfico 3.12 - Análise da Colaboração nos fóruns por categoria	70
Gráfico 3.13 - Análise da Evolução do conjunto de categorias por fórum.....	72
Gráfico 3.14 - Valores globais da categoria Presença social	73
Gráfico 3.15 - Evolução da categoria Presença social por fórum temático	75
Gráfico 3.16 - Valores globais da categoria Articulação das perspectivas individuais	76
Gráfico 3.17 - Evolução da categoria Articulação das perspectivas individuais por fórum	77
Gráfico 3.18 - Valores globais da categoria Acomodar ou refletir as perspectivas de outros	78
Gráfico 3.19 - Evolução da categoria Acomodar/ refletir as perspectivas dos outros por fórum.	79
Gráfico 3.20 - Valores globais da categoria Coconstruir e perspectivas e finalidades.....	80
Gráfico 3.21 - Evolução da categoria Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades por fórum.....	81
Gráfico 3.22 - Valores globais da categoria Construir objetivos e finalidades comuns	82
Gráfico 3.23 - Valores globais da categoria Produção de materiais partilhados	83
Gráfico 3.24 - Processo de ensino e aprendizagem - Papel do participante.....	85
Gráfico 3.25 - Processo de ensino e aprendizagem - Utilização prática	87
Gráfico 3.26 - Prática pedagógica do moderador	88
Gráfico 3.27 - Fóruns de discussão	91

Índice de tabelas

<i>Tabela 2.1 - Questões de investigação e técnicas de recolha de análise de dados</i>	<i>43</i>
<i>Tabela 3.1 - Valores globais dos fóruns</i>	<i>60</i>
<i>Tabela 3.2 - Valores globais dos fóruns temáticos por segmento</i>	<i>63</i>
<i>Tabela 3.3 - Evolução das mensagens nos fóruns temáticos por segmento</i>	<i>65</i>
<i>Tabela 3.4 - Valores globais dos fóruns transversais por segmento</i>	<i>66</i>
<i>Tabela 3.5 - Resultado da Colaboração da análise dos fóruns</i>	<i>70</i>
<i>Tabela 3.6 - Valores globais da categoria Presença social</i>	<i>73</i>
<i>Tabela 3.7 - Valores globais da categoria Articulação das perspectivas individuais</i>	<i>76</i>
<i>Tabela 3.8 - Valores globais da categoria Acomodar ou refletir perspectivas de outros</i>	<i>77</i>
<i>Tabela 3.9 - Valores globais da categoria Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades... ..</i>	<i>79</i>
<i>Tabela 3.10 - Valores globais da categoria Construir objetivos e finalidades comuns</i>	<i>81</i>
<i>Tabela 3.11 - Valores globais da categoria Produção de materiais partilhados.....</i>	<i>82</i>

Índice de figuras

<i>Figura: 1.1 - Community of Inquiry</i>	16
<i>Figura: 1.2 - Collaboration Model</i>	25
<i>Figura: 3.1 - Apresentação do conteúdo do curso</i>	54
<i>Figura: 3.2 - Apresentação de conteúdo - Módulo 1</i>	55
<i>Figura: 3.3 - Apresentação de conteúdo - Módulo 2</i>	55
<i>Figura: 3.4 - Apresentação de Conteúdo - Módulo 3</i>	56
<i>Figura: 3.5 - Apresentação de conteúdo - Módulo 4</i>	57
<i>Figura: 3.6 - Apresentação da biblioteca</i>	58
<i>Figura: 3.7 - Apresentação da videoteca</i>	58

Lista de abreviaturas e siglas

IEP (Instituição de Ensino Profissionalizante)

Prof. (Professor)

Freq. (Frequência)

LMS (*Learning Management System*)

M. 1 (Módulo 1)

M. 2 (Módulo 2)

M. 3 (Módulo 3)

M. 4 (Módulo 4)

M. 5 (Módulo 5)

OAD (*Online Asynchronous Discussion*)

Org. (Organização)

Trad. (Tradução)

Introdução

Justificação do objeto

Investir na educação e priorizar oportunidades educativas que contemplem um conjunto de competências e habilidades importantes para o mundo do trabalho tem sido a resposta para vencer os desafios e alavancar mudanças no Ensino Profissionalizante. Na Sociedade do Conhecimento os alunos estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como a geração que aprende estabelecendo novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola (Bacich, Neto & Trevisani, 2015). Esta nova forma de relacionar-se com o conhecimento implica diretamente na proatividade dos alunos, que desenvolvem novas habilidades e assumem a autoria pela sua aprendizagem ao longo da vida e, conseqüentemente, faz com que os espaços formativos repensem sua prática pedagógica.

Dessa maneira, é clara a necessidade da transição nos cursos profissionalizantes para modelos que centram a aprendizagem no estudante (Freire, 1996; Moran, 2013; Mattar, 2014; Pereira et al., 2007, 2015) e permitam novas formas de avaliar por competências, uma nova abordagem que engloba de forma integrada a avaliação de conhecimentos, capacidades e atitudes, implicando na necessidade dos professores adotarem novas metodologias e utilizarem novas estratégias, assim como uma variedade de recursos pedagógicos.

Para Marco Silva (2012, p. 87), é necessário a transição da comunicação da modalidade unidirecional, fechada, sequencial e linear, para a modalidade interativa, que em constante modificação, responde rapidamente às solicitações de quem a manipula, construindo uma rede e não uma rota, possibilitando a coautoria, a cocriação da comunicação, da colaboração e do conhecimento. Nesta perspectiva, o professor “deixa de ser o contador de histórias que imobiliza o conhecimento e os transfere aos alunos”. (Silva, 2012, p. 90) Passa a ser o “sistematizador de experiências” (Martín-Barbero apud Silva, 2012, p. 91) para

oferecer oportunidades de aprendizagem, que possibilitem aos alunos aprender de forma interativa.

Os autores, Moreira e Monteiro (2015, p. 394) afirmam que a mudança não deve ser vista só do ponto de vista tecnológico, mas sobretudo em termos de mentalidade e de prática, implicando em uma alteração cultural, uma vez que obriga a repensar os papéis de aluno e professor, a relação existente entre eles, o currículo, a metodologia e a avaliação.

Neste contexto, a Instituição de Ensino Profissionalizante - IEP¹ sobre que incide este estudo, acredita que é necessário inovar nos cursos profissionalizantes, trabalhar com propostas pedagógicas integradas e contextualizadas, utilizando metodologias ativas que possibilitem aos jovens aprendizes discutirem e vivenciarem situações de aprendizagens aplicadas à sua prática profissional. Tendo um quadro de professores composto, na sua maioria, por profissionais que não são da área de educação, acredita que é fundamental investir na formação continuada de seus professores, para que possam, gradativamente, adotar nas salas de treinamento novas práticas pedagógicas com o uso de metodologias ativas.

A implantação de metodologias ativas exige mudanças na prática do professor, na gestão e na dinâmica da sala de aula. “O primeiro ponto a ser modificado [...] é o entendimento dos papéis que professores e alunos poderão assumir nesse novo cenário”. (Bacich, Neto & Trevisan, 2015, p. 183). Nesta perspectiva, a IEP acredita que o primeiro passo para fortalecer essa transposição do ensino tradicional para uma educação inovadora é a formação em *eLearning* dos professores, para que possam vivenciar uma experiência de aprendizagem colaborativa, construir conjuntamente o conhecimento, através da discussão, da reflexão e tomada de decisões, na qual os recursos das tecnologias de informação e comunicação serão mediadores do processo de gestão da aprendizagem. Isso pressupõe uma forma dupla de operar por parte da Instituição e uma relação diferenciada quanto à gestão de pessoas, de processos e de aprendizagem. Implica uma ação de parceria com os seus professores, não apoiada somente na liberação de recursos ou de ferramentas, do ponto de vista da tecnologia, mas na

¹ O nome da Instituição foi alterado para garantir seu anonimato.

promoção de uma gestão de aprendizagem, que possibilite reflexão, diálogo, troca de experiências e construção colaborativa para adoção de novas práticas e recursos de informação e comunicação nas salas de treinamento.

A gestão da aprendizagem e do conhecimento exigem profundas mudanças: a quebra do paradigma tradicional, a inserção do uso de ferramentas de informação e comunicação, modelos organizacionais e a contribuição de todos para a construção do conhecimento. Senge (2002) descreve a importância da quebra desse paradigma ao afirmar que é necessário:

[...] uma mudança de mentalidade, de ver as partes para ver o todo, de considerar as pessoas como reativas e impotentes para considerá-las como participantes ativos na formação da sua realidade, deixando de reagir ao presente para criar o futuro (p.100).

Para a Instituição esta parceria com os professores, pressupõe um pensar conjunto, um trabalhar para dentro de si mesmo, ao mesmo tempo que dialoga com os parceiros e com os sujeitos da ação. Nesta perspectiva de dialogar com os parceiros, incentivar e promover uma aprendizagem contextualizada e focada no jovem aprendiz (aluno) a Instituição propicia uma rede de aprendizagem desafiadora que integra professores de diferentes localidades do Brasil, para que possam no processo de interação e colaboração discutirem e criarem propostas pedagógicas que promovam uma aprendizagem ativa, centrada no aluno, de forma contextualizada, implementando dessa maneira novos modelos de aprender e ensinar.

Problema em estudo

O **objeto de estudo** dessa dissertação é o curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*, realizado no período de 25/09/2017 a 23/10/2017, que teve por objetivo promover espaços de discussão, aprendizagem colaborativa e troca de experiências sobre a adoção de metodologias ativas nas salas de treinamento.

A **questão central** deste estudo é: Como se desenvolveu o processo de aprendizagem colaborativa no curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*?

Apresentamos as subquestões de pesquisa e os objetivos definidos:

1. Como decorreu o processo de interação e colaboração nos fóruns de discussão do curso?
2. Qual foi o papel desempenhado pelos participantes no processo de ensino e aprendizagem?
3. Qual foi o papel desempenhado pelos professores moderadores no ambiente *online*?
4. Como as ferramentas assíncronas de comunicação utilizadas no curso contribuíram para o processo de interação e colaboração?

No que se refere aos objetivos eles são:

1. Identificar, analisar e descrever como se dá o processo de interação e colaboração no curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*.
2. Identificar e descrever o papel dos participantes no processo de ensino e aprendizagem.
3. Identificar e descrever o papel dos professores moderadores na experiência de aprendizagem colaborativa realizada pela Instituição e apontar as suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.
4. Identificar o contributo das ferramentas assíncronas de comunicação, especificamente fóruns de discussão, no processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia de investigação

O trabalho investigativo utilizará o método de estudo de caso qualitativo, incluindo evidências quantitativas, recorrendo as seguintes técnicas de análise e recolha de dados: análise documental do curso de *eLearning Novas Metodologias*

e *Práticas Pedagógicas*; análise de conteúdo das interações *online* nos fóruns de discussão, inquérito por entrevista dos moderadores e coordenador de curso.

Organização da dissertação

Iniciamos este estudo com a Introdução, apresentando a **Justificação do objeto**, a **Fundamentação**, o **Problema em estudo** e a **Metodologia de investigação**, definindo as **Técnicas de recolha e análise de dados** a serem utilizadas para responderem às questões de investigação levantadas para a pesquisa, com o propósito de responder a questão central deste estudo: Como se desenvolveu o processo de aprendizagem colaborativa no curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*?

Na primeira parte o **Enquadramento Teórico** adotado discorre sobre os temas: Cibercultura, Ensinar e aprender em ambiente *online*, Metodologia ativa, Aprendizagem colaborativa e o Papel do professor mediador em ambiente colaborativo *online*.

Após a apresentação do Enquadramento Teórico está descrita a Metodologia, apresentando o **Enquadramento Metodológico**, a fundamentação pela escolha do método estudo de caso, e a apresentação das técnicas utilizadas para recolha de análise de dados, especificamente: análise documental do curso *eLearning Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*; análise das pesquisas de perfil de público-alvo e perfil tecnológico dos professores; análise de conteúdo das interações *online* dos fóruns de discussão do MOODLE e inquérito de entrevista com moderadores e coordenador de curso. Serão apresentados e fundamentados os instrumentos elaborados para a fase de coleta de dados: Guião de entrevista com moderador e coordenador (anexos I e II).

A terceira parte discorre sobre a **Análise e discussão dos resultados**, compreendendo a análise, comparação e triangulação dos dados compartilhados nas interações *online* dos fóruns de discussão do curso e inquéritos por entrevista, referentes à temática em estudo. A análise de conteúdo foi realizada a partir das diretrizes estabelecidas no Instrumento de identificação e mensuração da colaboração numa discussão *online* assíncrona (anexo IV) e na Matriz para análise das entrevistas (anexo III).

O software MAXQDA foi utilizado para codificação e análise e, o Microsoft Excel para cálculos e elaboração de gráficos.

Por fim, apresentamos a **Conclusão** para as questões de investigação e as **Referências bibliográficas** utilizadas para este estudo.

Parte 1. Enquadramento teórico

Capítulo 1. Ensinar e aprender em ambientes online: uma nova cultura da aprendizagem

1.1 A contribuição da cibercultura para a prática pedagógica ativa nas comunidades de aprendizagem *online*

Fala-se muito nos dias de hoje sobre a cibercultura e o quanto ela tem impactado nas nossas vidas. Comumente escutamos falar do impacto das novas tecnologias de informação e comunicação sobre a sociedade e a cultura, como se a tecnologia fosse um ser vivo, independente, com autonomia e capacidade de produção e transformação.

As tecnologias não determinam a sociedade ou a cultura. "Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. [...] *condicionada, não determinada*". (Lévy, 2014, p.25) Ao considerarmos que a tecnologia tem um impacto na sociedade e na cultura, tiramos toda a responsabilidade das pessoas (ativas, criativas, autoras) que constroem, participam, interagem e compartilham no ciberespaço.

Para (Lévy, 2014, p. 23) "As verdadeiras relações, portanto não são criadas entre "a" tecnologia [...] e "a" cultura [...], mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas". Dessa maneira, as tecnologias são produtos de uma cultura e de uma sociedade ativa e produtiva, as técnicas criam novas condições e possibilitam oportunidades inesperadas de desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

Para Silva (2003, p. 53), "A cibercultura põe em questão o esquema clássico da informação [...] criando espaços para a interatividade, ou seja: emissor e receptor mudam respectivamente de papel e de *status* [...]".

Essa mudança provocada pela cibercultura, da transmissão de conteúdo para comunicação e construção conjunta ou em rede; da pedagogia da transmissão para um modelo pedagógico mais ativo e interativo e, da mudança nos papéis desempenhados pelos alunos e professor, vêm contribuindo para uma nova gestão da aprendizagem, uma vez que propicia a alteração de modos de operar e proporciona espaços para trabalhar com metodologias ativas que promovam interação e colaboração.

Segundo Moran (2007), na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar, reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social.

Na nova geração da WEB o usuário passa a ter também “uma identidade digital que é um prolongamento da identidade pessoal” (Teixeira, 2010, p. 13) deixa de ser o expectador do mundo virtual, o consumidor passivo de informações, que sem nenhuma interação assistia aos vídeos ou lia reportagens e notícias publicadas na rede, passa a ser o sujeito protagonista, que cria, modifica, constrói, relaciona-se com os outros, compartilha, aprende e produz conhecimentos.

A cibercultura se concretiza por meio das interconexões, das trocas entre os usuários, dos vínculos que se formam nas comunidades virtuais e que se multiplicam dia-a-dia concebendo valor e sentido para esta construção, propiciando uma prática pedagógica ativa nas comunidades *online*.

Esse cenário trazido pela cibercultura faz emergir a necessidade de trabalhar com uma pedagogia baseada na coautoria e na interatividade (Silva, 2003), com propostas educacionais que colocam o aluno como protagonista e privilegiam a interação, a colaboração, a partilha e a construção de conhecimentos, como pontos importantes e fundamentais para uma matriz educacional.

A educação tradicional, com foco na transmissão de informações, há muito tempo é apontada por especialistas como uma educação falida, que perde seu espaço e não tem mais eco nas comunidades de aprendizagem e, tão pouco, na sala de aula presencial. Neste sentido, (Behrens, 1999, p. 70 apud Varella et. al., 2002, p. 3), “[...] o professor precisa repensar sua prática pedagógica, conscientizando-se de que não pode absorver todo o universo de informações e passar essas informações para seus alunos”.

Para Silva, (2003), inspirado na Pedagogia do Parangolé² o professor redimensiona a sua autoria: não mais a prevalência do falar-ditar, da distribuição,

² A Pedagogia do Parangolé criada por Marco Silva, rompe com o modelo comunicacional baseado na transmissão de conhecimento e defende que o novo paradigma em educação presencial e *online*, deve ter a participação ativa dos estudantes na criação do conhecimento, não uma participação mecânica, mas uma participação sensório-corporal e semântica, assim como o artista propõe sua obra potencial ao público.

mas a perspectiva da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

A cibercultura traz a necessidade de uma educação dialógica (Freire, 1987), da participação dos alunos no processo de construção do conhecimento, para que construam aprendizagens concretas que possam ser aplicadas a sua vida.

O uso das tecnologias quando adotadas na proposta pedagógica como ferramenta de pesquisa, aprendizagem, comunicação, colaboração e disseminação podem contribuir para que a aprendizagem seja, de fato, significativa.

Para Mendes, Morgado & Amante (2010), a comunicação mediatizada por computador pode propiciar a proximidade entre as pessoas, promovendo uma comunicação relacional rica e efetiva na solução de problemas. Nesta mesma perspectiva, Lévy (2014, p.120) aponta que "Virtualmente, todas as mensagens encontram-se mergulhadas em um banho comunicacional fervilhante de vida, incluindo as próprias pessoas, do qual, o ciberespaço surge, progressivamente como o coração".

A proposta de um ambiente de aprendizagem em Educação a Distância traz consigo alguns compromissos. Um deles, relacionado diretamente à noção de que paradigma é privilegiado, revelando, no mínimo, se estamos enfatizando uma perspectiva mais direcionada ao ensino ou à aprendizagem (Medeiros e Franciosi, s.d.).

A cibercultura propicia espaços para que os moderadores e participantes tenham proatividade, sendo sujeitos no seu processo de aprendizagem, atores e autores de suas próprias aprendizagens (Medeiros e Franciosi, s.d.), possibilitando novas formas de socialização mediadas pelo ambiente virtual, o qual permite a interatividade e a aprendizagem colaborativa.

1.2 Ensinar e aprender em ambientes online: conceituação e perspectivas educacionais

Para Anderson (2004, p. 273) aprender e ensinar em ambiente *online* é muito parecido com o processo de ensino e aprendizagem em qualquer outro contexto formal educacional ao apontar que: "[...] learners' needs are assessed; content is

negotiated or prescribed; learning activities are orchestrated; and learning is assessed”.

Para Morgado (2003, p. 77) “Ensinar a distância é um processo complexo que se tem fundamentado no pressuposto da separação do *acto de ensino* do *acto de aprendizagem* e na mediação deste acto por uma tecnologia”. (Keegan, 1996 apud Morgado, 2003, p. 77)

Neste mesmo enfoque, Pereira et.al (2007) apontam que nos novos cenários onde o *eLearning* está presente torna-se imperativa a necessidade de repensar o processo de ensino e aprendizagem, emergindo uma nova cultura da aprendizagem onde a mediação se caracteriza por ser fundamentalmente colaborativa, com aprendizagem centrada no aluno, sujeito do processo de aprendizagem.

Um dos fatores importantes para a aprendizagem colaborativa é a formação de uma comunidade de aprendizagem *online*. Palloff, Pratt & Stockley (2001) apontam cinco indicadores para uma comunidade de aprendizagem bem sucedida: (1) interação ativa; (2) compartilhamento de recursos entre os estudantes; (3) aprendizagem colaborativa evidenciada por comentários direcionados principalmente de aluno para aluno, em vez de aluno para instrutor; (4) significado socialmente construído evidenciado por acordo ou questionamento, com a intenção de alcançar acordo sobre questões de significado; e (5) expressões de apoio e encorajamento trocadas entre os estudantes, bem como a vontade de avaliar criticamente o trabalho dos outros.

Os espaços de aprendizagem do século XXI precisam contemplar oportunidades educativas para que os alunos desenvolvam um conjunto de habilidades e competências, para isso é preciso propor estratégias pedagógicas que possibilitem o envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação.

É preciso despertar o interesse dos alunos e engajá-los em situações de aprendizagem que sejam contextualizadas e desafiadoras, trazendo problemas da vida real, permitindo que tenham proatividade para analisar, escolher e tomar decisão. Moran (2015) afirma que a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada.

Mendes, Morgado & Amante (2010, p. 15) descrevem que ensinar e aprender *online* implica: “no estabelecimento de relações interpessoais e educacionais, ou seja, o estabelecimento de interações e transações entre os sujeitos e entre os sujeitos e os “objectos” de aprendizagem”.

1.3 Distância transacional e interação online

Propiciar a interação em ambientes de aprendizagem *online* implica na redução da distância transacional. Para Moore, “a distância de um estudante em relação ao seu professor não se mede em quilômetros ou em minutos” (Moore, 1973, p. 665) pois, a separação física não proporciona uma distância espacial ou geográfica, mas sim um “gap” psicológico e comunicacional, chamado de distância transacional, que precisa ser transposto para que, de fato, aconteça a interação entre professor e alunos.

Moore (1993) aponta que quanto maior a interação (diálogo intencional e construtivo) promovida no curso a distância e, simultaneamente, maior autonomia do aluno e menor o nível de estruturação do curso no ambiente de aprendizagem, maior será a proximidade entre professor e estudantes, uma vez que a presença pedagógica do professor e a flexibilidade na estruturação de um curso no ambiente de aprendizagem podem diminuir a distância transacional entre estudantes e professor.

Nesta perspectiva, defende que o elemento capaz de reduzir a distância e criar a proximidade entre as pessoas, nas relações interpessoais mediatizadas é a interação, sendo esse o princípio básico do modelo da *Community of Inquiry*³ de Garrison, Anderson & Archer (2000). Nessa mesma linha Mendes, Morgado & Amante (2008, p. 936) descrevem que:

Consequently, distance education is not defined by the geographical separation between teacher and student, but rather by the amount of interaction and structure present. [...] They are, in fact, distant if there is no dialogue (even if they are in the same physical space) and if the course is highly structured. [...] Namely, the fact that distance, being a psychological matter, may be a variable to control through instructional design and through a set of institutional factors, that is, the

³ Alguns autores na literatura ao traduzir o termo *Community of Inquiry* utilizam o termo Comunidade de Inquirição. Paz (2016) defende a tradução de Inquiry por Investigação. Dado que há muitas variações, optamos neste estudo por manter o termo em inglês *Community of Inquiry*.

students might experience different levels of distance depending on how instruction is structured.

Com ênfase para a interação, Garrison, Anderson & Archer (2000) apontam que a educação *online* possibilita um nível elevado de interação entre os participantes (professor x aluno, aluno x aluno e aluno x conteúdo) e Moore (1993) chama atenção para a quantidade e qualidade de interações entre professor mediador e o estudante, apontando ainda a importância da estrutura pedagógica.

Para Moore (1993); Garrison, Anderson & Archer (2000); Pereira et al. (2007); Mendes, Morgado & Amante (2010), ensinar e aprender nas comunidades de aprendizagem *online* tem como princípio básico a interação, já defendida anteriormente por Freire (1987) como princípio fundamental na educação presencial, na educação dialógica e transformadora.

Uma das principais discussões na educação *online* tem sido a questão da interatividade, no processo de ensino e aprendizagem.

Moore (1989) aponta que o nível de interação essencial para o aprendizado é quando acontece três tipos distintos de interação: **interação aluno-conteúdo**, quando o aluno tem uma “conversa didática interna” interagindo intelectualmente com o conteúdo, resultando em mudanças na sua compreensão; **interação aluno-professor**, interação essa responsável por estimular ou manter o interesse do aluno e, **interação aluno-aluno**, interação entre o par e entre os pares, sozinhos ou em grupo com ou sem a presença de um instrutor.

Considerando a importância destes três níveis de interação Mattar (2014) descreve que posteriormente foram criadas novas categorias e acrescentadas as propostas de Moore, como: **aluno-interface** (Hillman; Willis; Gunawardena, 1994); **aluno-ambiente** (Burnham; Walden, 1997); **professor-professor**, **professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo** (Anderson; Garrison, 1998); **auto interação ou aluno-self** (Soo; Bonk, 1998); **aluno-contexto** (Gibson, 1998); **aluno-designer** (SIMS, 1999); **interação vicária** (Sutton, 2001); e **aluno-ferramenta** (Hirumi, 2002).

Para Mendes, Morgado & Amante (2010, p. 15) “aumentar o nível de interação entre os participantes constitui uma das estratégias para aumentar o nível de percepção da presença transacional”, dado que ao aumentar o nível de interação, maior será a autonomia do estudante e a sua possibilidade de escolha.

O conceito de Presença Transacional foi introduzido por Shin (2002, 2003 apud Mendes, Morgado & Amante, 2010, p. 14) e refere-se ao grau que o estudante a distância percebe a sua “disponibilidade para” (relação interpessoal com reciprocidade) e a sua “ligação com” as pessoas (sentimento de relação entre duas ou mais pessoas).

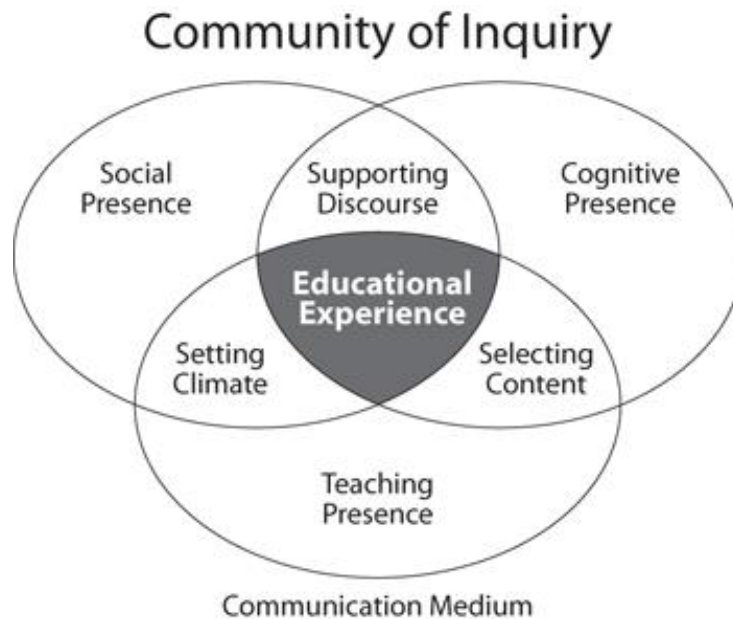
1.4 Presença social, de ensino e cognitiva no ambiente online: o modelo da *Community of Inquiry*

Conforme Mendes, Morgado & Amante (2010, p. 15), o estudo da presença social em contextos de educação *online* tem sido adotado sob dois prismas distintos: o que se fundamenta na teoria clássica, na qual a **presença social no ambiente online** é determinada somente pela propriedade dos *media* e, o que considera que as características dos *media* por si só, não são suficientes para determinar o grau da presença social em contextos *online*, uma vez que é preciso considerar a participação, a motivação, o comportamento e a atitude das pessoas envolvidas para medir o grau da presença social.

Garrison, Anderson & Archer (2000) defendem a competência do sujeito para projetar-se a si próprio através dos *media*, como um sujeito ativo, com competência para participar e interagir. Nesta perspectiva, desenvolveram um modelo conceitual de aprendizagem *online* que procura enquadrar a Presença Social no contexto da *Community of Inquiry*, uma comunidade composta por um grupo de pessoas que colaborativamente se engajam num diálogo proposital e reflexivo para construir significado pessoal e promover o entendimento mútuo.

O modelo desta Comunidade assume que a aprendizagem tem lugar numa comunidade articulada que representa um processo de criação de uma experiência de aprendizagem profunda e significativa, através da interação de três elementos principais, essenciais e interdependentes: a **presença social**, a **presença de ensino** e a **presença cognitiva**.

Figura: 1.1 - *Community of Inquiry*



Fonte: Col Framework - Community of Inquiry
<https://coi.athabascau.ca/coi-model/>

O primeiro componente é a **presença social** que, apoiada em um ambiente confiável, permite que os alunos sintam conforto e segurança para expressarem suas ideias e divergências num contexto colaborativo, refletindo a capacidade do aluno se identificar com a comunidade e comunicar-se propositadamente, projetando-se e estabelecendo relações interpessoais. A falta da presença social conduz o aluno a incapacidade de expressar divergências, expor suas opiniões, compartilhar ideias e aceitar o apoio de pares e do professor mediador, o que implicará no desenvolvimento do processo cognitivo.

Nesta mesma perspectiva, Paz (2015, p. 150), afirma que: “A existência da Presença Social é condição para formação da comunidade e do desenvolvimento da Presença Cognitiva [...] o desenvolvimento da Presença Social e da Comunidade de Aprendizagem estarão intimamente ligados”.

A **presença de ensino** está presente na concepção, desenho e organização da aprendizagem, na participação ativa do professor, implementando atividades que estimulem o discurso entre estudantes e professor mediador e entre os estudantes, na moderação das experiências de aprendizagem e no

compartilhamento de práticas com o propósito de obter resultados de aprendizagem pessoalmente significativos e educacionais que valham a pena.

A **presença cognitiva** o terceiro componente da *Community of Inquiry* é a capacidade do participante analisar, refletir, confirmar significados e construir seu conhecimento de forma colaborativa. Garrison (2007, p.67) aponta que para a produtividade da Comunidade de investigação é preciso:

Understanding the role of social presence is essential in creating a community of inquiry and in designing, facilitating, and directing higher-order learning. This is not a simple one-off task. Balancing socio-emotional interaction, building group cohesion and facilitating and modeling respectful critical discourse is essential for productive inquiry.

No contexto desse modelo, Rourke et al. (1999) desenvolveram um modelo para avaliar a presença social, definindo três categorias de respostas comunicativas que indicam a presença social: 1) **de afetividade**, com indicadores relacionados a expressão de emoções, uso do humor e exposição pessoal; 2) **de interação**, tendo indicadores relacionados a continuidade de uma discussão, fazer perguntas, dar feedback, referenciar-se a mensagem dos participantes, cumprimentar e elogiar e, 3) **de coesão**, inclui indicadores relacionados ao discurso enfático, saudações e uso de pronome de inclusão, dirigir-se as pessoas pelo nome e usar pronomes inclusivos ao dirigir-se ao grupo.

Podemos afirmar que Garrison, Anderson & Archer (1999, 2000), ao afirmarem que a educação *online* tem potencial para expressar modelos de aprendizagem baseados numa forte interação social, à medida que possibilita níveis elevados de interação entre os participantes e Anderson (2004), ao defender que a aprendizagem deve incluir atividades que propiciem o diálogo e a colaboração, apresentam como princípio para uma aprendizagem significativa a utilização de metodologias ativas que propiciem interação e colaboração.

A construção coletiva do conhecimento implica na troca constante de informações entre os participantes, para que os diálogos positivos sejam construídos e os debates ampliados.

1.5 Metodologias ativas

Segundo Mattar e Fonseca (2017) a literatura especializada, entre 2006 e 2016, é unânime em afirmar que as metodologias ativas promovem a autonomia do estudante. Neste contexto, Borges e Alencar (2014, p. 120 apud Mattar e Fonseca, 2017, p. 187 e 188), afirmam que o uso da metodologia “pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando a tomada de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante”.

Na concepção de Pereira (2012, p. 6) metodologia ativa é todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante.

Bastos descreve que as metodologias ativas são: “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. (Bastos, 2006 apud Berbel, 2011, p. 29)

Camargo e Daros (2018) afirmam que as metodologias ativas são um conjunto de atividades organizadas, com a presença marcante da intencionalidade educativa, com estratégias pedagógicas que possibilitem a produção de conhecimentos. O professor José Moran (2015, p. 17) completa essa definição ao afirmar que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes.

Paulo Freire (1996), aponta a necessidade de trabalhar com metodologias que tenham o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, que promovam uma educação reflexiva, dialógica e que propiciem a construção significativa do conhecimento na interação com os outros.

Neste contexto, podemos afirmar que a forma tradicional de ensinar, a educação bancária (Freire, 1987), com aulas expositivas e explicações que partem da teoria para prática, para que o aluno no seu papel passivo, memorize os conteúdos transmitidos, não tem espaço na metodologia ativa.

Sobre a aplicabilidade da aprendizagem colaborativa na educação a distância, Mattar e Fonseca, apontam que as metodologias ativas vêm sendo aplicadas como uma alternativa para deslocar o foco da educação de “o que ensinar” para “o que aprender” (Sardo, 2007 apud Mattar e Fonseca, 2017, p.189.)

A tecnologia pode ser uma aliada neste processo de mudança, por motivar e engajar os estudantes neste novo processo de ensino e aprendizagem e por proporcionar diferentes ferramentas e recursos que possibilitam aprendizagem, comunicação e disseminação. O ambiente virtual passa a ser um espaço de vivência para conectar conhecimentos e discutir questões relacionadas à prática, fortalecendo uma aprendizagem dialógica e desafiadora.

Os alunos estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como a geração que estabelece novas relações com o conhecimento. Sendo assim, as novas tecnologias podem ser usadas como um meio articulador, motivador e fomentador deste processo de ensino e aprendizagem.

As metodologias ativas, tem como princípio estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante, que passa a ser um pesquisador, engajando-se mais com a sua aprendizagem. Berbel aponta que:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento...

(Berbel, 2011, p. 28)

As metodologias ativas constituem estratégias e técnicas com objetivos definidos que promovem uma aprendizagem ativa, proporcionando um novo espaço de aprendizagem, que ressignifica o papel do aluno, do professor e do processo de ensino e aprendizagem.

O aluno passa a ter uma participação e atuação direta, o qual deixa de ser passivo no processo de ensino e aprendizagem e passa a ser o principal protagonista nessa trajetória, o professor como orientador da aprendizagem assume a mediação dos diálogos reflexivos que promovem o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, investigativa e colaborativa. Contrariando assim a

exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (Pereira 2012).

Ao trabalhar com metodologias ativas o professor propõe estratégias que implicam em maior envolvimento e interação por parte dos alunos, que passam a ser protagonistas do seu percurso de aprendizagem, participando ativamente em todas as etapas do processo. Esta nova forma de relacionar-se com o conhecimento implica diretamente na proatividade dos alunos, que desenvolvem novas habilidades e assumem a autoria pela sua aprendizagem. Camargo e Daros, apontam que é preciso:

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais.
(2018, p.4)

Ao trabalhar com metodologias ativas o foco está no maior envolvimento do aluno, na sua aprendizagem, e não no ensino. Para Moran (2015, p. 19), “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”. Moran, destaca ainda que as metodologias ativas “são pontos de partida para prosseguir em processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, reelaboração de novas práticas”. (p. 18)

Por sua vez, Mattar e Fonseca (2017), defendem que o uso de metodologias ativas como proposta para aprendizagem, proporciona o engajamento do aluno, à medida que desperta o seu interesse e propicia maior autonomia na tomada de decisão.

Ao trabalhar com metodologias ativas as “aulas” passam a ser dialógicas e interativas, com modelo disciplinar centrado em aprender ativamente, o aprendizado acontece a partir de problemas e situações reais, com desafios relacionados à prática profissional, uma vez que são propostos estudo de caso, atividades e jogos colaborativos ou individuais, trabalho baseado por projetos ou problemas, entre outros recursos e estratégias que podem ser explorados.

A aprendizagem baseada em projetos, em problemas, em investigação, desafios e a utilização do modelo de ensino híbrido, foram indicados como principais tendências na educação pelo comitê de especialistas da Horizon Report⁴ (2015), pelo fato de fomentar experiências de aprendizagens ativas, colaborativas e proporcionar uma educação centrada no aluno.

Neste novo formato de ensinar e aprender, os professores são mediadores da aprendizagem e não detentores do conhecimento. Todos aprendem com todos e a aprendizagem além de ser compartilhada com os pares, passa a ter um maior significado para o aluno.

O trabalho com metodologias ativas favorece a interação constante entre os alunos e promove um processo de aprendizagem contínua, possibilitando ampliar seus estudos, conhecimentos, e ainda desenvolver habilidades de comunicação, gestão e autonomia.

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto, o que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula (...)

(Libâneo, 1998, p. 13 apud Paiva, 2016, p. 16)

A utilização de metodologia ativa possibilita dar o verdadeiro significado para a sala de aula *online*: um espaço de construção, de diálogo, de colaboração e socialização.

1.6 Aprendizagem colaborativa em ambientes online

Kenski (2008, p. 17) descreve que no processo da aprendizagem colaborativa todos constroem colaborativamente o seu próprio conhecimento e o da coletividade. Para Kenski (2001 apud Kenski 2008, p. 18) “A comunidade virtual ativa desperta o desejo e a necessidade de colaboração entre seus membros na medida em que eles se sintam acolhidos e reconhecidos pelas suas contribuições

⁴ O Projeto Horizon é uma iniciativa do New Media Consortium (NMC) para mapear tecnologias emergentes para ensino e aprendizagem.

e participações”. Nesta mesma perspectiva, Meirinhos (2007 apud Minhoto e Meirinhos, 2011, p. 26) defende que há uma forte interdependência entre a aprendizagem colaborativa e aprendizagem individual, uma vez que o indivíduo aprende do grupo, mas individualmente também contribui com a aprendizagem dos outros.

Aprendizagem colaborativa para Dillenbourg é: “a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together”. (Dillenbourg, 1999, p. 1) Para o autor a aprendizagem colaborativa não é um método devido à baixa previsibilidade de tipos específicos de interações, mas sim uma espécie de contrato social entre os pares ou entre os pares e o professor, caracterizando-se pelas instruções, cenário e divisão de tarefas.

O contrato implicitamente implica em uma situação em que se espera que ocorram formas específicas de interação entre as pessoas, o que acionaria mecanismos de aprendizagem colaborativa dos pares para busca de soluções e/ou resolução de problemas, mas sem garantia de que as interações, de fato, aconteçam. Desta forma é fundamental desenvolver estratégias para aumentar a probabilidade de que alguns tipos de interação ocorram (Dillenbourg, 1999, p. 5).

Morgado (2001, p. 4) faz uma reflexão importante ao apontar que “a aprendizagem colaborativa não significa “aprender em grupo”, mas sim a possibilidade do indivíduo se beneficiar com o apoio e a retroação de outros indivíduos durante o seu percurso de aprendizagem”.

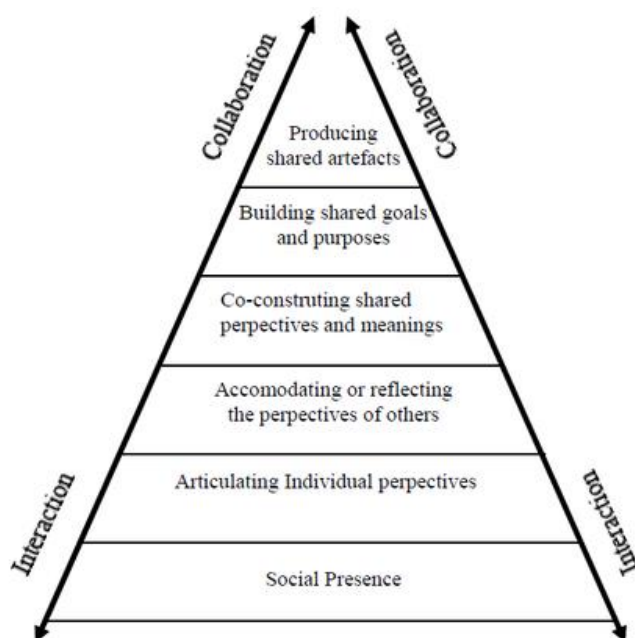
Kenski (2003) ao definir aprendizagem colaborativa, faz um paralelo com aprendizagem cooperativa. Para a autora a colaboração difere da cooperação pelo fato da colaboração implicar a realização de atividade coletiva.

A colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos. (p.112)

1.7 O modelo de colaboração de Murphy

O modelo de colaboração de Murphy (2004), para mensurar a comunicação assíncrona *online*, a ser usado neste estudo, é definido em 6 estágios: (1) **Presença social**; (2) **Articulação das perspetivas individuais**; (3) **Acomodar ou refletir as perspetivas de outros**; (4) **Coconstruir perspetivas partilhadas e finalidades**; (5) **Construir objetivos e finalidades comuns**, (6) **Produção de materiais partilhados**.

Figura: 1.2 - Collaboration Model



Fonte: Murphy, E. (2004). Recognizing and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 35 (4), 424.

⁵ Tradução de Minhoto e Meirinhos (2011, p. 26).

Este modelo partilha a concepção de que a aprendizagem colaborativa vai além da participação, da interação e partilha. Para a autora, a aprendizagem colaborativa implica também uma produção de materiais partilhados. A interação simples é um pré-requisito para a colaboração completa, no entanto, a interação pode ocorrer sem avançar para os níveis mais altos de colaboração, quando acontece a produção de material partilhado.

Conceituado em 6 processos ou estágios em contínua evolução, possibilita que a colaboração seja reconhecida em termos de um continuum, que se move da etapa inicial interação, com a construção da Presença social, para a fase final de colaboração, com a produção de material conjunto partilhado.

O primeiro estágio deste modelo, a **Presença social**, é caracterizado pela interação com os outros, o que possibilita que as pessoas reconheçam a presença dos participantes, favorecendo o processo de integração entre os pares, a formação de vínculos e a coesão da comunidade. Sem esse pré-requisito os níveis mais altos desse modelo não se desenvolvem. No entanto, o fato da comunidade ter uma forte Presença social não garante que ela desenvolva os outros níveis do modelo e, conseqüentemente, a colaboração.

A **Articulação das perspectivas individuais**, segundo estágio deste modelo, acontece quando os participantes depois da fase de reconhecimento das pessoas da comunidade, começam a articular suas próprias perspectivas sem fazer referência ao outro. Nessa fase é comum aparecer uma série de monólogos na comunidade *online*.

A partir do momento que os participantes são expostos aos pontos de vista um do outro, as diferentes ideias e experiências, começam então a **Acomodar ou refletir as perspectivas de outros**, terceiro estágio desse modelo, discordando direta ou indiretamente das afirmações feitas por outros participantes, podendo ainda nesta fase, introduzir novas perspectivas e ou coordenar as perspectivas.

Na etapa **Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades**, os participantes do grupo não apenas compartilham perspectivas, informações e recursos, mas também desafiam e refinam essas perspectivas, à medida que externalizam suas perspectivas, com perguntas de esclarecimento, solicitando

feedback ou provocando discussões, as áreas de desacordo e conflitos tornam-se explícitos (Murphy, 2004), o que permite aos participantes estabelecer novas conexões com os conhecimentos prévios, reestruturar seu pensamento, adquirir novos conhecimentos e criar estruturas mentais mais complexas.

Quando a comunidade colaborativa ou os participantes do grupo trabalham juntos para alcançar objetivos compartilhados, encontram-se na fase **Construir objetivos e finalidades comuns**. “It is at this point that individuals work together and begin to move in unison towards a common direction”. (Murphy, 2004, p. 423), o que pode levar os participantes do grupo para a última etapa desse modelo de colaboração, a **Produção de materiais partilhados**.

Para Murphy (2004, p. 423) a colaboração estará completa quando ocorrer a produção de documentos ou materiais produzidos conjuntamente: “collaboration ultimately is realised at this stage when the shared artefacts results, until this ‘something new’ has been envisioned and created, collaboration is not complete”.

1.8 O papel e as competências do professor mediador em ambientes colaborativos de aprendizagem

Morgado (2001, p. 10), faz um questionamento interessante ao descrever o papel do professor no ambiente *online*: “Se o verdadeiro potencial do ensino *online* se fundamenta na interação que possibilita e na aprendizagem colaborativa, então, que tipo de mudanças se perspectivam ao professor em contexto virtual”?

Na perspectiva de Moore (1993), a mediação da aprendizagem feita pelo professor deve ser capaz de **reduzir a distância** entre as pessoas e propiciar uma interação que promova o diálogo educacional, intencional e construtivo com interações positivas.

Mason (1991 apud Berge, 1995, p. 24) aponta três categorias gerais importantes no processo de moderação: intelectual, social e organizacional, para Berge essas três categorias referem-se às categorias pedagógica, social e gerencial, descrevendo que existem muitas condições necessárias para o sucesso da tutoria *online* e categoriza em quatro áreas, incluindo a questão técnica não evidenciada por Mason:

- **Pedagógica** - a utilização de técnicas de ensino para facilitar a aprendizagem do aluno, lançando questões e problemas para o aluno responder, dando *feedbacks* frequentes, a fim de estimular a reflexão e o pensamento crítico do aluno;
- **Social** - a criação de um ambiente amigável e social, para promover as relações interpessoais, manter o grupo unido e com uma identidade que os levem a trabalhar colaborativamente numa causa mútua;
- **Gerencial** - a definição de objetivos e procedimentos, a organização e o planejamento do curso e das atividades e,
- **Técnica** - a contribuição para propiciar um ambiente de fácil navegabilidade, que permita ao aluno sentir-se confortável com a tecnologia e focar seus esforços somente na parte acadêmica.

Lévy (2014, p. 173) descreve que a competência do professor mediador deve se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento dos alunos. Sua principal função é tornar-se um *animador da inteligência coletiva*, deixando desta maneira de ser um transmissor de conhecimento.

Já Garrison, Anderson & Archer (2000) afirmam que é fundamental que professor e alunos construam o significado e o conhecimento através da comunicação, que o professor tenha uma participação ativa e propicie um ambiente para que os alunos possam projetar-se social e emocionalmente.

De acordo com Anderson (2004), cabe ao professor o papel de planejar e organizar as situações de aprendizagem, antes e durante o percurso da aprendizagem; implementar atividades que propiciem a interação entre aluno x professor, aluno x aluno e aluno x conteúdo; mediar as aprendizagens e assumir o ensino direto; propiciar atividades individuais e colaborativas e avaliar a aprendizagem.

Com a mesma proposta metodológica, Almeida, (2003) descreve e complementa que para propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa dos alunos o professor deve atuar como mediador, como orientador da aprendizagem, organizando situações de aprendizagem, planejando e propondo atividades com uso de múltiplas mídias e linguagens.

Na mesma perspectiva, Moran, Masetto & Behrens (2000) mencionam que a prática do professor mediador deve estar pautada no diálogo, na empatia e no afeto, considerando a individualidade dos atores em todo processo construtivo de aprendizagem.

Os contextos de aprendizagem e conhecimento formam-se numa rede de relações que precisam ter como alicerce as presenças cognitiva, social e de ensino. Frente às premissas trazidas pelos diferentes autores citados neste estudo, podemos afirmar que o papel do professor mediador é desafiador, complexo, e instigante, à medida que implica assumir práticas inovadoras.

Ao longo do tempo, muitos especialistas procuram definir e qualificar o papel do professor no ensino *online*. A comunicação mediada por computador, faz com que professores e mediadores assumam novos papéis e desenvolvam outras competências fundamentais para o processo de mediação.

O mediador precisa ser resiliente, persistente, ter capacidade para inovar e habilidades suficientes para navegar e contribuir no ambiente *online* (Anderson, 2004). Na mesma linha, Bruno e Lemgruber (2010, p. 75) afirmam que: [...] “na prática, o professor-tutor é um docente que deve possuir domínio, tanto tecnológico quanto didático”, prática essa também apontada por Gunawardena (1995) ao afirmar que os professores e mediadores precisam se qualificar para o ensino *online*, aprender a se adaptar as mídias de telecomunicação e desenvolver habilidades de interações específicas dos *media* que permitam criar um sentimento de presença social, pois segundo ela, são essas habilidades e técnicas que terão impacto na interação e presença social do estudante.

A construção de uma comunidade de aprendizagem é essencial para que possa haver comunicação dialógica, integração dos participantes, sentimento de pertencimento, partilha de materiais, construção conjunta da aprendizagem. Salmon (2003, p. 55) destaca que o moderador precisa: “know how to create a useful, relevant online learning community”, apontando que a chave do sucesso do ensino *online* se centra na atuação do moderador, descrevendo que para o sucesso da moderação é preciso que o E-moderador tenha competências, definidas como um conjunto de **Qualidades**: Entendimento do processo *online*, Habilidades técnicas, Habilidades de comunicação *online*, Domínio do conteúdo e

Características pessoais e, **Características:** Confiança, Espírito construtivo, Capacidade para estimular desenvolvimento, Habilidade como facilitador *online*, Disponibilidade para compartilhar conhecimento e Criatividade.

Concordando com todas as definições expostas pelos especialistas sobre o papel do moderador *online*, podemos, em linhas gerais, afirmar que o papel do professor mediador em uma comunidade de aprendizagem mediada por computador no século XXI implica:

- Desenvolver um senso de confiança e segurança dentro da comunidade *online*, cultivando sua presença e empatia.
- Ter uma presença pedagógica, uma atitude comunicativa, interativa, dialógica, e ao mesmo tempo promover efetivamente essa atitude, facilitando o discurso e construindo bases para um diálogo positivo, que leve a uma aprendizagem colaborativa.
- Garantir espaços saudáveis para que as relações se fortaleçam e possam ser criados vínculos entre os participantes, o que facilita o processo de aprendizagem uma vez que diminui a distância transacional.
- Planejar, organizar e estruturar as interações e as experiências de aprendizagem. As Interações devem ser cuidadosamente planejadas e sequenciadas como uma parte integrante do curso *online*, para que o aluno crie seus próprios argumentos, questione o que já sabe, selecione dados e informações, explique procedimentos, compartilhe e troque ideias.
- Selecionar recursos e materiais que possibilitem interação e conseqüentemente diálogo e aprendizagem.
- Estar aberto ao novo e ao imprevisto, aproveitando essas oportunidades para transformar em situações de aprendizagem.
- Criar situações de aprendizagem que possibilitem interação, autonomia, autoria e colaboração, estruturando a arquitetura do curso em sintonia com uma nova compreensão epistemológica no uso da plataforma em educação *online*.
- Ter domínio tecnológico.

Parte 2. Opções metodológicas

Capítulo 2. Enquadramento metodológico

2.1 O método Estudo de Caso

O método de Estudo de Caso tem sido largamente utilizado nas pesquisas qualitativas de Investigação em Ciências Sociais (Goldenberg, 2004), ganhando cada vez mais popularidade na investigação das Tecnologias Educacionais em Portugal (Coutinho e Chaves, 2002).

O estudo de caso reúne o maior número de informações possíveis com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação, e descrever a complexidade de um caso concreto, propiciando uma análise a mais completa possível de um estudo (Goldenberg, 2004, p. 33), podendo incluir além do estudo qualitativo evidências de natureza quantitativas ou ambas (Yin, 2001, p. 33).

Para Robert Yin (2001, p. 32) “o estudo de caso é uma investigação empírica, que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão definidos.” O autor refere-se ainda a existência de estudos de caso exploratórios e descritivos, quando a base de conhecimento não se presta a boas proposições teóricas, além dos estudos de caso cujo objetivo é a explicação de um fenômeno específico (Yin, 2001, p. 51).

Gall e colaboradores (2007, p. 447 apud Amado, 2017, p. 126) definem estudo de caso de investigação como: “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenômeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos”.

Para Coutinho e Chaves, (2002, p. 223) e Merriam (1988, p. 210) o estudo de caso envolve um trabalho intensivo e detalhado sobre o caso a ser estudado. Na descrição de Amado (2017) percebe-se a extensão do trabalho de investigação, quando ele clarifica que um fenômeno a ser estudado apresenta muitos aspectos, sendo necessário que o investigador selecione aqueles que irá focar para recolha e análise de dados.

Nesta perspectiva, Yin (2001, p. 42) também deixa claro a intensidade do trabalho objeto de estudo, ao especificar os cinco componentes de um projeto de pesquisa: **definir as questões de um estudo** (sugere-se que a forma da pergunta seja elaborada com “quem”, “o que”, “onde”, “como” e “por que” para que se consiga

estabelecer a estratégia da pesquisa); **suas proposições**, se houver: (levantamento de proposições para cada tópico a ser investigado, explorado); **as unidades de análise** (definição do caso a ser estudado); **a lógica que une os dados às proposições e os critérios para se interpretar as descobertas** (representam as etapas da análise de dados na pesquisa de estudo de caso).

Em termos de seu produto final, Merriam (1988, p. 21 apud Merriam 1998, p. 27) descreve que o estudo de caso é: “A qualitative case study is an intensive, holistic description and analysis of a single instance, phenomenon, or social unity”. Para a autora (1998, p. 29-30) um estudo de caso qualitativo pode apresentar as seguintes características: **particular** porque tem como foco um determinado acontecimento, ou situação, revelando sobre um fenômeno e o que ele deveria representar; **descritivo** por descrever o acontecimento estudado; **heurístico** porque conduz o investigador a compreensão do que está se estudando, possibilitando expandir a experiência, descobrindo novos significados ou ainda confirmar o que já se sabe.

Na concepção de Amado (2017, p. 124), o estudo de caso pode assumir orientações diversas: **exploratório**, quando o estudo tenta explorar determinados fenômenos; **interpretativo**, quando assume um caráter descritivo, situando-se numa perspectiva fenomenológica interpretativa e **explicativo**, quando o estudo busca explicação dos fatos, podendo ainda ser estudos de **investigação-ação**, quando visam a transformação de uma determinada realidade.

No estudo de caso, assim como em qualquer outro estudo, se torna necessário assegurar a garantia da descrição fiel do ponto de vista dos participantes em todo processo de estudo, a validade e a fiabilidade dos dados.

2.2 Fundamentação metodológica

O trabalho investigativo utilizará o método de **estudo de caso qualitativo, incluindo evidências quantitativas**, pela motivação da autora em querer estudar algo singular e que tenha valor em si mesmo (Ludke e André 1986, p.17 apud Amado, 2017, p. 126.), pelo interesse intrínseco (Stake 2007 apud Amado, 2017, p.129) em debruçar-se na análise das postagens dos fóruns do curso, objeto deste

estudo, observando e analisando de forma contextualizada e dinâmica, podendo captar os diferentes olhares dos participantes (Amado 2017), visando compreender o processo de interação e colaboração como um todo (Goldenberg, 2004, p. 33) e não apenas o seu resultado final.

Outro ponto importante na escolha do método é que o estudo de caso torna o processo de pesquisa mais “vivo”, permitindo assumirmos um papel ativo na busca, análise e interpretação dos dados em profundidade, uma vez que possibilita uma análise interpretativa dos dados obtidos, e propicia uma compreensão em profundidade do objeto estudado com maior objetividade e clareza.

O caso especificamente neste trabalho investigativo, é o curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*, realizado pela IEP, no período de 25/09/2017 a 23/10/2017, na plataforma MOODLE.

O estudo de caso será **interpretativo**, por assumir um caráter meramente descritivo (Amado, 2017, p. 124) e pelo fato de, além de ser descritivo, ilustrar categoriais conceituais e suportar teorias estabelecidas (Merriam 2002, p. 38 apud Amado, 2017, p. 133). O estudo terá por objetivo identificar, analisar e descrever como se deu o processo de colaboração nos ambientes de comunicação assíncrona do curso, que papel os participantes e os moderadores desempenharam no curso e como as ferramentas assíncronas de comunicação utilizadas no curso contribuíram para o processo de interação e colaboração.

A finalidade da pesquisa será uma análise holística (Goldenberg, 2004, e Amado, 2017) sistêmica, ampla e integrada. A perspectiva holística:

[...] não implica estudar o caso na sua totalidade. Selecionando e clarificado o objeto de estudo, este será observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade.

(Amado, 2017, p. 127)

O estudo de caso será conduzido com o propósito de relatar e descrever situações ou fatos, proporcionar conhecimento acerca do fenômeno estudado e contrastar efeitos e relações presentes no caso (Guba e Lincoln, 1994 apud Coutinho e Chaves, 2002, p. 225).

Como estratégia de estudo e seguindo as orientações de Robert Yin (2001, p. 25) foram escolhidas questões do tipo “**como**”, por serem questões do tipo

explanatórias, dado que o estudo tem como foco específico um determinado fenômeno no seu próprio contexto.

As análises e interpretações dos dados obtidos serão feitos estabelecendo relações entre os dados pesquisados, as questões formuladas como objeto de estudo e as fontes selecionadas para estudo, ou seja, um procedimento de triangulação, abrangendo a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo (Goldenberg 2004, p. 63).

Procurar-se-á na interpretação dos dados dar um sentido mais abrangente para os dados analisados, “indo além da leitura com vistas a integrá-los num universo mais amplo” (Gil, 2008, p. 178) fazendo uma triangulação com os conhecimentos disponíveis e inferências interpretativas permitindo o confronto e a comparação com diferentes dados já avaliados (Amado 2017, p. 177).

2.3 Técnica de análise de dados

Segundo Bardin, (1977, p. 46) a análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem dos dados.

O desenvolvimento do estudo investigativo do curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas* será realizado pela técnica de análise de dados, levantamento e seleção documental do curso e da pesquisa de perfil dos professores da IEP.

2.3.1 Técnica de análise de conteúdo

Será utilizada a técnica da **análise de conteúdo** para analisar os dados das **interações online** nos fóruns de discussão do MOODLE; das pesquisas de perfil do público-alvo e perfil tecnológico dos participantes e, dos dados da **entrevista semiestruturada** com moderadores e coordenador de curso.

A **técnica de análise de conteúdo** é um elemento importante no conjunto das metodologias de investigação social. Tendo sua origem com H. Laswell para análise das comunicações sociais e análise de discursos públicos (Bardin, 1977), atualmente a análise de conteúdo é uma das técnicas mais comuns utilizadas nas investigações empíricas das ciências humanas e sociais (Vala, 1986).

O conceito de análise de conteúdo vem mudando e evoluindo ao longo dos anos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo para um sentido mais interpretativo e inferencial (Amado, 2017). Percebemos claramente essa mudança ao identificar as diferentes definições dadas para a técnica de análise de conteúdo no decorrer dos anos.

Berelson (1952 apud Vala 1986, p. 103) descreve a técnica de investigação como: “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Acrescentando a importância da inferência, Bardin (1977, p. 38) defende que o alcance descritivo não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo, sendo a sua função ou o seu objetivo a inferência. Descrevendo-a como:

Um conjunto de técnicas de análises de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.
(p. 42)

A intenção da inferência, acrescentada da questão da validação e da replicação como novos elementos na definição da análise de conteúdo também é apontada por Krippendorff (1990 apud Amado, 2017, p. 305) ao especificar que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto.

Como sintetiza Vala (1986, p. 104) a análise de conteúdo é uma técnica para o tratamento da informação e não um método, tendo como objetivo a manipulação dos conteúdos expressos nas mensagens, com a finalidade de realizar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

2.3.2 As fases do processo de análise de conteúdo

Ao analisar a literatura nota-se que as fases estabelecidas para análise de conteúdos variam muito de acordo com a perspectiva de cada autor.

Mesmo apresentando fases diferentes nota-se que as fases definidas por diferentes autores pressupõem procedimentos a fim de assegurar a sua objetividade, validade e fidelidade.

Amado (2017), por exemplo, descreve seis fases a serem seguidas para o processo de análise de conteúdo: Definição do problema e dos objetivos do trabalho; Explicitação de um quadro de referência teórico; Constituição de um *corpus* documental; Leituras atentas e ativas; Formulação e explicitação prévia das hipóteses e Categorização.

Seguiremos as orientações de Bardin (1977, p. 95-102) organizando as fases de análise de conteúdo em torno de três etapas:

1ª) Pré-análise caracterizada pela fase da organização, escolha de documentos e sistematização das ideias para análise. Esta fase incluirá:

- **Leitura “flutuante”**, análise dos documentos pelas impressões;
- **Escolha e demarcação dos documentos**, universo a ser estudado, especificamente neste estudo os documentos indicados no item análise documental, constituindo um *corpus*, conjunto dos documentos a serem submetidos a processos analíticos, seguindo as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;
- **Preparação do material para análise**, os fóruns de discussão serão codificados, seguindo os indicadores e códigos definidos para análise de conteúdo, conforme especificado no Quadro 6.2 - Instrumento de identificação e mensuração da colaboração numa discussão *online* assíncrona. As entrevistas serão transcritas na íntegra e codificadas, conforme Quadro 6.1 - Matriz para análise das entrevistas.

Optamos por não definir afirmações provisórias para verificação, ou seja, o levantamento de hipóteses, para serem confirmadas após análise dos dados, dado não ser obrigatório ter-se como guia um corpus de hipóteses para se proceder a análise (Bardin, 1977, p. 98).

2ª) Exploração do material será feita a administração sistemática das decisões tomadas na fase anterior. Utilizaremos o software MAXQDA para codificação, interligação, cruzamento das categorias e análise dos materiais estudados e o software Excel para cálculo de valores quantitativos e elaboração de gráficos.

3º) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação nesta fase trataremos os dados brutos de maneira a serem significativos e válidos, para efetuarmos inferências a fim de responder as questões deste estudo. Os dados recolhidos nos fóruns de discussão do curso e nas transcrições das entrevistas serão exportados para o software MAXQDA para que possamos proceder a leitura na íntegra e realizar a codificação e quantificação do número de ocorrência de cada categoria e de seu conjunto de indicadores.

Com o objetivo de avaliar o nível de colaboração dos participantes do curso, objeto deste estudo, seguiremos os conceitos do modelo de colaboração de Elizabeth Murphy (2004). Partindo do princípio de que a colaboração é um processo contínuo de interação, o modelo de Murphy procura medir o estágio de colaboração do grupo nas comunidades virtuais com predominância da comunicação assíncrona. Segundo a autora (p. 421): “Use of the instrument to analyze an online asynchronous discussion showed that it is effective for gaining insight into collaborative processes in which discussants in an OAD do or do not engage”.

2.4. Técnica de recolha de dados

A tabela 2.1 - Questões de investigação e técnicas de recolha de análise de dados, esquematiza as técnicas que serão utilizadas neste estudo no processo de investigação para responder às questões desta pesquisa.

Tabela 2.1 - Questões de investigação e técnicas de recolha de análise de dados

Questões de investigação	Técnicas de recolha e análise de dados
<p>- Como decorreu o processo de interação e colaboração nos fóruns de discussão do curso?</p>	<p>Análise de conteúdo da interação e colaboração dos participantes nos fóruns através do modelo de colaboração de Murphy (2004). Entrevista a moderadores e coordenador do curso.</p>
<p>- Qual foi o papel desempenhado pelos participantes no processo de ensino e aprendizagem?</p>	<p>Análise de conteúdo da interação e colaboração dos participantes nos fóruns através do modelo de colaboração de Murphy (2004). Entrevista a moderadores e coordenador do curso.</p>
<p>- Qual foi o papel desempenhado pelos professores moderadores no ambiente <i>online</i>?</p>	<p>Análise de conteúdo da interação e colaboração dos participantes nos fóruns através do modelo de colaboração de Murphy (2004). Entrevista a moderadores e coordenador do curso.</p>
<p>- Como as ferramentas assíncronas de comunicação utilizadas no curso contribuíram para o processo de interação e colaboração?</p>	<p>Entrevista a moderadores e coordenador do curso.</p>

Para obter mais informações e recolher depoimentos a fim de ilustrar aspectos relevantes deste estudo definimos utilizar a técnica da **entrevista semiestruturada** por ser um método de excelência para recolha de informação (Amado, 2017) e uma fonte essencial de evidências para o estudo de caso (Yin, 2001, p. 107). Para Yin (2001, p. 112), uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas.

A entrevista propiciará maior contato entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa (moderadores e coordenador), permitindo enxergar a questão sob várias perspectivas e analisar com intensidade e profundidade os dados coletados nas diferentes fontes (Goldenberg, 2004), o que possibilitará a triangulação com os dados analisados nos fóruns temáticos de discussão.

Como qualquer outro método de investigação a entrevista também exige um planejamento cuidadoso, Amado (2017), aponta os seguintes procedimentos para realização da entrevista: escolha dos entrevistados, definição de objetivos, construção do guião, redação das questões, tipo e sequência das perguntas, duração e possibilidade de gravação, entre outros itens. Procedimentos esses que serão seguidos para realização deste estudo.

Outro fator importante apontado por Amado (2017) e que agrega valor ao resultado da entrevista, refere-se ao momento da entrevista, no qual o entrevistador deve: exercer seu poder de escuta, utilizar perguntas de aquecimento, lidar com as situações de silêncio, controlar o fluxo das informações, enquadrar as perguntas, evitar interrogatórios, certificar-se que está sendo entendido e manter neutralidade.

Para a preparação da **entrevista semiestruturada** foi elaborado o **instrumento** Guião de entrevista (Amado 2017, p. 216) para moderadores (anexo I) e para coordenador de curso (anexo II) e, seguidas as orientações de Bell (2010, p. 138) para seleção dos tópicos, elaboração das perguntas e testagem do instrumento.

Seguindo as orientações de Amado (2017, p. 218) e de (Goldenberg, 2004, p. 57) foram elaboradas questões abertas, singulares, claras e neutras, e enunciadas de forma simples e objetiva, sem induzir e confundir o entrevistado, tentando abranger diferentes pontos de vista.

As entrevistas foram semiestruturadas, sem uma imposição rígida de questões, sendo uma para moderadores e uma para o coordenador do curso, por possibilitarem ao entrevistador explorar aspectos em maior profundidade, uma vez que permitem uma grande liberdade de resposta para o entrevistado (Amado, 2017, p. 210).

As entrevistas foram organizadas em 4 blocos temáticos, com as seguintes categorias: **Processo de ensino e aprendizagem, Prática pedagógica dos moderadores, Aprendizagem colaborativa, Ferramentas de interação e comunicação**, incluindo perguntas de experiência e perguntas de conhecimento (Amado, 2017, p. 220) e, uma pergunta aberta para que o entrevistado possa complementar com algum aspecto que considere pertinente frente à temática abordada, permitindo assim uma flexibilidade e uma maior abertura para que os participantes possam expor dados e informações que acharem relevantes.

Frente à impossibilidade da pré testagem das entrevistas junto aos participantes do curso, pelo fato de muitos participantes não pertencerem mais à Instituição, somado ao fato de terem se passado mais de 2 anos da realização do curso e não termos acesso aos mesmos, optou-se por validar todos os instrumentos com um especialista da área de *eLearning* e com 1 moderador do curso, tendo todas as sugestões pertinentes sido acrescentadas nos instrumentos.

Seguindo as orientações de Goldenberg (2004), Bell (2010) e (Amado 2017), foram realizadas 3 entrevistas semiestruturadas, sem uma imposição rígida de questões, o que permitirá ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tema proposto (Amado, 2017, p. 210), sendo 1 com o coordenador do curso e 2 com moderadores, por estarem prontamente disponíveis e mais acessíveis.

A gestão da entrevista seguiu as orientações de Goldenberg (2004, p. 57) e Amado (2017, p. 217) propiciando uma conversa informal, espontânea; estimulando um ambiente propício para criar a confiança do entrevistado, uma vez que as memórias são seletivas e o entrevistado poderá contar apenas o que quer, a fim de manter um interesse real e respeito pelos pesquisados, com flexibilidade e criatividade para explorar novos problemas e com sensibilidade para encerrar a entrevista.

Pela razão do pesquisador e dos pesquisados estarem em países diferentes, foi utilizado o Skype, versão 8.0, ferramenta de comunicação em tempo real que permite gravação. Segundo Salmons (2010) os investigadores ficam mais à vontade para responder questões *online*, dado que pode diminuir ou eliminar o constrangimento que poderia ter para responder questões presencialmente.

As entrevistas serão individuais, previamente agendadas e terão a duração média de quarenta minutos. Com autorização dos participantes, as entrevistas serão gravadas e as transcrições serão feitas na íntegra, preservando o anonimato e a descrição dos participantes.

Conforme orientação de Amado (2017), foram realizados os dois processos fundamentais para categorização e análise do conteúdo das entrevistas: o recorte e a diferenciação vertical dos documentos e o reagrupamento e a comparação horizontal das unidades de registro.

Nesse sentido, foi elaborado o Quadro 6.1 - **Matriz para análise das entrevistas**, incluindo as categorias, já especificadas no guião da entrevista, subcategorias, indicadores e unidades de registro (anexo III).

Os dados qualitativos serão alvo deste objeto de estudo e analisados segundo o modelo de identificação e mensuração de colaboração em ambientes *online*, conforme Quadro 6.2 - **Instrumento de identificação e mensuração da colaboração numa discussão *online* assíncrona** (anexo IV) adaptado do quadro *Instrument for the identification and measurement of collaboration in an OAD*⁶, elaborado por Elizabeth Murphy (2004, p. 426-427), incorporando exemplos de indicadores citados pelos participantes do curso objeto deste estudo.

Como complemento da análise qualitativa e, conforme orientações de Bardin (1977), faremos a análise temática, contagem de temas/indicadores, de acordo com a unidade de registro e codificação adotadas no quadro 6.2 (adaptado do modelo de Murphy), seguindo as regras de enumeração para calcular frequência.

⁶ OAD - Online Asynchronous Discussion

2.5 Design da investigação

A investigação adotada para a pesquisa será qualitativa e utilizaremos o método do Estudo de Caso, com o propósito de investigar como se desenvolveu o processo de colaboração nas discussões *online* assíncronas.

Iniciaremos a pesquisa com a caracterização do objeto em estudo, o curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*, realizado pela Instituição de Ensino Profissionalizante - IEP.

Para a **Caracterização do curso** utilizaremos a técnica da análise documental dos materiais do curso: relatório final do curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas* e relatórios de avaliação do curso disponibilizados pelo MOODLE.

Na **Caracterização dos professores participantes** utilizaremos a técnica da análise documental dos materiais do curso: pesquisas de público-alvo e perfil tecnológico dos participantes e relatório final do curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*.

Para a **Caracterização dos moderadores** utilizaremos a técnica da análise documental do relatório dos participantes do curso disponibilizados pelo MOODLE.

Após a caracterização do curso e dos participantes analisaremos a colaboração entre os participantes (professores e moderadores) nas discussões assíncronas *online* dos fóruns transversais e temáticos do curso, utilizando o Instrumento de identificação e mensuração da colaboração numa discussão *online* assíncrona (anexo IV), adaptado de Murphy (2004). Complementaremos essa análise com a técnica de recolha de dados realizando entrevista com moderadores e coordenador do curso, utilizando os instrumentos elaborados para os inquéritos de entrevista: Guião de entrevista com moderador, (anexo I) e, Guião de entrevista com coordenador de curso (anexo II).

A análise de conteúdo nas interações *online* dos fóruns de discussão do curso, usando a matriz adaptada do modelo de colaboração de Murphy (2004), permitirá identificar situações de aprendizagem colaborativa, o nível de colaboração entre os participantes e a evolução da colaboração ao longo do curso (anexo IV). A análise de conteúdo dos inquéritos da entrevista será realizada a partir das diretrizes estabelecidas no Instrumento Matriz para análise das

entrevistas (anexo III) e possibilitará aos pesquisadores entender a contribuição da prática pedagógica do moderador e das ferramentas assíncronas de interação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência, realizaremos a triangulação dos dados da investigação das interações dos fóruns com os resultados do inquérito das entrevistas e, das entrevistas com os fóruns, visando clarificar, ilustrar e validar os dados obtidos.

Utilizaremos o software MAXQDA para realizar a análise dos materiais estudados, codificação e cruzamento das categorias e indicadores. O Microsoft Excel também será utilizado para o cálculo de valores e elaboração de gráficos.

Será feita a interpretação dos dados e a apresentação da análise dos resultados qualitativos e quantitativos para investigar o nível de colaboração entre os participantes do curso, procurando responder às questões investigativas levantadas para esse estudo.

Parte 3 - Apresentação e discussão dos resultados

Capítulo 3 - Análise e discussão dos resultados

3.1 Caracterização dos professores

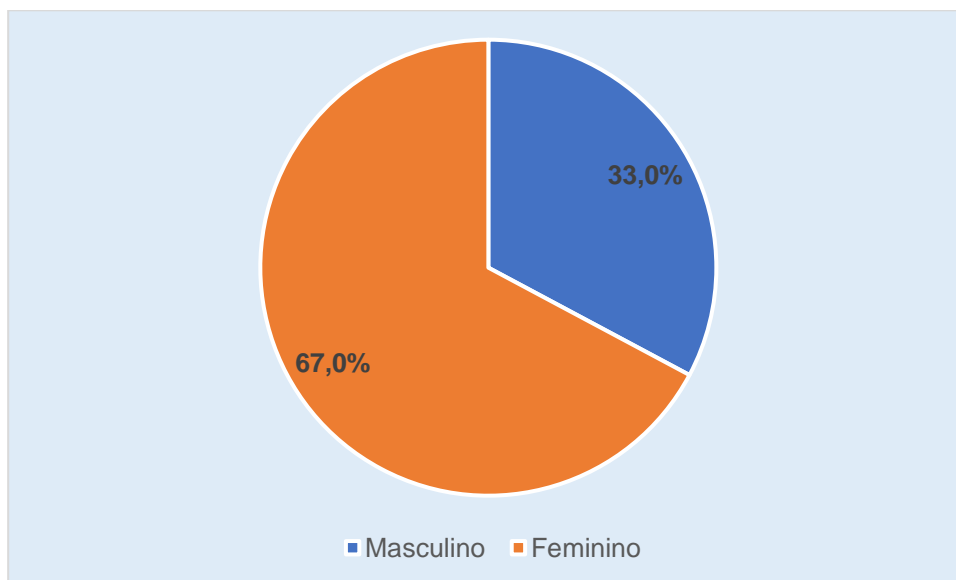
O curso contou com a inscrição de 193 participantes, sendo 5 participantes da equipe técnica e 188 professores que ministram os cursos profissionalizantes oferecidos pela Instituição em todas as suas unidades do Brasil.

Este grupo, bastante heterogêneo, está distribuído em 72 cidades de 15 estados brasileiros: Minas Gerais, São Paulo, Bahia, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Goiás, Ceará, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso, Paraíba e Rio Grande do Norte.

Cabe destacar que a maior participação esteve concentrada nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, com 40 e 16 participantes respectivamente, por serem os polos com maior número de cidades participantes e, conseqüentemente, tendo o maior número de professores.

Participaram do curso 185 participantes, (180 professores e 5 participantes da equipe técnica) sendo mais de 65,0% dos participantes do sexo feminino.

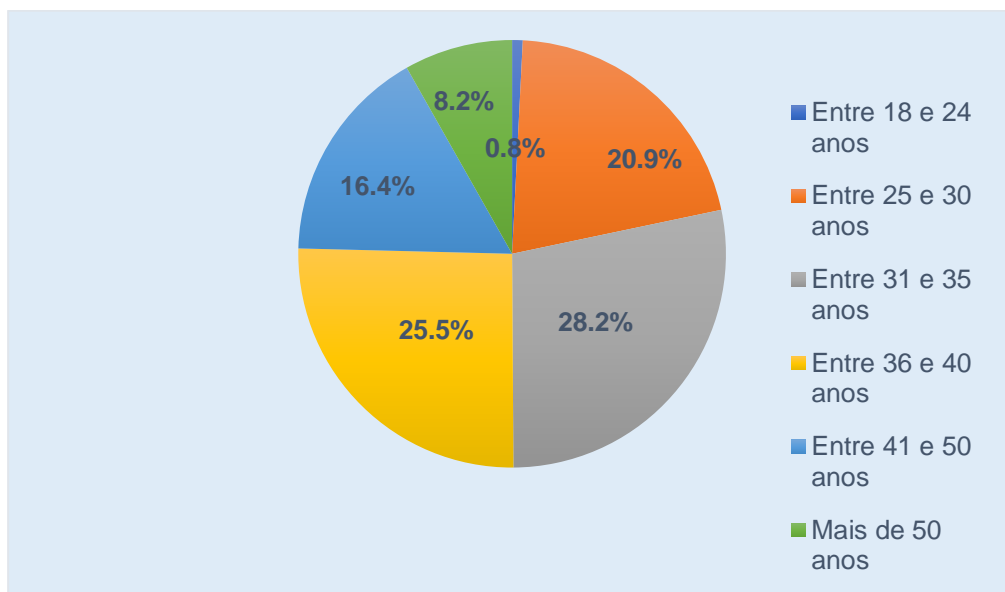
Gráfico 3.1 - Distribuição dos participantes por sexo



Referência: Pesquisa perfil público-alvo - curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*.

Dos 110 professores que responderam a pesquisa do curso sobre o perfil do público-alvo e participaram do curso, nota-se que 53,7% dos participantes estão na faixa etária de 31 a 40 anos, conforme demonstram os dados do gráfico 3.2.

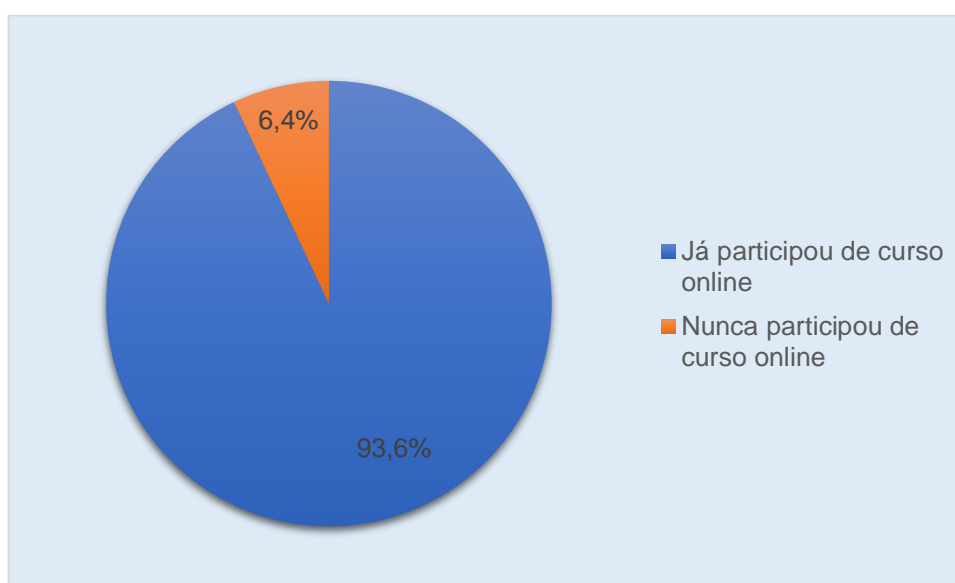
Gráfico 3.2 - Distribuição dos participantes por faixa etária



Referência: Pesquisa perfil público-alvo - curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*.

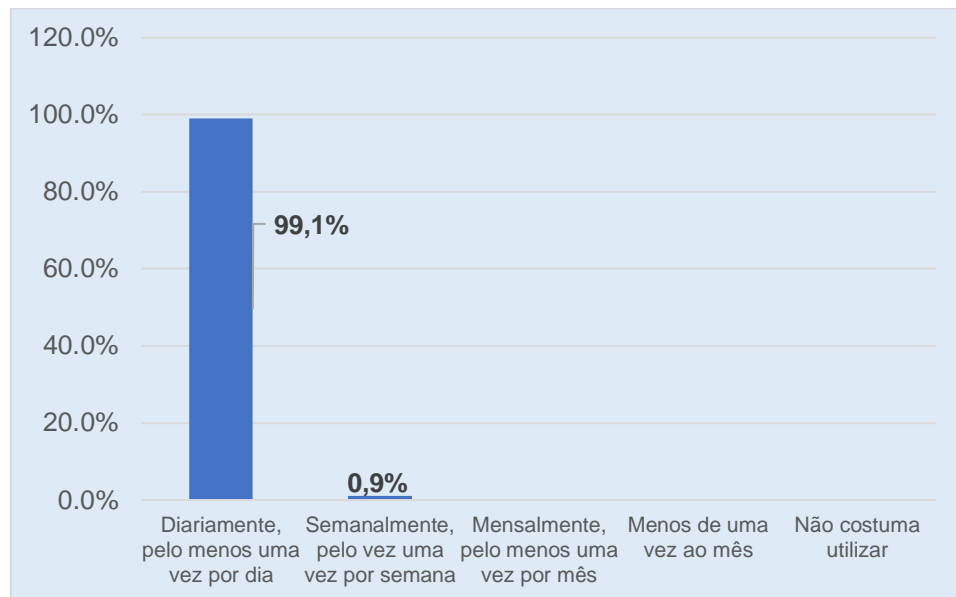
A pesquisa de perfil tecnológico dos professores realizada pela Instituição demonstra, que apenas 6,4% nunca havia participado de um curso *online* e que 99,1% acessa a Internet diariamente para fins profissionais ou pessoais, conforme demonstram os gráficos abaixo:

Gráfico 3.3 - Perfil tecnológico dos Professores



Referência: Pesquisa perfil tecnológico dos professores - IEP

Gráfico 3.4 - Frequência de acesso a Internet



Referência: Pesquisa perfil tecnológico dos professores - IEP

3.2 Caracterização do curso

O curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas* foi realizado, no período de 25/09/17 a 23/10/17, para 185 participantes (180 professores e 5 participantes da equipe técnica) da IEP para formação de jovens aprendizes.

A plataforma de Educação a Distância utilizada foi o LMS MOODLE, por ser de fácil customização, permitir a integração com seu portal acadêmico, possibilitar a utilização de ferramentas colaborativas e a integração com outras ferramentas de recursos interativos, como o H5P e, principalmente por ser de fácil navegação, facilitando o acesso e a permanência dos professores no curso. Com o propósito de conectar professores de diferentes estados e cidades brasileiras, conectar ideias e aprendizados, e ainda propiciar a reflexão, discussão e o desenvolvimento de práticas inovadoras.

3.2.1 Objetivo

O curso teve como objetivos promover a partilha de novas práticas pedagógicas e promover discussões sobre uma Nova Educação, partindo do pressuposto de que a tecnologia inserida por si só nos espaços formativos, não é

suficiente e não garante esta Nova Educação, sendo necessário para esta transformação repensar o espaço, seus objetivos, seu público, sua metodologia, e a relação professor/instrutor x aluno/jovem aprendiz.

3.2.2 Duração

O curso teve uma carga horária total de 40 horas e foi estruturado para ser realizado no período de 4 semanas.

3.2.3 Inscrição

O curso teve inscrição aberta e gratuita para todos os professores da Instituição, de todos os estados brasileiros nos quais a Instituição atua.

Para participar o professor precisava preencher a ficha de inscrição, disponível na plataforma de Educação a Distância da Instituição, indicando o curso de interesse. A confirmação da inscrição era encaminhada posteriormente por e-mail.

3.2.4 Estrutura

O curso foi estruturado com atividades planejadas em 4 módulos temáticos, com período de realização e propostas específicas, para serem desenvolvidas ao longo de uma semana.

Também estavam disponíveis no ambiente os fóruns *Pergunte Aqui!* fórum para suporte técnico e dois fóruns transversais ao curso, o *Espaço do Café*, um ambiente de bate-papo sobre temas diversificados e momentos de descontração e o fórum *Registro Reflexivo*, para que pudessem compartilhar o link do jornal, diário de bordo, que elaboraram durante o curso com as reflexões sobre a prática e aprendizados.

Os 4 módulos temáticos do curso tinham objetivos e temáticas diferenciadas, contando com um conjunto de materiais, atividades, recursos específicos e questões desafiadoras frente a cada temática que estava em discussão.

Embora o curso tenha sido estruturado por módulos, os conteúdos e as atividades estavam intrinsecamente relacionados e as discussões de todos os módulos remetia para a reflexão da prática pedagógica adotada nas salas de treinamento.

Cada módulo teve a duração de 10 horas e o instrutor participante podia acessar durante o seu horário de trabalho, como também aos finais de semana.

O desenvolvimento das atividades dos diferentes módulos foi de responsabilidade dos moderadores e dos participantes, onde cada um procurou contribuir com as discussões, interagindo da melhor forma possível e respeitando o *timing* de cada participante para o desenvolvimento da atividade proposta.

3.2.4.1 Módulo de Apresentação do curso

Figura: 3.1 - Apresentação do conteúdo do curso



Referência: Módulo de Apresentação do Curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*

O módulo de apresentação esteve disponível aos participantes a partir da data de inscrição, 30 dias antes do início da formação e permaneceu aberto durante todo o desenvolvimento do curso.

A partir da inscrição o participante teve acesso ao módulo de apresentação e aos recursos oferecidos nesta área: pesquisa de perfil, apresentação da proposta do curso, apresentação dos especialistas e mentores, conjunto de materiais para iniciação das temáticas a serem discutidas, dicas para melhor aproveitamento do curso e acesso aos critérios de avaliação e certificação do curso.

3.2.4.2 Módulo 1 - Instrutores Conectados para uma Educação Inovadora

Figura: 3.2 - Apresentação de conteúdo - Módulo 1



Referência: Módulo *Instrutores Conectados para uma Educação Inovadora*, curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*

Este módulo teve por objetivo integrar e fortalecer a comunidade em rede.

3.2.4.3 Módulo 2 - Educação do Século XXI: Protagonismo e Inovação

Figura: 3.3 - Apresentação de conteúdo - Módulo 2



Referência: Módulo *Educação do Século XXI: Protagonismo e Inovação*, curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*

Este módulo teve por objetivo refletir, analisar e discutir a nova geração nos contextos educacionais e profissionais.

3.2.4.4 Módulo 3 - Metodologias Ativas: Aprendizado, Diversão e Envolvimento

Figura: 3.4 - Apresentação de Conteúdo - Módulo 3



Referência: Módulo Metodologias Ativas: Aprendizado, Diversão e Envolvimento, curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*

Este módulo teve por objetivos:

- Discutir o conceito de metodologias ativas.
- Apresentar modelos e estratégias que propiciam uma aprendizagem ativa, como: estudos de caso, trabalhos em grupos, ensino híbrido, etc.
- Analisar e discutir possibilidades de utilizar novas estratégias para promoção de aprendizagem ativa em sala de aula.
- Compartilhar experiências e construir um repertório de estratégias ativas para promover o aprendizado dos jovens em sala de aula.

3.2.4.5 Módulo 4 - Aprendizagem Lúdica: Conteúdos Gamificados

Figura: 3.5 - Apresentação de conteúdo - Módulo 4



Referência: Módulo Aprendizagem Lúdica: Conteúdos Gamificados, curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*

Este módulo teve por objetivos:

- Discutir sobre a gamificação no processo de ensino e aprendizagem.
- Analisar e discutir possibilidades e desafios da utilização de games em sala de aula.
- Compartilhar experiências e construir um repertório de estratégias ativas com uso de jogos para promover o aprendizado dos jovens em sala de aula.

3.2.5 Recursos

Foram criadas uma videoteca e uma biblioteca integradas aos diferentes módulos para disponibilização dos materiais, contendo textos, hipertextos, vídeos e diferentes materiais que trouxessem embasamento teórico para a temática do curso, podendo ser acessadas diretamente pelos módulos.

Figura: 3.6 - Apresentação da biblioteca



Referência: Módulo Aprendizagem Lúdica: Conteúdos Gamificados, curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*

Figura: 3.7 - Apresentação da videoteca



Referência: Módulo Aprendizagem Lúdica: Conteúdos Gamificados, curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*

3.2.6 Ferramentas para interação assíncrona

Para a interação assíncrona (que não exige que as pessoas estejam conectadas ao mesmo tempo à Internet) o curso contou com 7 fóruns de discussão, sendo: 1 para o *Registro Reflexivo* durante o curso, um para integração e socialização, o *Espaço Café*, 1 para dúvidas, *Pergunte Aqui!* e, 4 fóruns temáticos de discussão, um para cada módulo.

3.2.7 Ferramentas para interação síncrona

Foram realizados 2 Web conferências que possibilitaram a interação com especialistas da área de educação inovadora e discussão sobre as temáticas Inovação na Educação com metodologias ativas e Games na Educação.

Durante as Web conferências os participantes tiveram a oportunidade de refletir e discutir sobre as contribuições das metodologias ativas, da gamificação e a importância da adoção de práticas pedagógicas inovadoras como um elemento motivador para a aprendizagem do jovem no século 21.

3.2.8 Ferramentas para compartilhamento

Com o objetivo de propiciar o compartilhamento das boas práticas e dos recursos digitais adotados pelos professores de diferentes cidades brasileiras o curso contou com diferentes espaços disponíveis na plataforma MOODLE, especificamente: Fórum *Registro Reflexivo*, *Banco de Boas Práticas e Ferramentas Digitais*.

A ferramenta Glossário do MOODLE foi utilizada para que os participantes pudessem compartilhar práticas inovadoras elaboradas individualmente ou coletivamente e desenvolvidas junto aos alunos. Os professores podiam imprimir o Guia com todas as Boas Práticas compartilhadas.

No espaço Ferramentas Digitais, elaborado com a ferramenta Glossário, os participantes puderam compartilhar os recursos digitais já utilizadas por eles no processo de ensino e aprendizagem.

3.2.9 Avaliação

Os critérios de avaliação e certificação do curso foram disponibilizados na área de Apresentação do curso e o participante podia ter acesso aos critérios definidos logo após a sua inscrição.

Na matriz de avaliação foram definidas e consideradas 3 categorias para avaliação do curso: participação nos fóruns de discussão (valendo 45 pontos), atividades individuais (valendo 40 pontos) e registro reflexivo (valendo 15 pontos), conforme indicadores especificados no anexo V, **Critérios de avaliação e certificação do curso**. A nota das três categorias foram somadas e divididas por 3 e para receber a certificação o participante deveria ter pontuação igual ou superior a 75 pontos.

3.3 Resultados da análise de conteúdo das interações

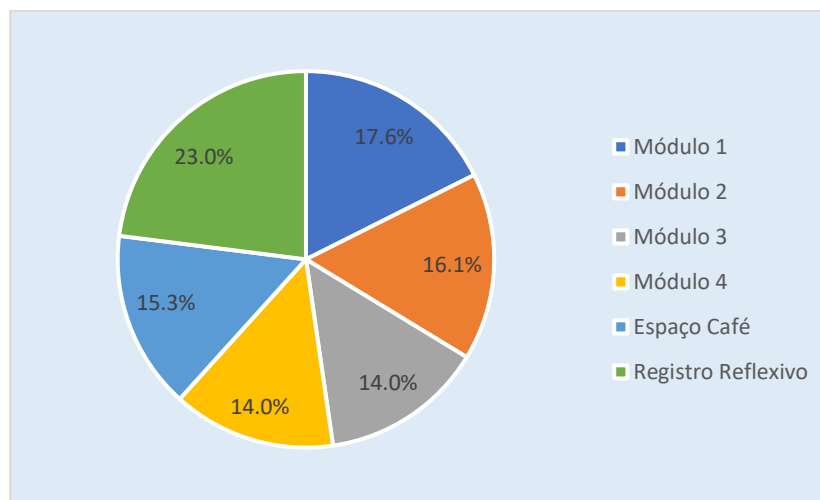
3.3.1 Procedimentos e opções metodológicas

Para análise de conteúdo nos ambientes de comunicação assíncrona do curso, a fim de mensurar a colaboração, foram analisadas 1.603 mensagens, trocadas entre participantes e moderadores, no período de 25/09 a 24/10, nos 6 fóruns do curso: 4 fóruns temáticos (fóruns do Módulo 1 ao 4) e 2 fóruns transversais ao curso (*Espaço Café* e *Registro Reflexivo*). Os resultados estão apresentados na Tabela 3.1.

Tabela 3.1 - Valores globais dos fóruns

Fórum	Quantidade de mensagens	
	Freq.	%
Módulo 1	282	17,6
Módulo 2	258	16,1
Módulo 3	225	14,0
Módulo 4	225	14,0
Espaço Café	245	15,3
Registro Reflexivo	368	23,0
Total	1603	100,0

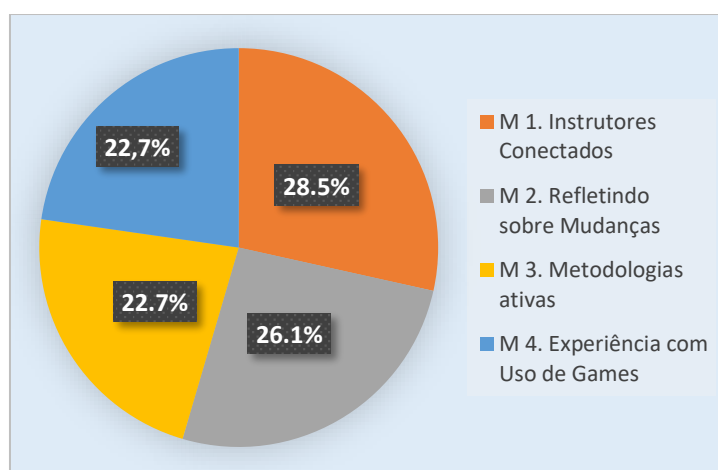
Gráfico 3.5 - Valores globais dos fóruns



Ao analisarmos o conjunto de mensagens trocadas nos 6 fóruns, notamos que o maior percentual de mensagens não está concentrado nos fóruns temáticos, mas sim no fórum transversal *Registro Reflexivo*, o qual apresenta 23,0% de mensagens trocadas entre os participantes, com uma diferença de 5,4% para o fórum temático do módulo 1, que apresentou o maior número de percentual dentre os fóruns temáticos, 17,6%.

3.3.1.1 Fóruns temáticos

Gráfico 3.6 - Valores globais dos fóruns temáticos



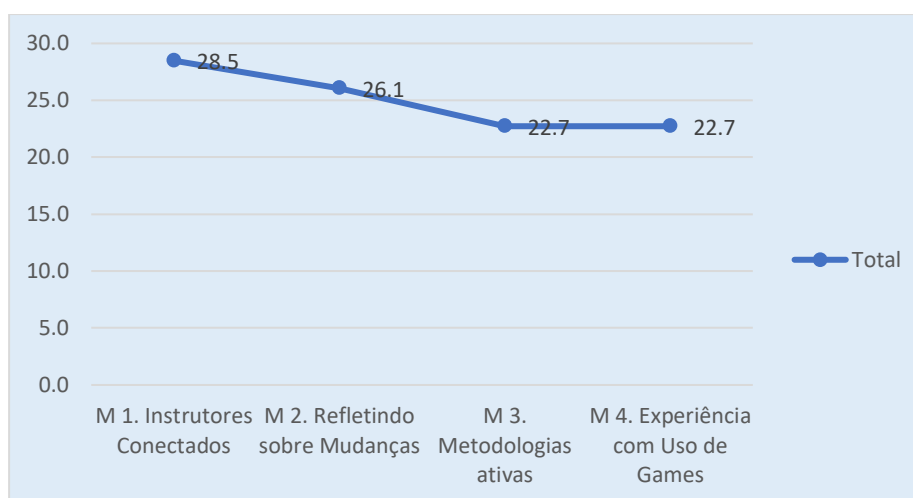
Foram analisadas 990 postagens, trocadas entre participantes e moderadores, no período de 25/09 a 24/10, nos 4 fóruns temáticos de discussão: módulo 1: *Todos Somos Instrutores Conectados*, módulo 2: *Refletindo sobre*

Mudanças, módulo 3: *Metodologias Ativas: Possibilidades para Inovação* e módulo 4: *Experiências com Uso de Games: Possibilidades e Desafios*.

Os valores globais dos fóruns temáticos apontam que o fórum do módulo 1, com 28,5% de mensagens, apresenta o maior percentual de mensagens dentre os fóruns temáticos e, com menor percentual de mensagens, 22,7%, estão os fóruns dos módulos 3 e 4.

Analisamos que o fórum do módulo 1 teve o maior percentual de mensagens por ser o primeiro fórum do curso, destinado a apresentação dos participantes e não a discussão e compartilhamento de temáticas sobre práticas inovadoras em sala de aula, somado ao fato de ser um momento inicial do curso, quando os participantes estão com muitas expectativas para conhecer o curso e os demais participantes.

Gráfico 3.7 - Evolução das mensagens nos fóruns temáticos

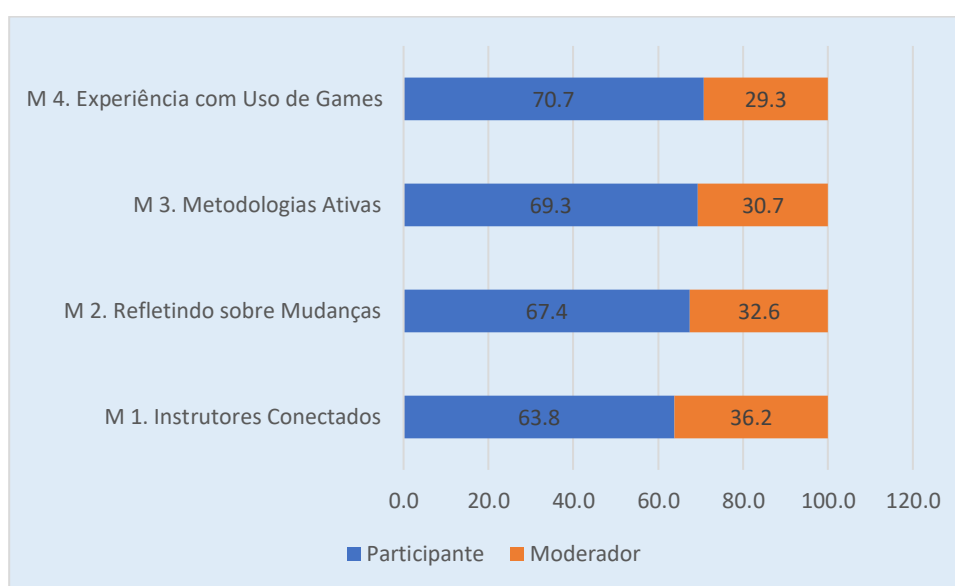


Nota-se uma tendência de evolução decrescente e gradativa no percentual de mensagens trocadas entre os participantes, entre os módulos 1 e 4. O maior pico foi no início do curso, fórum do módulo 1, com 28,5%. Chama atenção o fato do percentual de mensagens trocadas entre os participantes, nos módulos 3 e 4 ter sido o mesmo, 22,7%.

Tabela 3.2 - Valores globais dos fóruns temáticos por segmento

Número de mensagens	Fórum Módulo 1		Fórum Módulo 2		Fórum Módulo 3		Fórum Módulo 4		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
	Participante	180	63,8	174	67,4	156	69,3	159	70,7	669
Moderador	102	36,2	84	32,6	69	30,7	66	29,3	321	32,4
Total	282	100,0	258	100,0	225	100,0	225	100,0	990	100,0

Gráfico 3.8 - Distribuição dos valores globais de mensagens dos fóruns temáticos por segmento



Os dados acima mostram que os participantes no conjunto dos 4 fóruns temáticos de discussão, postaram uma média de 67,8% de mensagens, o dobro de mensagens em relação aos moderadores, o que demonstra uma maior participação e interação nos fóruns temáticos em relação aos moderadores, com média de 32,2% de mensagens. No entanto, em termos de comparação dos fóruns, uns com os outros, notamos que o percentual de mensagens em cada fórum é muito semelhante, tanto dos moderadores, como dos participantes, apresentando uma diferença pequena no percentual de mensagens de cada fórum, variando de 1,9% a 3,6%.

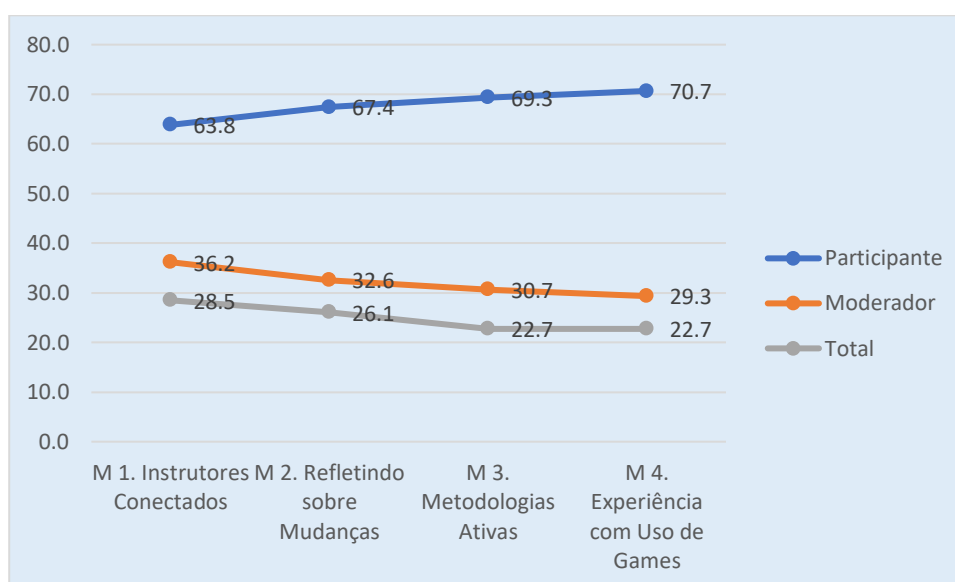
Observamos que o fórum com maior interação dos participantes foi o do módulo 4, *Experiências com Uso de Games: Possibilidades e Desafios*, tendo

70,7% de mensagens, enquanto que os moderadores participaram mais do fórum do módulo 1 - *Todos Somos Instrutores Conectados*.

Tabela 3.3 - Evolução das mensagens nos fóruns temáticos por segmento

Fórum	Participante		Moderador		Mensagens	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
M 1. Professores Conectados	180	63,8	102	36,2	282	28,5
M 2. Refletindo sobre Mudanças	174	67,4	84	32,6	258	26,1
M 3. Metodologias Ativas	156	69,3	69	30,7	225	22,7
M 4. Experiência com Uso de Games	159	70,7	66	29,3	225	22,7
Total	669	67,6	321	32,4	990	100,0

Gráfico 3.9 - Evolução das mensagens nos fóruns temáticos por segmento

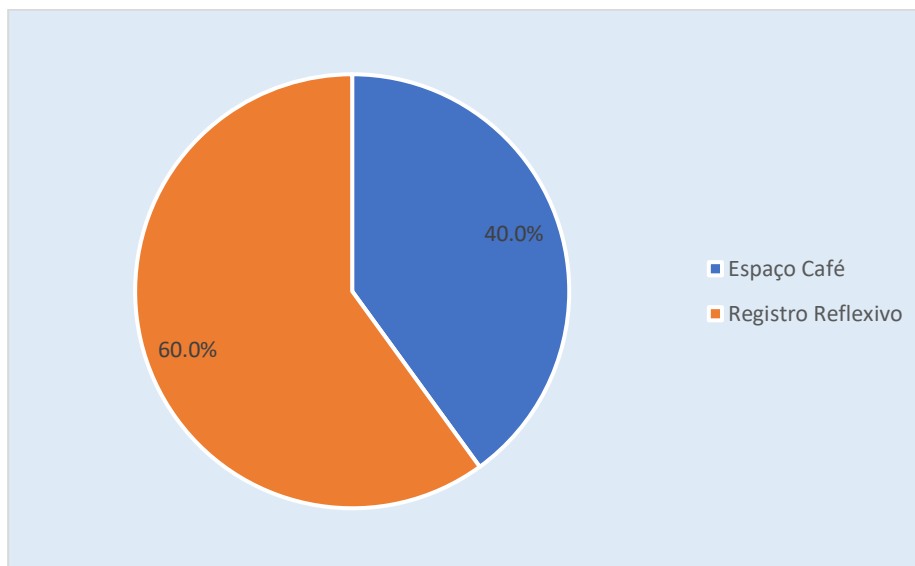


Ao analisarmos a evolução do percentual de mensagens por segmento no conjunto dos 4 fóruns temáticos de discussão, notamos uma evolução crescente nas mensagens dos participantes, de 63,8% no fórum do módulo 1 para 70,7% no fórum do módulo 4 e, uma evolução decrescente no número de postagens dos moderadores, de 36,2% no fórum do módulo 1 para 29,3% no fórum do módulo 4.

Observamos que o percentual de queda de mensagens do módulo 1 para o módulo 4, tanto do segmento participante como moderador, foi de 6,9%.

3.3.1.2 Fóruns transversais

Gráfico 3.10 - Valores globais dos fóruns transversais



Referência: Relatório final do curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*.

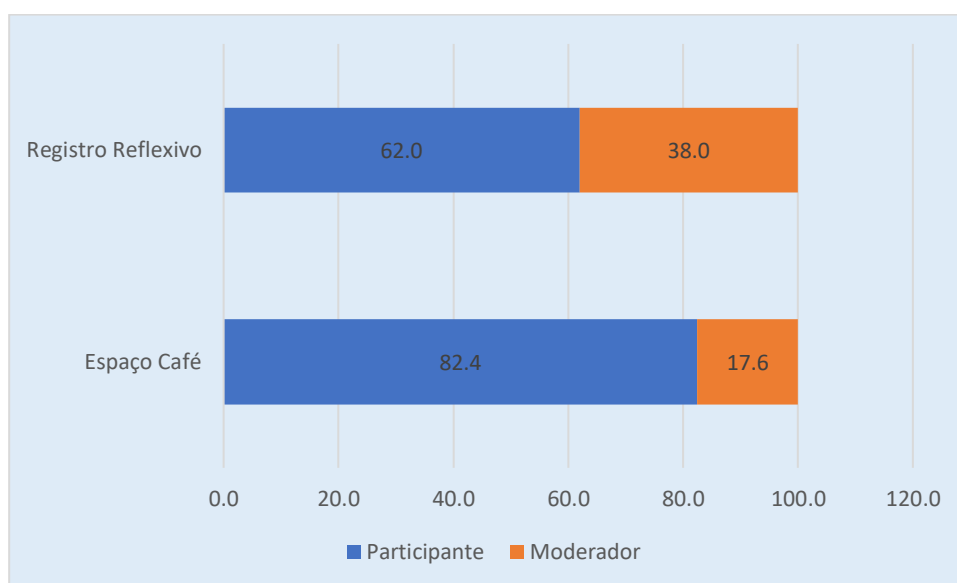
Foram analisados os 2 fóruns transversais, abertos permanentemente durante o período de realização do curso, de 25/09 a 25/10, com 613 postagens: *Espaço Café* e *Registro Reflexivo*.

Os valores globais dos fóruns transversais apontam que o fórum *Registro Reflexivo*, com 60,0% de mensagens, apresenta o maior percentual de mensagens.

Tabela 3.4 - Valores globais dos fóruns transversais por segmento

Número de mensagens	Fórum Espaço Café		Fórum Registro Reflexivo		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Participante	202	82,4	228	62,0	430	70,1
Moderador	43	17,6	140	38,0	183	29,9
Total	245	100,0	368	100,0	613	100,0

Gráfico 3.11 - Distribuição dos valores globais de mensagens dos fóruns transversais por segmento



Referência: Relatório final do curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*.

Ao analisarmos o conjunto dos fóruns transversais ao curso, notamos que o percentual de mensagens dos participantes foi 40,0% maior do que o dos moderadores.

Notamos que o fórum com maior interação dos participantes foi o do *Espaço Café*, tendo 82,4% de mensagens, enquanto que os moderadores participaram mais do fórum *Registro Reflexivo*, tendo 38,0% de mensagens.

Ao compararmos os dados dos fóruns transversais com os dados dos fóruns temáticos, percebe-se claramente que o maior percentual de mensagens esteve centrado no fórum transversal *Espaço Café*, com uma diferença de 11,7% de mensagens postadas pelos participantes em relação ao fórum do módulo 4, *Experiências com Uso de Games: Possibilidades e Desafios* e, de 25,8% de mensagens postadas pelos moderadores, em relação ao fórum do módulo 1, *Todos Somos Instrutores Conectados*.

O curso contou com outros espaços de comunicação assíncrona que não foram analisados nesse estudo, o fórum *Pergunte Aqui!*, por conter questões e respostas técnicas referentes ao uso da plataforma; o *Banco de Boas Práticas* e, *Ferramentas Digitais*, ambos na ferramenta Glossário, a fim de evitar a duplicidade das informações analisadas com os indicadores de colaboração, dado que as

práticas compartilhadas nesses espaços, também foram compartilhadas nos fóruns temáticos, objetos deste estudo.

As interações realizadas pelos participantes em ferramentas externas a plataforma do curso, como WIX e Padlet, para construção individual do jornal reflexivo, também não foram incluídas na análise deste estudo.

3.3.2 Análise e discussão dos resultados

3.3.2.1 *Unidade de análise*

Conforme orientações de Bardin (1977), para mensurar a colaboração nos 6 fóruns objetos deste estudo efetuamos a análise quantitativa por categorias temáticas nos fóruns de discussão, contagem de temas (indicadores específicos), de acordo com as unidade de registro e codificações adotadas no quadro 6.2 (adaptado do modelo de Murphy), especificamente: **Presença social** (Indicadores: PP, PR, PE, PS, PO, PM); **Articulação das perspectivas individuais** (IO, IR); **Acomodar ou refletir as perspectivas de outros** (RD, RI, RN, RC); **Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades** (CI, CE, CQ, CF, CD, CR, CC); **Construir objetivos e finalidades comuns** (OP, OT) e **Produção de materiais partilhados** (MM).

Foi efetuada uma análise atenta para definição dos indicadores específicos nas postagens dos fóruns de discussão, atribuindo a cada postagem um conjunto de códigos, conforme presença dos indicadores de cada uma das 6 categorias analisadas, conforme códigos correspondentes ao modelo de colaboração do Quadro 6.2 (anexo IV), utilizado para este estudo.

A codificação foi realizada definindo a mensagem como **unidade de análise**. Foram utilizados os seguintes critérios de codificação: 1) a mensagem pode ter indicadores diferentes da mesma categoria⁷ (por exemplo, PP, indicador específico: Partilhar informações pessoais, e PR, Reconhecer a presença do grupo, ambos referentes a categoria Presença Social); 2) a mensagem não pode ter indicadores repetidos na mesma categoria (por exemplo, dois códigos do indicador específico

⁷ Consultamos a autora Elizabeth Murphy, para utilização deste critério. O retorno da autora foi favorável ao afirmar que poderíamos codificar com indicadores diferentes para a mesma categoria.

PE, elogiar ou expressar apreço em relação aos participantes, referente a categoria Presença Social); 3) apenas o primeiro parágrafo em mensagens com mais de 2 parágrafos contendo o mesmo indicador deve ser codificado; 4) para atribuir o código CR, Responder à questão, referente à categoria Co-construção partilhada de perspectivas e finalidades, relacionar as respostas sempre com a(s) pergunta(s) realizadas pelo mediador ou participante.

Após verificação e atribuição de códigos nas mensagens, com o propósito de verificar se o código atribuído estava coerente ao texto marcado, realizamos em todos os fóruns, duas conferências, lendo novamente cada mensagem e analisando o sentido da colaboração, de acordo com o Quadro 6.2 - **Instrumento de identificação e mensuração da colaboração numa discussão online assíncrona** (anexo IV). Em casos duvidosos, foi necessário recorrer à literatura para analisarmos os códigos e exemplos atribuídos na matriz de Murphy (2004) e, quando necessário, o código atribuído inicialmente foi alterado.

Foi realizada uma terceira conferência, com o objetivo de analisar se todas as postagens foram codificadas, com exceção das mensagens duplicadas, que tiveram codificação apenas na primeira mensagem, e excluir os códigos repetidos na mesma mensagem.

Seguimos as regras de enumeração para calcular a frequência. Não adotamos a frequência ponderada para este estudo, uma vez que no modelo de colaboração de Murphy (2004) não são especificados valores de intensidade para cada indicador de colaboração a ser estudado.

3.3.2.2 Análise global da colaboração nos fóruns

Após análise das 1.603 mensagens dos participantes no conjunto dos 6 fóruns do curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas* e das 2.703 codificações com os indicadores de colaboração, nota-se que com frequências muito diferenciadas o curso apresentou mensagens com todas as categorias e indicadores de colaboração, conforme modelo de Murphy (2004) usados para mensuração da colaboração em comunicação assíncrona.

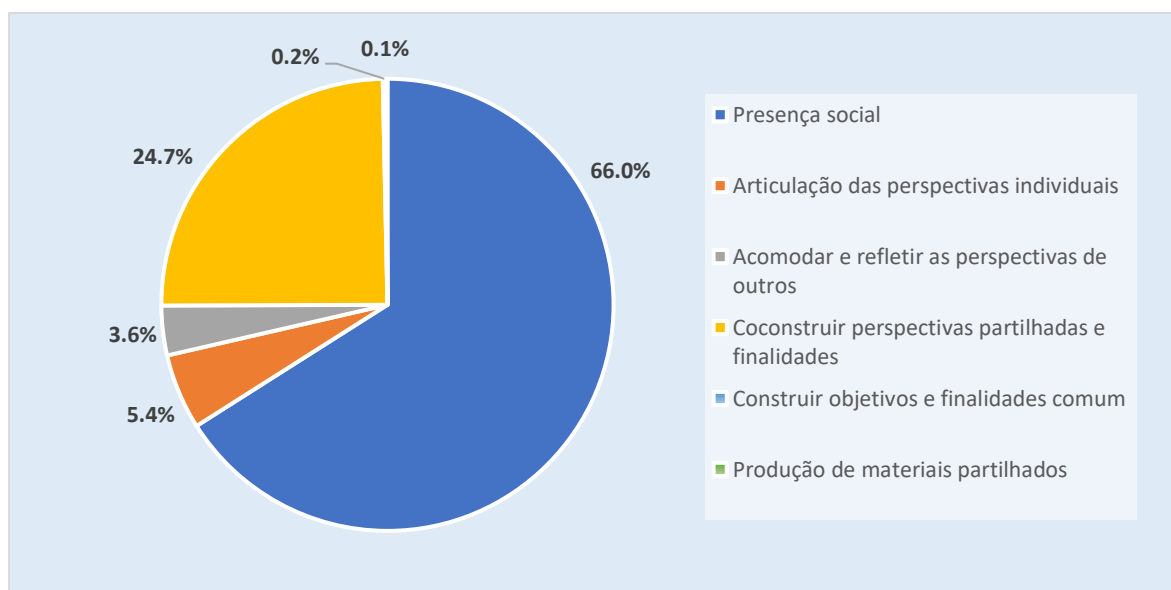
A tabela 3.5 mostra o número de mensagens com os indicadores de colaboração ocorridos por categoria, na totalidade dos 4 fóruns temáticos de

discussão e dos 2 fóruns transversais ao curso, analisados conforme matriz adaptada de Murphy (2004), Quadro 6.2 - **Instrumento de identificação e mensuração da colaboração numa discussão *online* assíncrona** (anexo IV).

Tabela 3.5 - Resultado da Colaboração da análise dos fóruns

Presença social (P)	Articulação das perspectivas Individuais (I)		Acomodar ou refletir as perspectivas de outros (R)		Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades (C)		Construir objetivos e finalidades comuns (O)		Produção de materiais partilhados (M)		
PP	161	IO	112	RD	2	CI	343	OP	4	MM	3
PR	963	IR	34	RI	16	CE	31	OT	2		
PE	446			RN	34	CQ	12				
PS	68			RC	44	CF	41				
PO	83					CD	31				
PM	63					CR	142				
						CC	68				

Gráfico 3.12 - Análise da Colaboração nos fóruns por categoria



Ao analisarmos o conjunto das categorias notamos fortemente a presença da categoria **Presença social**, com maior número de ocorrências, 66,0%, seguida da categoria **Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades**, com 24,7% das ocorrências.

Chama atenção o fato da categoria **Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades** ter índices de frequência maior do que o item **Articulação das**

perspectivas individuais. Analisamos que isso se deva pelo fato dos participantes terem conseguido um alto nível de interação, propiciado pelo respeito, diálogo aberto e transparente, formação de vínculos e a confiança entre moderadores e participantes e entre os participantes, formados e fortalecidos pela Presença social, presente em todo o curso. Outro fator que pode ter contribuído para esse resultado, pode ser o fato de alguns participantes trabalharem juntos presencialmente.

Ao confrontar os objetivos dos fóruns com os dados apresentados por categoria percebemos que o propósito do curso em promover a integração entre os participantes e a troca de práticas pedagógicas foi atingido. Analisamos ainda que os fóruns e o desenho do curso contribuíram significativamente para que esses dois índices fossem elevados.

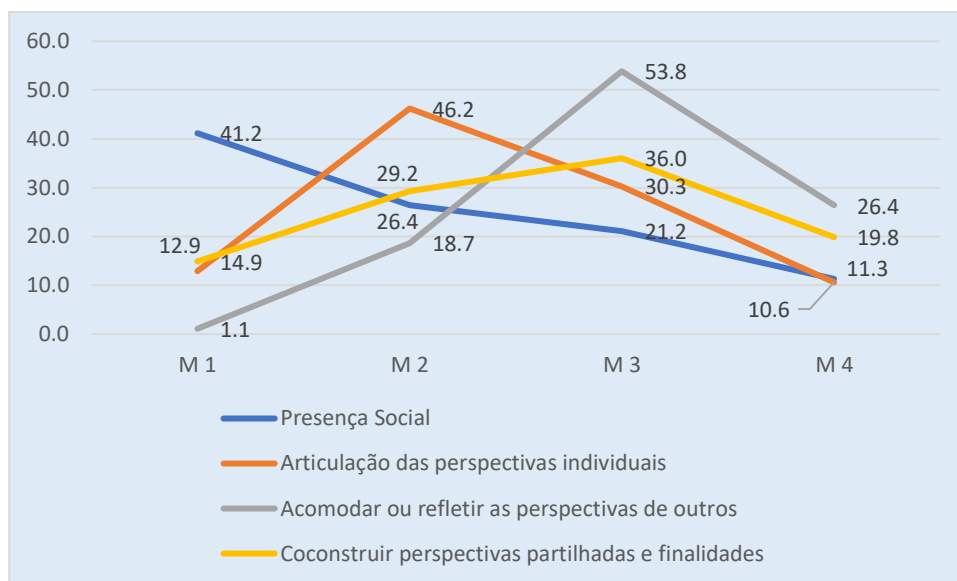
Com relação às categorias **Articulação das perspectivas individuais e Acomodar ou refletir as perspectivas de outros**, ambas apresentam índices baixos, com 5,4% e 3,6% de ocorrências respectivamente.

As categorias que consolidam a colaboração da comunidade: **Construir objetivos e finalidades comuns e Produção de materiais partilhados**, são as que apresentam menor índice de frequência. Apenas 0,2% das postagens mostram evidências de objetivos e finalidades em comum e somente 0,1% refletem, de fato, a produção de materiais partilhados.

Esses resultados sugerem que, para que os processos colaborativos de mais alto nível aconteçam dentro dos espaços assíncronos de discussão, é preciso que tenha estratégias ou técnicas explícitas destinadas a promover esses processos (Murphy, 2004).

3.3.2.3 Evolução da colaboração nos fóruns temáticos

Gráfico 3.13 - Análise da Evolução do conjunto de categorias por fórum



A Comunidade mostra uma tendência crescente nos fóruns temáticos nas categorias **Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades**, **Articulação das perspectivas individuais** e **Acomodar ou refletir as perspectivas dos outros**, com exceção da categoria **Presença social** que apresenta uma evolução decrescente.

As categorias **Construir objetivos e finalidades comuns** e **Produção de materiais partilhados** se mantêm nulas, por não apresentarem mensagens codificadas nos fóruns temáticos.

Embora os níveis mais altos da colaboração completa: **Construir objetivos e finalidades comuns** e **Produção de materiais partilhados** estejam reduzidos, verifica-se um nível relativamente elevado de interação e colaboração nas etapas iniciais do modelo: **Presença social**; **Articulação das perspectivas individuais**, **Acomodar ou refletir as perspectivas dos outros** e **Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades**. Dado que o processo de colaboração se apresenta num *continuum* de 6 estágios (Murphy, 2004) e, considerando que nos 4 primeiros estágios iniciais os índices apresentados são relativamente elevados, que a interação se fortalece na primeira etapa inicial e que, ao longo do processo ou estágios a interação passa para colaboração (Murphy, 2004), consideramos que o

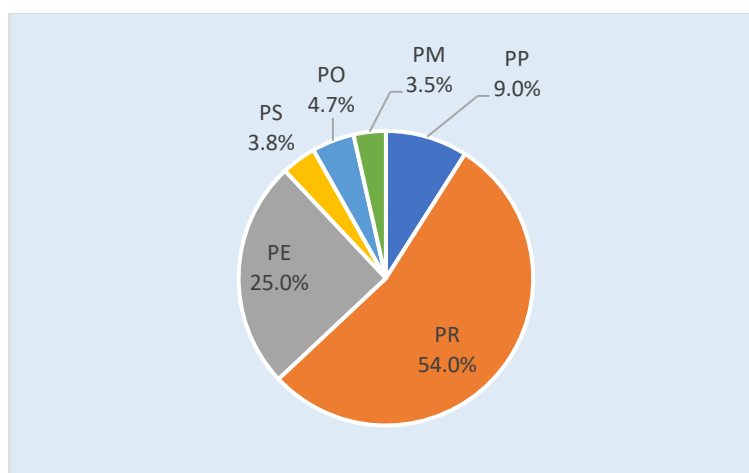
curso promoveu aprendizagem colaborativa, mesmo não tendo atingido números significativos para os últimos 2 níveis do modelo, nos fóruns temáticos de discussão.

3.3.2.4 Análise da Presença social nos fóruns

Tabela 3.6 - Valores globais da categoria Presença social

Indicador	Freq.	%
Partilhar informações pessoais (PP)	161	9,0
Reconhecer a presença do grupo (PR)	963	54,0
Elogiar ou expressar apreço em relação aos participantes (PE)	446	25,0
Expressar sentimentos e emoções (PS)	68	3,8
Indicar objetivos ou propósitos relacionados com a participação (PO)	83	4,7
Expressar motivação pelo projeto ou participação (PM)	63	3,5
Total	1.784	100,0

Gráfico 3.14 - Valores globais da categoria Presença social



Notamos a presença da categoria Presença social em todos os 6 fóruns do curso, apresentando o maior índice de frequência no fórum transversal *Registro Reflexivo*, com 32,4% de ocorrências.

Reconhecer a presença do grupo, representado pelo código PR, tem 54,0% de ocorrências nas mensagens dos diferentes fóruns, apresentando os valores mais elevados da categoria **Presença social**.

Cabe destacar que a maioria das mensagens codificadas com o indicador Reconhecer a presença do grupo, se refere a mensagens introdutórias com cumprimentos, como “Olá pessoal” e “Olá”, presentes em todos os módulos nos fóruns temáticos de discussão e transversais ao curso.

Elogiar ou expressar apreço em relação aos participantes (PE), aparece em segundo lugar, com 25,0%.

Podemos verificar tais evidências nas mensagens do moderador no Fórum *Todos Somos Instrutores Conectados* e do participante do curso no Fórum *Experiências com Uso de Games: Possibilidades e Desafios*, que seguem abaixo:

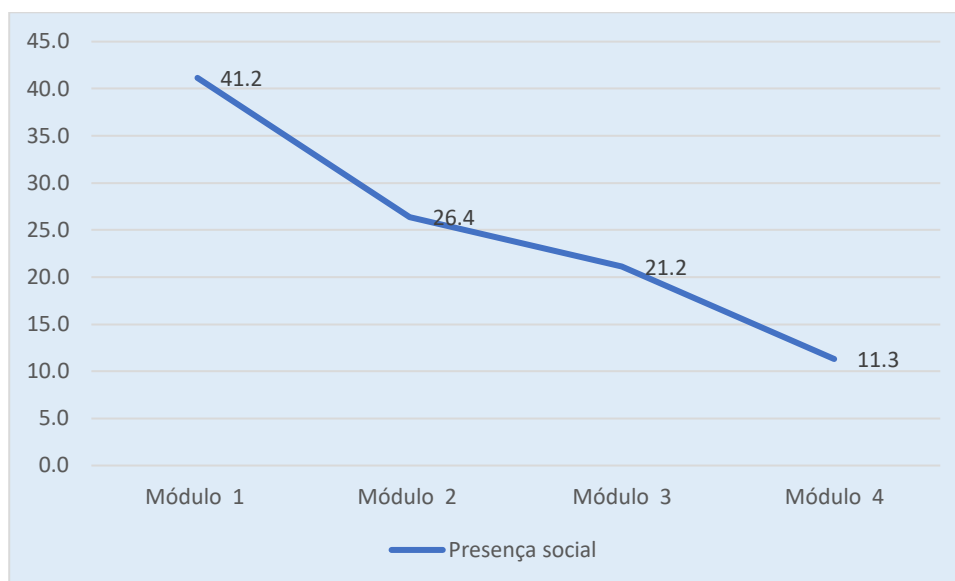
Olá João⁸ e Roberta, boas vindas a vocês!
Percebo como as apresentações de vocês que são grandes entusiastas da educação e que fazem a diferença nos seus territórios, parabéns!
Esse curso promete, viu gente? Muita gente boa, com experiências riquíssimas e com muito desejo de transformar a educação, que maravilha!
Vamos nos somando aos que já chegaram e acolhendo os próximos que logo chegarão. Bom final de semana e aproveitem um tempinho para navegar na plataforma do curso. Grande abraço

(Moderadora C, 10/10/2017)

Olá pessoal!
Gostaria de manifestar minha admiração pelos vídeos com dicas sobre foram EXCELENTEs dicas, anotei todas!
A ideia da revista eletrônica foi ótima, já vou aplicar. E fiquei muito curiosa para saber mais sobre o Jogo – A fantástica fábrica de Matemática. Será que dá para compartilhar? E também, a dica que fala pausar o filme em 15 minutos antes de terminar, para que os aprendizes pensem e escrevam o possível final... ADOREI! E o projeto de Xadrez e Literatura...fantástico! Queria MUITO aplicar aqui [...] Até mais...
(Roberto, 17/10/2017)

⁸ Todos os nomes foram alterados para garantir a privacidade dos participantes.

Gráfico 3.15 - Evolução da categoria Presença social por fórum temático



A categoria **Presença social** apresenta uma forte tendência de evolução decrescente no conjunto dos fóruns temáticos, passando de 41,2% no módulo 1, para 11,3% no módulo 4.

Ao analisarmos as mensagens do fórum do Módulo 1 - *Todos Somos Instrutores Conectados*, com 393 ocorrências, notamos que se destaca o indicador **Partilhar informações pessoais**, acreditamos que isso seja pelo fato dos participantes fazerem sua apresentação pessoal neste módulo. Ao compararmos estes dados com a análise de conteúdo da entrevista do moderador notamos também que ao serem questionados se os participantes partilharam informações pessoais e reconheceram a presença do grupo, este dado é confirmado, ao relatarem que:

Sim, eles trocaram muito [...]. Um comentava que às vezes era difícil trabalhar com o jovem, aí, procuravam trabalhar muitas experiências e dividiram sim muitas histórias. Eu procurava moderar um pouco para entender melhor essas histórias. Essas histórias que dividiram foram informações pessoais que aconteciam na trajetória deles como professores. Queriam muito contar sobre o que acontecia com cada um, qual era a dificuldade da experiência dele.

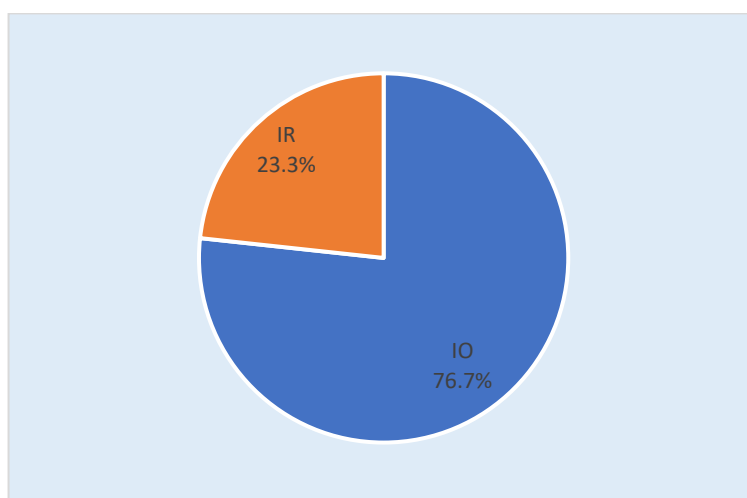
(Moderador B, 27/2/19)

3.3.2.5 Análise da Articulação das perspectivas individuais nos fóruns

Tabela 3.7 - Valores globais da categoria Articulação das perspectivas individuais

Indicador	Freq.	%
Manifestar opiniões pessoais sem fazer referência às perspectivas dos outros (IO)	112	76,7
Resumir ou fazer referência a conteúdos sem referir à perspectiva do outro (IR)	34	23,3
Total	146	100,0

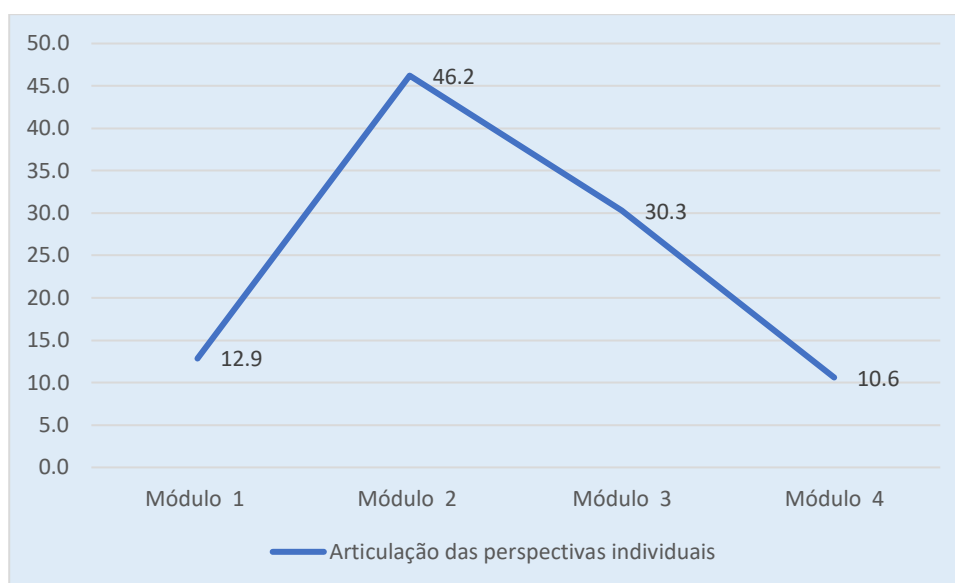
Gráfico 3.16 - Valores globais da categoria Articulação das perspectivas individuais



Manifestar opiniões pessoais ou crenças sem fazer referência às perspectivas dos outros (IO), destaca-se na categoria **Articulação das perspectivas individuais**, com 76,7% de ocorrências.

Ao cruzarmos esses dados com a análise de conteúdo da entrevista, especificamente no que se refere à pergunta sobre a manifestação de opiniões pessoais ou referência a conteúdos dos colegas sem fazer referência à perspectiva do outro, notamos que os dados se confirmam, no relato do moderador: “Sim, faziam referência e às vezes mencionavam alguma informação de algum colega. Na minha sala de treinamento acontece isso. [...]. Eles trocavam muita experiência entre eles”. (Moderador A, 25/02/19)

Gráfico 3.17 - Evolução da categoria Articulação das perspectivas individuais por fórum



A categoria **Articulação das perspectivas individuais** demonstra uma evolução crescente ao longo do curso, tem seu ápice no módulo 2, com 46,2% das ocorrências. É interessante observar que embora a evolução da categoria tenha sido crescente ao longo do curso, quando comparada com o módulo inicial, percebemos que a categoria apresenta apenas 2,3% de diferença no módulo final.

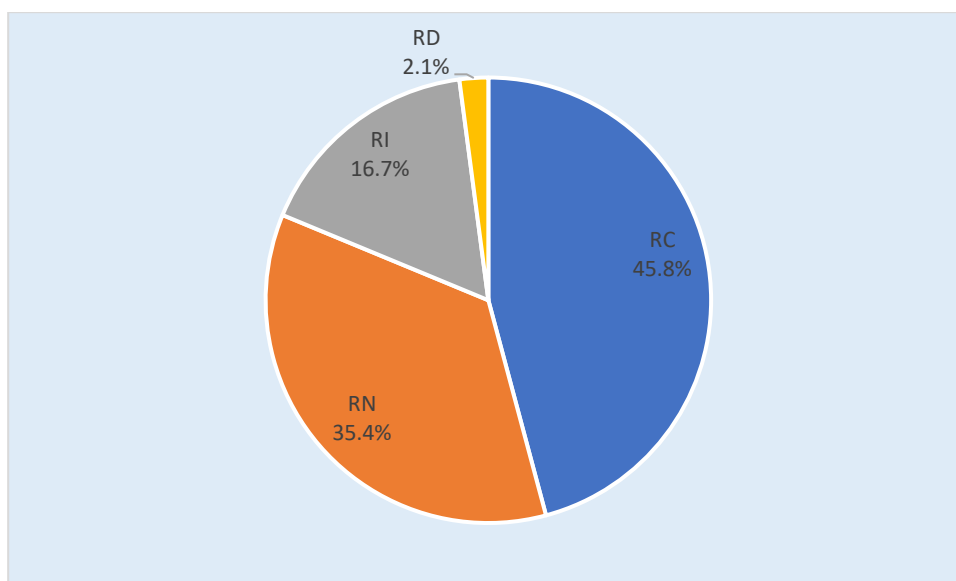
Analizamos que o maior índice tenha ocorrido no fórum do módulo 2, no qual o participante precisou refletir sobre a sua prática pedagógica e compartilhar com a comunidade sua opinião sobre as mudanças necessárias para desenvolver ações inovadoras nas salas de treinamento e promover o protagonismo.

3.3.2.6 Análise da Acomodar ou refletir as perspectivas de outros nos fóruns

Tabela 3.8 - Valores globais da categoria Acomodar ou refletir perspectivas de outros

Indicador	Freq.	%
Coordenar perspectivas (RC)	44	45,8
Introduzir novas perspectivas (RN)	34	35,4
Discordar indiretamente da afirmação feita por outro participante (RI)	16	16,7
Discordar diretamente da afirmação feita por outro participante (RD)	2	2,1
Total	96	100,0

Gráfico 3.18 - Valores globais da categoria Acomodar ou refletir as perspectivas de outros

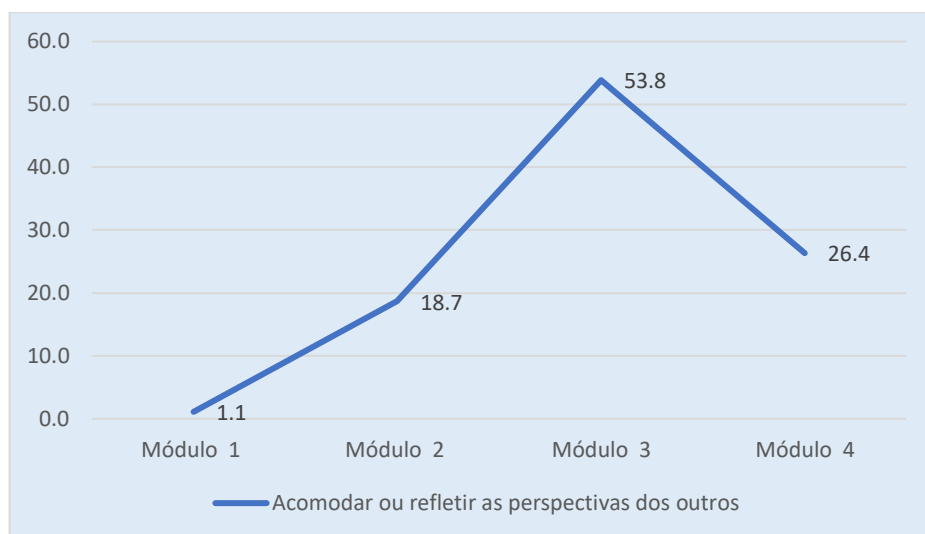


Na categoria **Acomodar ou refletir as perspectivas de outros**, destacam-se em todos os fóruns, os indicadores **Coordenar perspectivas (RC)**, com 45,8% de ocorrências e **Introduzir novas perspectivas (RN)**, com 35,4%.

Os relatos do moderador na entrevista, confirmam a predominância destes indicadores, como também apontam que os índices dos indicadores dessa categoria não aconteceram numa frequência elevada: “Muitas vezes tinha participantes que discordavam. Eles falavam: “Eu não concordo, e se pensarmos nisso. [...] O que eu acho interessante é que a pessoa não dizia apenas eu discordo, a pessoa justificava e apontava outros caminhos”. (Moderador A, 25/09/19)

Analisamos ser significativo o fato desta categoria ter tido ocorrências, pois nessa etapa os participantes começam a acomodar e refletir sobre as diferentes perspectivas e ideias apresentadas pela comunidade, conforme demonstra as mensagem do participantes no Fórum *Metodologias Ativas: Possibilidades para Inovação*: “[...] Entendo que a inovação em sala de treinamento é importantíssima, tudo muda constantemente, então vale também para a educação. [...], no entanto, não devemos apenas viver de inovações, muitas coisas que são adotadas há muito tempo e continuam dando certo devem ser mantidas. [...]”. (Joana, 17/10/2017)

Gráfico 3.19 - Evolução da categoria Acomodar/ refletir as perspectivas dos outros por fórum



Os resultados mostram que a categoria **Acomodar ou refletir as perspectivas de outros** apresenta uma evolução crescente, com ápice de crescimento no fórum do módulo 3 para discussão sobre Metodologias ativas. Embora a tendência seja crescente ao longo do curso, nota-se uma tendência decrescente do módulo 3 para o módulo 4.

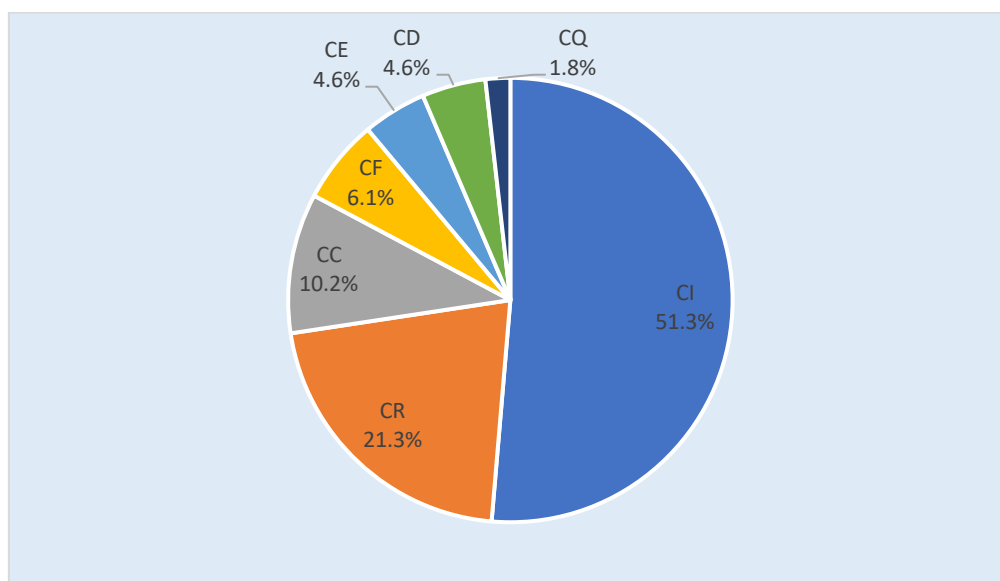
Apesar do fórum do módulo 4 ter tido o mesmo número de mensagens do fórum do módulo 3 (225), ocorre um decréscimo de 27,4% de ocorrências nas mensagens, passando de 53,8%, para 26,4% de ocorrências.

3.3.2.7 Análise da Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades nos fóruns

Tabela 3.9 - Valores globais da categoria Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades

Indicador	Freq.	%
Partilhar informações e recursos (CI)	343	51,3
Responder a questões (CR)	142	21,3
Partilhar consenso (CC)	68	10,2
Solicitar feedback (CF)	41	6,1
Solicitar clarificação, esclarecimento (CE)	31	4,6
Provocar através de uma discussão (CD)	31	4,6
Colocar questões retóricas (CQ)	12	1,8
Total	668	100,0

Gráfico 3.20 - Valores globais da categoria Coconstruir e perspectivas e finalidades



O indicador **Partilhar informações e recursos (CI)**, destaca-se na categoria **Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades**, apresentando o maior número de ocorrências nas mensagens, 51,3%, seguida do indicador **Responder as questões (CR)**, com 21,3% das ocorrências.

Podemos verificar abaixo, nas duas mensagens trocadas no fórum *Espaço Café* que os participantes partilham informações e recursos.

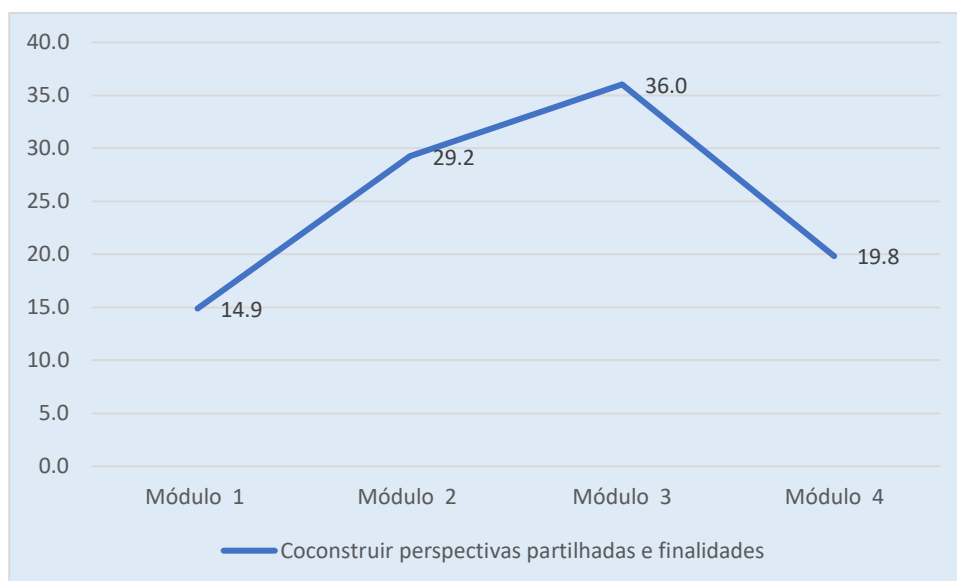
Aqui em BH é impossível ter café sem pão de queijo!!
Uma dica da qual eu gosto de trabalhar no tema Empreendedorismo Social é o vídeo da Mara Mourão Empreendedorismo Social: o que é isso?
Segue abaixo o link para acesso: <https://youtu.be/w7v41GIFsvo>
Ótimo Fim de Semana!

(Solange, 16/10/2017)

Olá, colegas!!
Para os treinamentos de Gestão do Tempo e Qualidade de Vida eu costumo solicitar a utilização do filme O Preço do Amanhã. Acho que muitos devem conhecer.
Há muito espaço para reflexão quanto o valor do tempo que temos, a importância de termos tempo para gozar do dinheiro que acumulamos - e até que ponto isso é saudável - e ainda sob onde perdemos tempo e onde investimos tempo quando falamos de qualidade de vida.

(Guiomar, 29/09/2017)

Gráfico 3.21 - Evolução da categoria Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades por fórum



Ao analisarmos os dados do gráfico 3.21, notamos uma evolução crescente da categoria **Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades** ao longo do curso, tendo maior incidência no fórum do módulo 3, Metodologias ativas, com 36,0%. Entretanto, apresenta uma tendência de evolução decrescente do fórum do módulo 3 para o fórum do módulo 4, de 16,2%.

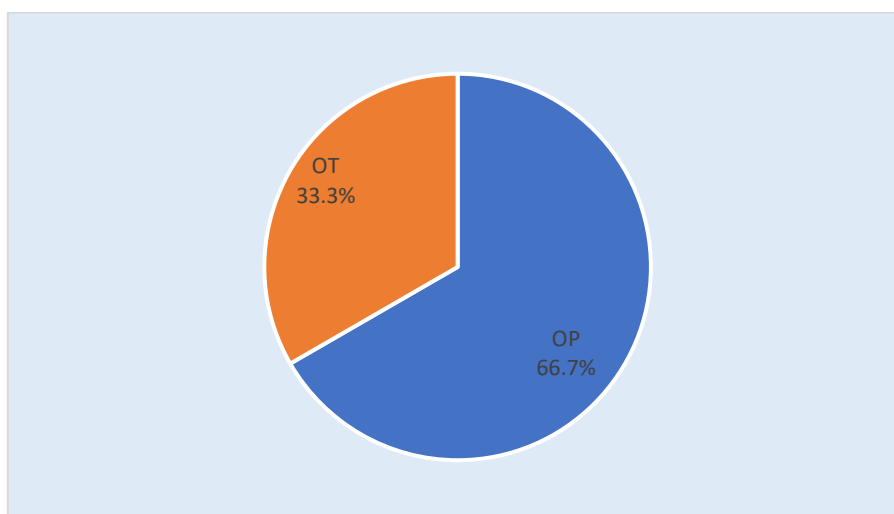
Analisando o conteúdo das mensagens, inferimos que houve um decréscimo de ocorrências no fórum do módulo 4, uso de games, pelo fato dos participantes terem mais práticas pedagógicas para discutirem e compartilharem com a comunidade sem o uso de games.

3.3.2.8 Análise da categoria Construir objetivos e finalidades comuns nos fóruns

Tabela 3.10 - Valores globais da categoria Construir objetivos e finalidades comuns

Indicador	Freq.	%
Propor um objetivo comum e uma finalidade (OP)	4	66,7
Trabalhar em conjunto para um objetivo comum (OT)	2	33,3
Total	6	100,0

Gráfico 3.22 - Valores globais da categoria Construir objetivos e finalidades comuns



O gráfico 3.22 demonstra que a maior frequência na categoria **Construir objetivos e finalidades comuns** está centrada no indicador **Propor um objetivo comum e uma finalidade**, representado pelo código OP, com 66,7% das ocorrências. Cabe destacar que todas as ocorrências aconteceram no fórum transversal *Espaço Café*. Nos fóruns temáticos não foi identificado nenhuma ocorrência para essa categoria.

Embora com uma frequência pequena, analisamos que esse dado é relevante, pois para Murphy (2004) o compartilhamento de metas pode levar a produção de um artefacto.

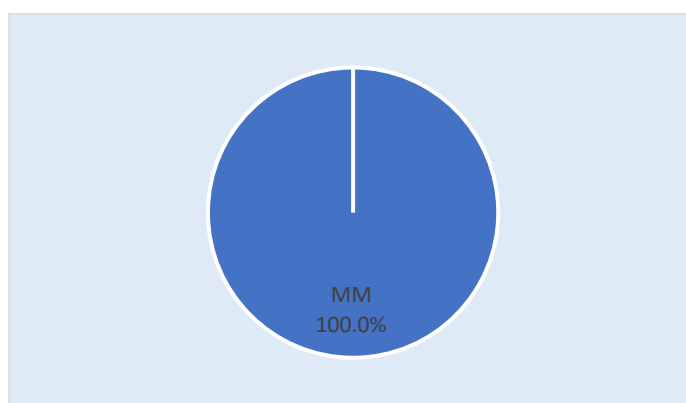
A categoria **Construir objetivos e finalidades comum** não apresentou evolução ao longo dos módulos dos fóruns temáticos, dado que todas as ocorrências aconteceram no fórum transversal *Espaço Café*.

3.3.2.9 Análise da Produção de materiais partilhados nos fóruns

Tabela 3.11 - Valores globais da categoria Produção de materiais partilhados

Indicador	Freq.	%
Documentos ou materiais produzidos conjuntamente (MM)	3	100,0
Total	3	100,0

Gráfico 3.23 - Valores globais da categoria Produção de materiais partilhados



Embora apenas 3 mensagens tenham sido codificadas como **Produção de materiais partilhados** (100%), analisamos ser relevante, pelo fato de ter acontecido num fórum sem discussão temática, demonstrando a proatividade dos participantes e o seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Nos fóruns temáticos não foi identificada nenhuma ocorrência para essa categoria.

A iniciativa e início da produção de material partilhado, começou por uma questão desafiadora da moderadora no Fórum *Espaço Café*:

Olá gente!
Que café mais animado, adorando!
Quantas dicas legais de leitura, estou encantada!
Quem sabe fazemos depois aqui mesmo uma compilação desses títulos e já ficamos com uma ampla lista de leitura, alguém se habilita?
Além de livros, que tal compartilharmos também algumas dicas de filmes e/ou séries.
Boa sexta-feira a todos.

(Moderador C, 29/09/2017)

Embora os participantes tenham sugeridos ao longo do fórum indicações de livros, vídeos e outros materiais, somente 3 mensagens de participantes dão indícios de organização dos materiais na lista em comum. O material partilhado poderia ter sido efetivamente elaborado se tivesse tido uma nova intervenção dos mediadores para que isso acontecesse.

Analisamos que esse indicador não teve uma frequência maior ao longo do curso por não estar previsto no desenho educacional essa intenção de colaboração. Esse dado, também é apontado no relato da moderadora na entrevista:

No ambiente, no curso, não teve a construção conjunta, colaborativa de um produto, porque não teve essa proposta no curso.

Mas na prática deles, percebemos que teve professores que fez isso sim. Chegaram a relatar: “Eu e minha colega sentamos ontem e começamos a pensar num projeto para desenvolver com as nossas turmas.

(Moderador A, 25/02/19)

A categoria **Produção de materiais partilhados** não apresentou evolução ao longo dos módulos dos fóruns temáticos, visto que todas as ocorrências dessa categoria aconteceram no fórum transversal *Espaço Café*, aberto durante todo o curso.

3.4 Resultados da análise de conteúdo dos inquéritos por entrevista

3.4.1 Procedimentos e opções metodológicas

Foram elaborados 2 tipos de entrevistas: moderador e coordenador de curso, conforme Guião de entrevistas, anexos I, e II, respectivamente.

Realizamos 3 entrevistas por Skype, 2 com moderadores e 1 com o coordenador. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, conforme anexos VI, VII e VIII.

Para análise de conteúdo quantitativo dos inquéritos por entrevista, seguimos as orientações de Bardin (1977), efetuando a análise quantitativa por categorias temáticas, contagem de temas (indicadores específicos), de acordo com as categorias, subcategorias e indicadores específicos e codificações adotadas no quadro 6.1, Matriz para análise das entrevistas, a saber: **Processo de ensino e aprendizagem, Prática pedagógica do moderador, e Ferramentas assíncronas de interação e comunicação.**

Os dados referentes à categoria **Presença Social e suas respectivas subcategorias** foram utilizados de forma a realizar a triangulação dos dados quantitativos obtidos na análise de conteúdo da comunicação assíncrona, especificamente nos 6 fóruns de discussão objetos deste estudo e utilizados como exemplo para ilustrar os dados obtidos.

Os dados qualitativos das demais categorias estudadas quantitativamente também foram utilizados na triangulação dos dados e para ilustrar os dados obtidos na análise quantitativa de conteúdo dos inquéritos por entrevista.

As entrevistas foram analisadas por categoria e subcategoria, com atribuição de código, de acordo com os indicadores específicos.

Foram atribuídos códigos por parágrafos para cada resposta do inquérito. Assim como, na categorização da comunicação assíncrona, definimos que cada resposta poderia ter um conjunto de indicadores de categorias e subcategorias diferentes, não podendo ser atribuído o mesmo indicador mais de uma vez na resposta e, conseqüentemente, em cada parágrafo.

Após a atribuição de códigos nas respostas obtidas pelos inquéritos das entrevistas, realizamos duas conferências, a fim de excluir códigos repetidos com os mesmos indicadores numa única resposta.

3.4.2 Análise e discussão dos dados

3.4.2.3 Processo de ensino e aprendizagem - papel do participante

Gráfico 3.24 - Processo de ensino e aprendizagem - Papel do participante

Os dados do gráfico 3.24, apontam que 100% dos 2 segmentos entrevistados, moderador e coordenador de curso, afirmam que o participante teve um papel de proatividade.



Podemos conferir a proatividade dos participantes, nas mensagens do Fórum Metodologias Ativas: Possibilidades para Inovação, que seguem abaixo:

Marcelo e David, boa tarde!

Vocês tocaram num ponto crucial que é a aplicação daquilo que é aprendido na vida em sociedade. Minha dúvida principal a respeito das metodologias ativas vai de encontro a uma parte fundamental do nosso trabalho de professores:

- Como fica a questão da avaliação do conhecimento?
- Usar novas metodologias não implicaria também no uso de novos/diferentes métodos de avaliação?

Aguardo retorno de todos vocês, colegas!

Abraços

(Pedro, 9/10/2017)

Bom dia pessoal!

Penso que neste módulo temos uma valiosa oportunidade de refletir e repensar sobre nossas próprias estratégias que utilizamos em sala, pois em alguns momentos ficamos na nossa “zona de conforto”, quando por exemplo já temos algum material ou forma didática utilizada em determinada aula e reaplicamos em modelo para turmas diferentes de forma recorrente, sem ao menos rever e atualizar as informações.

Assim vejo que podemos com esses conceitos e recursos, ter um olhar diferenciado para aulas já aplicadas ou montadas, será que realmente estou utilizando os recursos que levem o jovem a ser parte integrada do aprendizado?

Será que existem mais ferramentas interativas? Onde essa “metodologia ativa” se encaixaria para uma aula que já tenho preparada?

Acredito que para iniciar esse modelo se faz necessário essa reflexão.

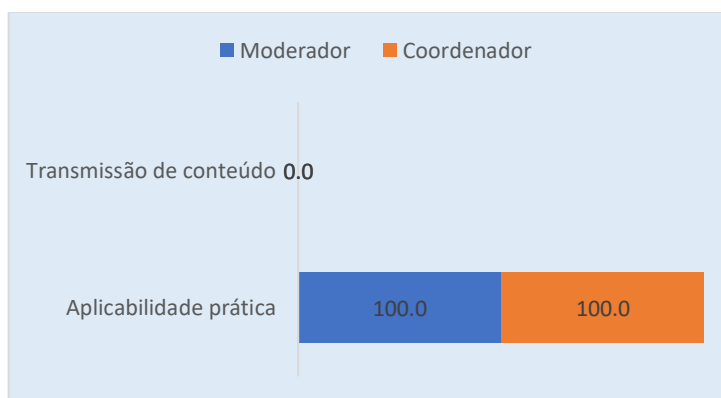
Grande abraço.

(Cristiane, 9/10/2017)

As mensagens acima demonstram que o estudante participou do processo de construção do seu conhecimento, direcionando as discussões, dando sentido ao processo de aprendizagem colaborativa. Para concretizar esta prática, o “professor”, intencionalmente, saiu de cena como principal ator e abriu espaços para a emergência da ação de outros atores sociais, os alunos, em processo de coautoria (Medeiros e Franciosi, s.d.).

3.4.2.4 Processo de ensino e aprendizagem - utilização prática

Gráfico 3.25 - Processo de ensino e aprendizagem - Utilização prática



A totalidade dos entrevistados (100%), nos 2 segmentos, aponta que o curso teve como foco a aplicabilidade prática e não a transmissão de conteúdo.

Ao analisar as postagens dos fóruns *Refletindo sobre Mudanças*, e *Metodologias Ativas: Possibilidades para Inovação* encontramos depoimentos dos participantes que confirmam que o curso proporcionou reflexão sobre a prática adotada nas salas de treinamento.

Olá gente! Foram várias colocações importantes para nossas reflexões como facilitador dos jovens. Concordo com Pedro: “[...] o educador tem que fugir do padrão tradicional nos treinamentos...” [...] para levar o jovem alcançar e desenvolver habilidades de forma inovadora no mundo do trabalho, primeiro deve-se estar aberto para mudanças e se despir da educação tradicional. Recordo da fala de uma jovem que me permitiu refletir sobre minhas práticas em sala de aula. Ela disse: “Aqui não é escola!” Quando a jovem se expressou, eu estava ensinando questões básicas da matemática, como frações. (Aliás, ressalto aqui que gostei da dica da instrutora ensinando, de forma lúdica, o significado de frações através de jogos de cartas.) Ah, se eu tivesse acessado o fórum antes, provavelmente, aquela minha estudante poderia ser mais bem motivada ao estudo da matemática, já que a metodologia ativa favorece sim o próprio bem-estar do aluno, quebrando barreiras ou traumas da escola ou outros...

(Patrícia, 04/10/2017)

Boa tarde!

O conceito de metodologia ativa é muito interessante no processo de aprendizagem e um grande desafio para nós professores [...]. O primeiro passo em busca dessa estratégia abordada é desconstruir a mentalidade de aluno/professor. Precisamos, desafiar os jovens com questões reflexivas, debates e construção de pensamento crítico...

(Simone, 09/10/2017)

Analisando as mensagens do fórum: *Refletindo sobre Mudanças*, percebemos que o curso teve aplicabilidade prática, uma vez que os professores começaram a desenhar e adotar novas estratégias pedagógicas para sua atuação, conforme demonstra as mensagens abaixo:

[...] Estou aplicando algumas técnicas que foram postadas nos fóruns, pois os jovens estão amando esse novo formato. Um dos recursos mais utilizados foram os jogos *online* sobre conteúdos [...] geram conhecimento de forma divertida [...]

(José, 24/10/2017)

Quero compartilhar a atividade desenvolvida no treinamento [...] usando a ferramenta GoConqr, foi muito produtiva e os jovens adoraram a experiência de elaborar mapas mentais sobre o assunto de contabilidade usando esse aplicativo. [...]

(Paula, 10/10/2017)

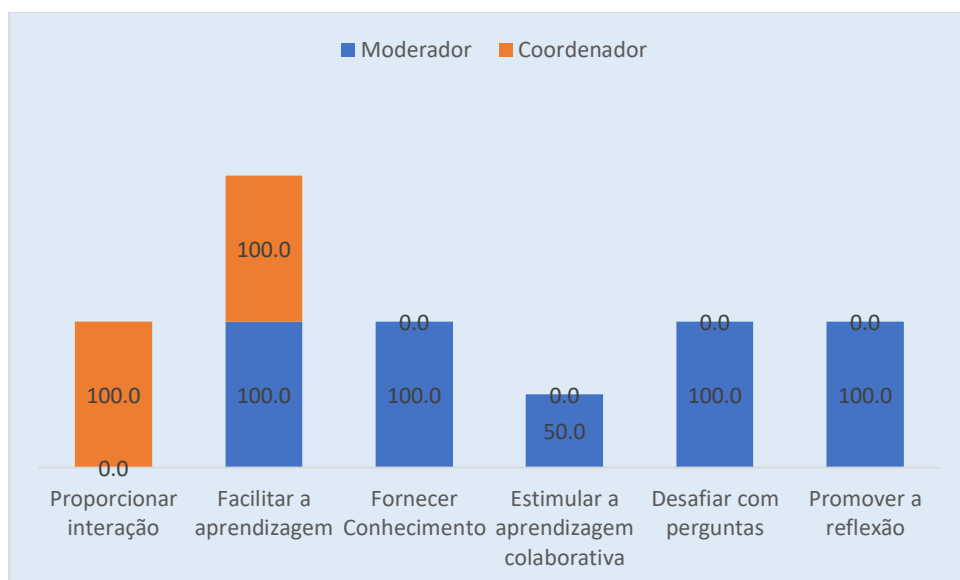
Como relatei no primeiro módulo deste curso, estou inserindo as metodologias que estou aprendendo aqui no curso e estão me ajudando muito [...]

(Lúcia, 13/10/2017)

Analisamos que a discussão nos fóruns, foi uma oportunidade que possibilitou aos participantes trazer os modelos mentais à tona e transformar a prática em uma oportunidade de aprendizado, criando oportunidades de compartilhar, expandir e desafiar as ideias que estão por trás das decisões tomadas (Senge, 2002).

3.4.2.5 Prática pedagógica do moderador

Gráfico 3.26 - Prática pedagógica do moderador



Observamos nos dados apresentados acima que os 2 segmentos (moderadores e coordenador) apresentam uma percepção diferenciada quando se referem à prática pedagógica dos moderadores.

O papel do moderador de **Proporcionar interação nos fóruns de discussão** foi mencionado pelo coordenador do curso como um dos papéis dos moderadores, no entanto, chama a atenção o fato dos moderadores entrevistados não citarem que tiveram essa prática durante o curso.

Facilitar a aprendizagem foi a única categoria citada por 100% dos 2 segmentos como função/papel do moderador. Ao cruzarmos esses dados com os fóruns, analisamos que os moderadores, de fato, assumiram essa função de *animador da inteligência coletiva* (Lévy, 2014, p. 173), esse pressuposto pode ser

percebido no relato da entrevista, do coordenador de curso ao afirmarem que os moderadores foram facilitadores da aprendizagem:

De facilitar a aprendizagem.

É como eu falei, como o grupo era muito misto e tinham vários professores com muitas experiências, o tutor acabava fazendo esse *match*, “Essa aula poderia ser usada com tal professor, o que você acha disso?”

Muito num ensino colaborativo, numa metodologia muito colaborativa, de ouvir o que esse participante trouxe, de trocar com o outro e de fazer link entre.

Então às vezes uma postagem lá em cima tinha um exemplo, e aí esse tutor vinha depois de várias discussões, lembrando que tinha uma experiência parecida.

(Coordenador de curso, 13/03/2019)

A função/ papel de **Fornecer conhecimento** foi citada por 100% dos moderadores, como um dos papéis desenvolvidos por eles durante o curso. Conforme relato do moderador na entrevista, nota-se que o fato dele fornecer conhecimento, através de sugestões de material, tinham como propósito maior, engajar os participantes numa discussão colaborativa, que proporcionasse reflexão conjunta. “No meu papel como moderadora eu sempre procurava auxiliar, engajar os pares na conversa e trazer algum conteúdo, algum teórico que tinha lançado como material complementar do curso, para ajudar na reflexão dos professores”. (27/02/19)

A função de **Estimular a aprendizagem colaborativa** dos alunos, foi citada apenas por 50,0% dos moderadores entrevistados, como um dos papéis desempenhados pelos moderadores nos fóruns de discussão. Ao cruzarmos esse dado com a análise de conteúdo dos fóruns, percebemos que a colaboração dos participantes, não atingiu os níveis mais altos, conforme modelo de Murphy (2004).

Desafiar os participantes com perguntas foi apontado pela totalidade dos moderadores entrevistados, 100%, como um dos papéis desenvolvidos pelos moderadores ao longo do curso. Ao cruzarmos esse dado com a análise de conteúdo do fórum *Metodologias Ativas: Possibilidades para Inovação*, notamos essa prática do moderador, conforme segue abaixo:

Olá Inês e demais colegas,

A conversa está muito boa! Você tem toda razão Inês, não só os jovens, mas todos nós quando estamos no papel do aluno, nos comportamos como tal, e muitas vezes esperamos só receber informações do professor.

Mas a partir das metodologias ativas, esperamos repensar e desconstruir essa prática.

Vamos refletir mais um pouco? Como é possível transformas as salas de treinamento em espaços inovadores de aprendizagem? Vocês já pensaram nisso? Quais mudanças são necessárias?
Continuamos a conversa...

(Moderador C, 09/10/2017)

Para 100% dos moderadores entrevistados, **Promover a reflexão** dos participantes estava dentre as funções desenvolvidas por eles nos fóruns de discussão. Ao cruzarmos esses dados com os dados dos fóruns temáticos, avaliamos que o moderador desempenhou esta prática pedagógica, conforme ilustram as mensagens dos participantes nos fóruns abaixo:

Boa noite Moderador,
Quando pensamos em aprendizado e na convivência das pessoas dentro do treinamento ou mundo colaborativo podemos encarar como alguém que se forma a partir da convivência com os outros, entendendo expectativas, anseios, [...]
Muito obrigada por sua dedicação em nos proporcionar esse momento de reflexão!
(Renata, 02/10/2017)

Olá Moderador,
A sua pergunta e convite a reflexão levou-me a iniciar uma pesquisa sobre o assunto. E, em viagem pela Web descobri alguns textos que realmente estão fervilhando meus pensamentos.
Entre eles encontrei o texto: <http://porvir.org.br/10-passos-para-inovar-ensino-aprendizado/> que compartilho com meus colegas professores.
Abraços e boas reflexões!
(Lúcia, 29/09/2017)

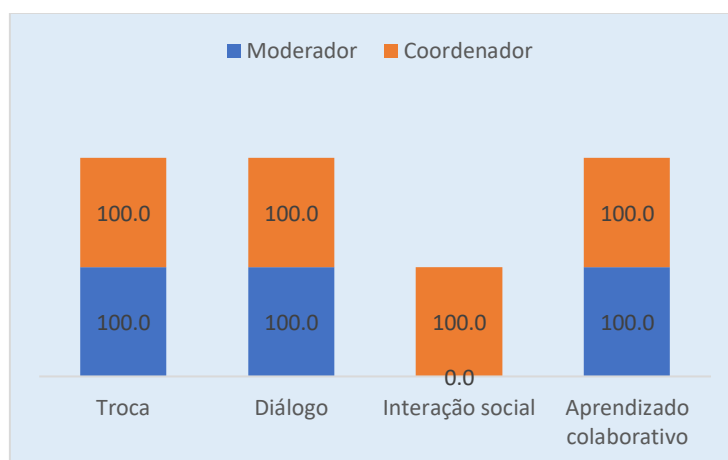
Ao compararmos os dados destas mensagens com a análise de conteúdo das entrevistas, também identificamos que os moderadores promoveram reflexão, conforme relato do moderador ao ser questionado sobre o seu papel:

[...] de provocar mesmo para que os alunos pudessem pensar e ver outras possibilidades daquelas que estavam colocando. [...]
Era provocar mesmo, trazer outras informações, trazer outro ponto de vista, às vezes ajudar eles a perceberem, confrontarem o próprio ponto de vista deles. Por exemplo, X falou isso, Y falou aquilo, será que essas ideias se confrontam ou se casam? Muito nesse sentido. [...]

(Moderador A, 25/02/2019)

3.4.2.6 Ferramentas assíncronas de interação e comunicação

Gráfico 3.27 - Fóruns de discussão



Ao analisarmos a categoria **Ferramentas assíncronas de interação e comunicação**, especificamente fórum de discussão, no que tange aos indicadores relacionados as oportunidades para proporcionar troca, diálogo, interação social e aprendizado colaborativo, notamos que, tanto na opinião dos moderadores, como do coordenador, os fóruns do curso propiciaram oportunidades para **Troca**, **Diálogo** e **Aprendizado colaborativo**.

Confirmamos esses dados ao cruzarmos com a análise de conteúdo dos fóruns, uma vez que os participantes afirmaram que o fórum foi uma ferramenta que possibilitou a comunicação e a troca de ideias e experiências, favorecendo a construção do conhecimento, conforme mensagens nos fóruns: *Todos Somos Instrutores Conectados e Experiência com Uso de Games: Possibilidades e Desafios*: (a) “[...] O fórum é uma ótima ferramenta na área educacional, podemos nos comunicar, trocar ideias onde o conhecimento será favorável a todos [...]”. (Pedro, 01/10/2017); (b) “[...] O fórum é uma excelente ferramenta na área da educação, podemos nos comunicar, trocar experiências e aprimorar o conhecimento [...]”. (Marcela, 29/09/2017) e (c) “[...] Que bom podermos trocar experiências através destes fóruns [...]”. (Cláudia, 16/10/2017)

Na perspectiva do moderador, as ferramentas assíncronas de interação e comunicação também foram importantes, ao afirmar na entrevista que: “Acredito que as ferramentas contribuíram para a aprendizagem dos participantes”. (Moderador B, 27/02/2019).

Apenas o coordenador do curso apontou que uma das contribuições dos fóruns foi proporcionar oportunidades para a **Interação social**. No entanto, destaca que os fóruns não eram apenas um lugar de interação, mas sim para troca de experiências que contribuíram para o diálogo e aplicabilidade prática.

Acho que foi extremamente colaborativo. Não era um lugar só de interação, estou fazendo isso, era um lugar de troca, a partir da minha experiência, o que que eu faço, o que dá certo e, aí, o outro ia lá, também fazia, testava, voltava e contava. Então, acho que foi colaborativo nesse sentido. As práticas, e eu acho que o grande sucesso do curso foi esse, eram muito aplicáveis, ia lá colocava a minha prática e sabia que outra pessoa podia fazer. E o legal é que depois vinha o retorno: “Deu certo, não deu tão certo, eu tive que adaptar tal coisa”.
Acho que foi muito colaborativo.

(Coordenador de curso, 13/03/2019)

Capítulo 4 - Conclusão

Para responder à questão Central desta pesquisa e as subquestões faremos a triangulação dos dados obtidos nas análises de conteúdo dos fóruns de discussão e dos inquéritos por entrevista.

4.1 Subquestão 1

Como decorreu o processo de interação e colaboração nos fóruns de discussão do curso?

Os resultados globais da análise da colaboração evidenciam um nível relativamente elevado de interação e colaboração nas etapas iniciais, tendo participantes e moderadores trocado ao longo do curso, nos 6 fóruns de discussão, 1.603 mensagens, conforme demonstram os dados da tabela 3.1.

A categoria **Presença social**, presente em todos os fóruns, apresentou 66% de ocorrências. Os dados analisados demonstram que os participantes reconheceram a presença do grupo (54,0%), expressaram apreço em relação aos participantes (25,0%) e partilharam informações pessoais (9,0%), estabelecendo assim relações interpessoais e criando uma identidade do grupo; a categoria **Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades** apresentou 24,7% de ocorrências, destacando-se a partilha de recursos e práticas, com 51,3%; a categoria **Articulação das perspectivas individuais** apresentou 5,4%, destacando o indicador manifestar opiniões pessoais (76,7%) e, a categoria **Acomodar ou refletir a perspectiva de outros**, com 3,6%, destacando-se os índices, **coordenar perspectivas**, (45,8%) e **introduzir novas perspectivas**, (35,4%), estágios esses, considerados importantes para a construção de conhecimento (Murphy, 2004).

A análise dos inquéritos por entrevista com os moderadores e com o coordenador de curso evidenciam esses dados, uma vez que 100% dos entrevistados apontam a intensa troca, partilha de informações e recursos, diálogo e aprendizagem colaborativa entre os participantes, conforme evidenciam os dados do gráfico 3.27.

Concluimos com os dados apresentados que se verificou uma aprendizagem colaborativa, mesmo que os participantes não tenham alcançado os 2 últimos

níveis de colaboração **Construir objetivos e finalidades comuns** e **Produção de materiais partilhados**, assim como nos estudos de Murphy (2004) e Minhoto e Meirinhos (2011).

Ressaltamos, no entanto, que no fórum transversal, *Espaço Café*, observamos que a categoria **Construir objetivos e finalidades comuns** apresentou 6 registros e a categoria **Produção de materiais partilhados** apresentou 3 ocorrências. Ao analisarmos os períodos das mensagens postadas no *Espaço Café* que indicam a produção de material partilhado, percebemos que a primeira mensagem ocorreu no módulo 1 (29/09/2017) e a última mensagem durante o módulo 3 (11/10/2017), o que indica que a categoria evidenciou uma tendência crescente ao longo do curso, embora tenha apresentado baixos índices.

Concluimos que vários fatores podem ter contribuído para que os participantes ficassem apenas no nível do esforço individual e não coletivo, como o designer do curso, a carga horária específica, o período de realização e a disponibilidade dos participantes, entre outros aspectos.

Os dados analisados sugerem que para que a comunidade avance para o mais alto nível de colaboração é necessário que haja um conjunto de estratégias desenhadas no design do curso, que garantam trabalhos em conjunto, pois, segundo Murphy (2004, p. 430) promover a colaboração em ambientes *online* pode exigir abordagens que contrariem a tendência de esforço individual. Analisamos que também se faz necessário que os moderadores promovam efetivamente, ao longo do curso, ações para trabalho em conjunto, a fim de garantir que o processo de colaboração ultrapasse os níveis iniciais de colaboração.

4.2 Subquestão 2

Qual foi o papel desempenhado pelos participantes no processo de ensino e aprendizagem?

O número elevado de mensagens dos participantes nos 4 fóruns temáticos, 1099 mensagens, conforme demonstram as tabelas 3.2 e 3.4, representa 68,5% do total de mensagens com uma média de 69,2% de mensagens por fórum, esses dados, somado ao fato das mensagens apresentarem uma evolução crescente, de

63,8% para 70,7%, conforme dados do gráfico 3.9, nos faz concluir que os participantes tiveram uma participação ativa, o que possibilitou reduzir a distância e criar uma proximidade entre os pares (Moore, 1993; Garrison, Anderson & Archer, 2000), à medida que estabeleceram ao longo do curso uma forte **Presença social**, com 66,0% de ocorrências.

A análise de conteúdo das comunicações assíncronas de discussão realizadas nos fóruns nos permite afirmar que o curso teve como eixo estruturante: a **interação aluno-conteúdo**, à medida que comentavam sobre os conteúdos disponibilizados, conforme depoimentos apresentados nesse estudo; a **interação aluno-professor**, ao **responderem os questionamentos** dos mediadores (21,3%) e a **interação aluno-aluno**, ao **discordarem indiretamente das afirmações dos pares** (16,7%), **discutirem com os pares introduzindo novas perspectivas** (35,4%), **coordenarem novas perspectivas** (45,8%) e ainda **partilharem informações e recursos** (51,3%) garantindo dessa maneira, o nível de interação essencial para o aprendizado (Moore, 1989).

Ao cruzarmos os dados da análise de conteúdo dos fóruns com os resultados da entrevista, gráfico 3.24, os dados se confirmam, uma vez que 100% dos 2 segmentos entrevistados, moderador e coordenador de curso, afirmam que o participante teve um papel de proatividade, sendo sujeito e protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Frente aos dados apresentados concluímos que os participantes tiveram proatividade durante o curso, sendo sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, interagindo junto aos pares, através de recursos tecnológicos, construindo e ajudando a construir conhecimento, à medida que partilhavam informações e recursos, discutindo sobre as práticas adotadas em sala de treinamento e a possibilidades de adoção de novas práticas pedagógicas.

4.3 Subquestão 3

Qual foi o papel desempenhado pelos professores moderadores no ambiente *online*?

Concluimos que a participação nos fóruns temáticos e transversais ao curso, não esteve focada na presença dos moderadores, uma vez que tiveram uma média de apenas 32,2% de mensagens nos fóruns temáticos e uma participação 40,0% menor que os participantes nos fóruns transversais, conforme demonstram os gráficos 3.8 e 3.11, respectivamente, aliado aos fatos da involução do número de mensagens dos moderadores e da evolução do número de mensagens dos participantes ao longo do curso, conforme demonstram os dados do gráfico 3.9.

Os dados analisados nos inquéritos das entrevistas mostram que 100% dos moderadores, tiveram como prática pedagógica: **Facilitar a aprendizagem, Fornecer conhecimento, Desafiar os participantes com perguntas e Promover a reflexão dos participantes**, conforme apontam os dados do gráfico 3.26.

Ao cruzarmos estes dados com a análise de conteúdo dos fóruns, percebemos que, de fato, desenvolveram essas práticas ao proporem desafios, uma vez que **provocaram os participantes através de discussão** (4,6%); **problematizaram as discussões**, à medida que **colocaram questões retóricas e solicitaram clarificação, esclarecimento** (6,4%) e, **solicitaram feedback** (6,1%), conforme dados apresentados na tabela 3.9.

Concluimos que o desenvolvimento dessas práticas foram fundamentais uma vez que o sucesso no processo de interatividade e conseqüentemente, da diminuição da distância transacional (Garrison, Anderson & Archer, 2000) depende muito das estratégias pedagógicas que os moderadores escolhem e das intervenções que realizam e promovem nos espaços de discussão, o que avaliamos ter sido positivas, dado que a análise de conteúdo dos fóruns demonstram que os participantes estabeleceram um nível relativamente elevado de interação e colaboração nas diferentes etapas do modelo de colaboração de Murphy, conforme demonstrado no gráfico 3.12.

A triangulação dos dados mostra ainda que o curso teve foco na **aplicabilidade prática** e não na transmissão de conteúdo, o que pode ser comprovado pelas mensagens dos fóruns, uma vez que os participantes demonstram que estão aplicando na prática as novas atividades e recursos pedagógicos disponibilizados pelo grupo e, comprovado por 100% dos 2 segmentos entrevistados, conforme dados apresentados no gráfico 3.25, o que

comprova que o moderador ampliou seu papel significativamente, do informador que dita conteúdos, para um mediador da aprendizagem dos participantes (Moran, Masetto & Behrens, 2000; Almeida, 2003; Anderson, 2004), inferência essa confirmada, na medida em que 100% dos 2 segmentos entrevistados (gráfico 3.26) destacam que os moderadores desempenharam a função/papel de facilitar a aprendizagem dos participantes.

Analisamos que os moderadores não incentivaram a aprendizagem colaborativa nos fóruns, provavelmente pelo fato de não estar previsto no design do curso atividades que possibilitassem o trabalho em conjunto, o que dificultou que os mais altos índices de colaboração **Construir objetivos e finalidades comuns** e **Produção de materiais partilhados**, segundo modelo de Murphy (2004), fossem atingidos.

Aos cruzarmos estes dados com os resultados do inquérito das entrevistas (gráfico 3.26), percebemos que essa inferência se confirma, dado que o coordenador do curso aponta que estimular a aprendizagem colaborativa não era uma função do moderador e somente 50,0% dos moderadores apontam que desempenharam essa função.

4.4 Subquestão 4

Como as ferramentas assíncronas de comunicação utilizadas no curso contribuíram para o processo de interação e colaboração?

Ao analisarmos a categoria **Ferramentas assíncronas de interação e comunicação**, especificamente fóruns de discussão, no que tange aos indicadores relacionados a troca, diálogo, interação social e aprendizado colaborativo, notamos que, 100% dos 2 segmentos entrevistados, afirmaram que os fóruns do curso propiciaram oportunidades para **Troca, Diálogo e Aprendizado colaborativo**, conforme dados apresentados no gráfico 3.27.

Confirmamos esses dados ao cruzarmos com a análise de conteúdo dos fóruns, uma vez que os participantes afirmaram que o fórum foi uma ferramenta que possibilitou a comunicação e a troca de ideias e experiências, favorecendo a

construção do conhecimento, conforme mensagens apresentadas no item 3.4.2.6 Ferramentas assíncronas de interação e comunicação.

Frente aos dados apresentados, concluímos que os fóruns de discussão, foram uma ferramenta eficaz no apoio das atividades educacionais desenvolvidas ao longo do curso, favorecendo a mediação e contribuindo para a construção do conhecimento, por meio do diálogo e troca de ideias, pelo fato de terem sido espaços compartilhados de convivência, viabilizando a comunicação e a interação ao longo do processo de ensino e aprendizagem, dando suporte para troca de informações e relato de experiências, que permitiram aos participantes refletirem sobre a prática na sala de treinamento e adotarem novas práticas, conforme depoimentos apresentados ao longo deste estudo.

No entanto, ressaltamos que isso só foi possível pela presença, papel e atuação dos mediadores, essenciais no sucesso do curso online (Salmon, 2003), conforme dados apresentados na Subquestão 3, pois a simples disponibilização da ferramenta não contribuiu para o processo de interação e colaboração, sustentando um ambiente de aprendizagem.

4.5 Limitações da investigação e orientações para trabalhos futuros

Avaliamos que a investigação teve algumas limitações, destacamos como a principal fato de ter se passado quase 2 anos entre a finalização do curso e a realização das entrevistas, o que contribuiu para que os entrevistados, moderadores e coordenador de curso, não se lembrassem claramente de detalhes do curso e depoimentos interessantes ocorridos.

O fato dos participantes trabalharem na Instituição que promoveu e avaliou o curso, objeto deste estudo, pode, de certa forma, ter contribuído para que os participantes expressassem tendências do ponto de visto considerado correto por parte da Instituição, tanto nas mensagens postadas nos fóruns, como nas entrevistas realizadas com moderadores e coordenador de curso.

Como orientações para trabalhos futuros sinalizamos a importância de garantir que o desenho educacional do curso incluía atividades e ou projetos colaborativos, que tenham como premissa a construção de material partilhado e

não apenas o compartilhamento de materiais e informações, estando assim alinhado com a proposta do modelo de colaboração entre os participantes. Acreditamos ser fundamental analisar outros cursos *online* realizados pela Instituição a fim de avaliar se as atividades propostas garantem, de fato, a colaboração até os últimos estágios.

Referências bibliográficas

- Almeida, B. E. M. (Coord.). (2003, julho/dezembro). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, Vol. 29 (2), Pontifca Universidade Católica de São Paulo, 327-340.
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2> [20 de agosto de 2018]
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (3ª. ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, T. (2004). Teaching in an Online Learning Context. In Anderson, T. (Ed), *Theory and Practice of Online Learning*. (pp. 273-294). Athabasca University Library & Scholarly Resources.
<https://auspace.athabascau.ca/handle/2149/758> [22 de setembro de 2018]
- Bacich, L., Neto, A. & Trevisani, F. (Org.). (2015). *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Penso.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Berbel, N. A. N. (2011, janeiro/junho). *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de Estudantes*. Vol. 32, p. 25-40, DOI: 10.5433/1679-0359.2011.
http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf
[20 de agosto de 2018]
- Berge, Z. L. (1995, january/february). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the Field. *Educational Technology Publications*, V. 35(1), 22-30.

https://www.researchgate.net/publication/243454401_Facilitating_Computer_Conferencing_Recommendations_From_the_Field

[5 de setembro de 2018]

Bruno, A. R., & Lemgruber, M. S. (2010). Docência na Educação *online*: professor e (ou) tutor? In: Bruno, A. R. et al. *Tem professor na rede*. Universidade Federal de Juiz de Fora.

Camargo, F., & Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo*. Penso.

Coutinho, P. C., & Chaves, H. J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), Universidade do Minho, 221-243.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>

[12 de fevereiro de 2019]

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In Dillenbourg, P. *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier, 1-19. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240/document>

[18 de julho de 2019]

Ensino Social Profissionalizante (2017). *Curso Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*. <https://ead.espro.org.br> [24 de maio de 2018]

Ensino Social Profissionalizante (2017). Relatório final do curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (21ª. ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. (25ª. ed.). Paz e Terra.

- Garrison, D. R., Anderson T., & Archer, W. (2000). *Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education*. University of Alberta, 87-105.
http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_Critical_Inquiry_model.pdf [16 de outubro de 2018]
- Garrison, D. R. (2007). *Online Community of Inquiry review: Social, Cognitive, and Teaching Presence issues*. 61-72.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842688.pdf> [10 de setembro de 2018]
- Gil, C. A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª. ed.). Atlas.
<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> [26 de junho de 2018]
- Goldenberg M. (2004). *A arte de pesquisar*. Record.
<http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf> [11 de setembro de 2018]
- Gunawardena, N. C. (1995). Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Vol. 1 (2), 147-166.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/15156/> [13 de setembro de 2018]
- Horizon Report. (2015). *Panorama Tecnológico NMC 2015 Universidades Brasileiras - Uma análise Regional do Horizon Project*.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1989300/mod_resource/content/1/2015-nmc-technology-outlook-brazilian-universities-PT.pdf
[27 de novembro de 2017]
- Kenski, M. V. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Papirus.

Kenski, M. V. (2008, novembro). Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. *Cadernos Pedagogia Universitária*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação – FEUSP. http://www.prgg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf [18 de setembro de 2018]

Lévy, P. (2014). *Cibercultura*. (3ª.ed.). 34 Ltda.

Mattar, J. (2014, janeiro/junho). *Interações em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: histórico e modelos*. Teccogs, nº.9, 55-71. http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2014/educacao_9/4-interacoes_ambientes_virtuais_aprendizagem-joao_mattar.pdf [5 de maio de 2018]

Mattar, J. & Fonseca, M. S. (2017, maio/agosto). Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. *Revista EDaPECI – Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*. Vol. 17(2), 185-197. <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6509/pdf> [13 de junho de 2018]

Medeiros, M. F. & Franciosi, B. (s.d.). *Ambientes de aprendizagem virtuais em educação a distância: a construção de uma rede de atores em uma perspectiva cooperativa*.

Mendes, Q. A., Morgado, L. & Amante, L. (2008, January). Online Communication and E-Learning. In Kidd, T. & Song, H. (Eds). *Handbook of Research on Instructional Systems and Technology*. Vol. II (pp. 927-943), Information Science Reference Idea Group Inc. https://www.researchgate.net/publication/262450805_Online_Communication_and_E-Learning [6 de abril de 2019]

- Mendes, Q. A., Morgado, L. & Amante, L. (2010, janeiro). Comunicação mediatizada por computador e educação online: da distância à proximidade. In Silva, M., Pesce, L. & Zuin A. (Eds.). *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas* (pp. 247-278). Wak. https://www.researchgate.net/publication/260677077_Comunicacao_Media_da_por_Computador_e_Educacao_Online_Da_Distancia_a_Proximidade [27 de fevereiro de 2019]
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*, 26-41, Jossey-Bass.
- Minhoto P., & Meirinhos M. (2011). As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário. *Educação, Formação & Tecnologias*. 4(2), 25-34. <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/227> [11 de julho de 2018]
- Moore, G. M. (1973, December). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*. Vol. 44 (9), 661-679. DOI: 10.2307/1980599. <https://www.jstor.org/stable/1980599>
- Moore, G. M. (1989). *Three Types of Interaction*. http://aris.teluq.quebec.ca/portals/598/t3_moore1989.pdf [23 de novembro de 2017]
- Moore, G. M. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.). *Theoretical Principles of Distance Education*, (pp. 22-38). Routledge.
- Moran, M. J., Masetto, M. T. & Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus.

- Moran, M. J. (2007). *O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios*. Ministério da Educação, 1-8.
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf> [8 de agosto de 2018]
- Moran, M. J. (2013). *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*.
http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf [6 de agosto de 2018]
- Moran, M. J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In Souza, A. C., & Morales, T. E. O. (Org.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. III, Coleção Mídias Contemporâneas.
http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf [8 de agosto de 2018]
- Moreira, A. J. & Monteiro R. A. (2015). Formação e ferramentas colaborativas para a docência na *web social*. *Revista Diálogo Educacional*. Vol. 15.
- Morgado. L. (2001, junho). O papel do professor em contextos de ensino “online”: problemas e virtualidades. *Revista Discursos*, S. 3, nº especial, 125-138, Universidade Aberta, <http://hdl.handle.net/10400.2/1743> [20 de março de 2018]
- Morgado. L. (2003, dezembro). Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. *Revista Discursos* [Em linha]: perspectivas em educação. ISSN 0872-0738. nº. 1, 77-89.
<http://hdl.handle.net/10400.2/150> [6 de março de 2018]
- Murphy, E. (2004). Recognizing and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 35

(4), 421- 431. http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/bjet_401.pdf [25 de junho de 2018]

Paiva, Y. T. (2016, novembro). *Aprendizagem ativa e colaborativa: uma proposta de uso de metodologias ativas no ensino da matemática*. Universidade de Brasília. Instituto de Ciência Exatas Departamento de Matemática. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21707> [22 de agosto de 2018]

Palloff, R. M., Pratt, K. & Stockley D. (2001). Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom. *The Canadian Journal of Higher Education*. Vol. 31(3), 175-178, <https://search.proquest.com/openview/75e996d9aa65a806e8dc9fc2a7d0b472/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48158> [9 de outubro de 2018]

Paz, J. C. S. S. (2015). *Ensinar em Comunidade virtual de aprendizagem [Em linha]: a emergência da presença de ensino distribuída no desenvolvimento de uma comunidade de investigação*. [Lisboa]: [s.n.], 464 p. <http://hdl.handle.net/10400.2/4993> [13 de fevereiro de 2019]

Pereira, A., et al. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta [Em linha]: para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta, 112 p. ISBN 978-972-674-493-1 <http://hdl.handle.net/10400.2/1295> [5 de março de 2019]

Pereira, A., et al. (2015, maio). *Desafios da avaliação digital no ensino superior [Em linha]: Lisboa: Universidade Aberta. LE@D, 121 p. (eBookLead). ISBN 978-972-674-766-6. <http://hdl.handle.net/10400.2/5774>* [9 de agosto de 2019]

Pereira, R. (2012). *Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior*. In VI Colóquio internacional, 1-15, Educação e Contemporaneidade.

- Rourke, L. Anderson, T. Archer, W & Garrison, D. R. (1999). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer reference. *Journal of Distance Education*. Vol. 14, 51-70.
- Salmon, G. (2003). *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. (2ª.ed.). RoutledgeFalmer. Taylor & Francis Group.
- Salmons, J. (2010). *Online Interviews in Real Time*. Sage Publications, Inc.
- Senge, P. M. (2002). *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. (5ª.ed.). Best Seller.
- Silva, M. (2003, março). *Pedagogia do Parangolé - novo paradigma em educação online e presencial*. http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0004.htm [7 de novembro de 2018]
- Silva, M. (Org.) (2012). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. Loyola.
- Silva, M. (2012). *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica*. (6ª. ed.). Loyola.
- Teixeira, A. (2010, maio). *Autenticidade e transparência na rede: Reinventando o debate sobre o outro que eu também sou*. Universidade Aberta de Portugal. <http://pt.slideshare.net/MPeL/my-m-pelantonioiteixeira> [4 de junho de 2018]
- Vala, J. *A análise de Conteúdo*. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto J. M. Pinto (Org.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento
- Varella, G. P., Vermelho, C. S., Hesketh, G. C. & Silva, C. C. A. (2002). *Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem: A*

experiência Inédita da PUCRS. *Revista Diálogo Educacional*. Vol. 3(6).
DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v3i6.4804> [2 de outubro de 2018]

Yin, K. R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Trad. Daniel Grassi.
(2^a.ed.). Bookman.
https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf [12 de abril de 2019]

Anexos

Anexo I - Guião de entrevista para moderador

<p>Data e local: A data será definida com o entrevistado e será utilizado o Skype como recurso de comunicação.</p>
<p>Duração: 1 hora</p>
<p>Sujeitos entrevistados: Moderadores do curso</p>
<p>Entrevistador: Katia Ramos</p>
<p>Justificativa da entrevista: A entrevista será realizada para complementar a análise dos dados obtidos nos fóruns do curso “<i>Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas</i>”, recolher mais informações e depoimentos importantes para ilustrar aspectos relevantes.</p>
<p>Objetivos gerais:</p> <p>Coletar informações para complementar as respostas e fundamentar as questões de investigação:</p> <p>Como decorreu o processo de interação e colaboração nos fóruns de discussão do curso?</p> <p>Qual foi o papel desempenhado pelos participantes no processo de ensino e aprendizagem?</p> <p>Qual foi o papel desempenhado pelos professores moderadores no ambiente <i>online</i>?</p> <p>Como as ferramentas assíncronas de comunicação utilizadas no curso contribuíram para o processo de interação e colaboração?</p>
<p>Tipo de entrevista: entrevista individual, semiestruturada.</p>

Observações: Os participantes entrevistados serão informados que a recolha dos dados será exclusivamente para análise do curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*, objeto de análise da tese de dissertação de mestrado do curso Pedagogia em *eLearning*.

Será ressaltado que o anonimato será mantido e que todas as informações serão confidenciais.

Será agradecido a oportunidade pela entrevista e sinalizado que todas as informações serão registradas para estudo e análise de dados.

Bloco temático	Objetivos específicos	Questões	Observações
Bloco 1 Processo de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e analisar como se deu o processo de aprendizagem - Identificar e analisar o papel que o participante do curso assumiu no processo de ensino e aprendizagem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A aprendizagem aconteceu de forma solitária ou foi centrado na aprendizagem entre os pares ou grupo? Exemplifique. 2. Que papel o participante assumiu no processo de ensino e aprendizagem? Justifique sua resposta, se possível com um exemplo prático. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar e analisar os resultados com os dados obtidos nas entrevistas com os tutores.

	<p>- Identificar e analisar se as estratégias adotadas pelos mentores contribuíram para uma aprendizagem colaborativa.</p>	<p>3. Que estratégias foram utilizadas por você nos fóruns de discussão? Cite exemplos.</p>	
<p>Bloco 3 Aprendizagem colaborativa</p>	<p>- Identificar o entendimento do moderador sobre aprendizagem colaborativa.</p> <p>- Analisar a colaboração entre os participantes</p>	<p>1. O que você entende por aprendizagem colaborativa?</p> <p>2. Considera que os participantes compartilharam informações pessoais e reconheceram a presença do grupo? Comente.</p> <p>3. Considera que os participantes manifestaram opiniões pessoais ou</p>	<p>- Comparar e analisar a opinião dos moderadores, com a opinião dos participantes e coordenador.</p>

		<p>fizeram referência a conteúdos dos colegas sem fazer referência a perspectiva do outro?</p> <p>4. Considera que os participantes discordaram direta ou indiretamente das colocações feitas pelos pares e/ou introduziram novas perspectivas?</p> <p>5. Considera que os participantes partilharam recursos ou informações?</p> <p>6. Considera que os participantes trabalharam em conjunto para um objetivo comum?</p> <p>7. Considera que os participantes elaboraram materiais ou documentos conjuntos?</p>	
--	--	---	--

<p>Bloco 4</p> <p>Ferramentas de interação e comunicação</p>	<p>- Identificar quais ferramentas foram utilizados no curso.</p> <p>- Analisar a contribuição das ferramentas utilizadas no curso para o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>- Analisar se os fóruns proporcionaram interação social ou aprendizagem colaborativa entre os participantes</p>	<p>1. Que ferramentas de interação e comunicação foram utilizados no curso?</p> <p>2. As ferramentas de comunicação e interação utilizadas no curso contribuíram para a aprendizagem dos participantes?</p> <p>3. Os fóruns temáticos de discussão proporcionaram aprendizagem colaborativa ou apenas interação entre os pares? Por que, descreva um exemplo.</p>	<p>- Comparar e analisar a opinião dos tutores, com a opinião dos participantes e coordenador.</p> <p>Comparar com a questão 1 e 2 do bloco temático 1 e com a questão 3 do bloco temático 3</p>
--	---	---	--

Pergunta aberta	- Recolher dados que sejam relevantes para o tutor e que possam contribuir para a análise dos dados.	1. Você gostaria de ressaltar algum outro ponto ou alguma consideração?	
------------------------	--	---	--

Anexo II - Guião de entrevista para coordenador

<p>Data e local: A data será definida com o entrevistado e será utilizado o Skype como recurso de comunicação.</p>
<p>Duração: 1 hora</p>
<p>Sujeito entrevistado: coordenador</p>
<p>Entrevistador: Katia Ramos</p>
<p>Justificativa da entrevista: A entrevista será realizada para complementar a análise dos dados obtidos nos fóruns do curso <i>Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas</i>, recolher mais informações e depoimentos importantes para ilustrar aspectos relevantes.</p>
<p>Objetivos gerais:</p> <p>Coletar informações para complementar as respostas e fundamentar as questões de investigação:</p> <p>Como decorreu o processo de interação e colaboração nos fóruns de discussão do curso?</p> <p>Qual foi o papel desempenhado pelos participantes no processo de ensino e aprendizagem?</p> <p>Qual foi o papel desempenhado pelos professores moderadores no ambiente <i>online</i>?</p> <p>Como as ferramentas assíncronas de comunicação utilizadas no curso contribuíram para o processo de interação e colaboração?</p>
<p>Tipo de entrevista: entrevista individual, semiestruturada.</p>

Observações: O coordenador entrevistado será informado que a recolha dos dados será exclusivamente para análise do curso *Novas Metodologias e Práticas Pedagógicas*, objeto de análise da tese de dissertação de mestrado do curso Pedagogia em *eLearning*.

Será ressaltado que o anonimato será mantido e que todas as informações serão confidenciais.

Será agradecido a oportunidade pela entrevista e sinalizado que todas as informações serão registradas para estudo e análise de dados.

Bloco temático	Objetivos específicos	Questões	Observações
Bloco 1 Processo de ensino e aprendizagem	<p>- Identificar e analisar como se deu o processo de aprendizagem</p> <p>- Identificar e analisar o papel que o participante do curso assumiu no processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p>1. A aprendizagem aconteceu de forma solitária ou foi centrado na aprendizagem entre os pares ou grupo? Exemplifique.</p> <p>2. Que papel o participante assumiu no processo de ensino e aprendizagem? Justifique sua resposta, se possível com um exemplo prático.</p>	<p>- Comparar e analisar os resultados com os dados obtidos nas entrevistas com os moderadores.</p>

	<p>- Identificar e analisar a função dos moderadores.</p> <p>- Analisar se a moderação nos fóruns proporcionou aprendizagem colaborativa entre os participantes.</p> <p>- Identificar e analisar se as estratégias adotadas pelos moderadores contribuíram para uma aprendizagem colaborativa.</p>	<p>4. Os moderadores estimularam a aprendizagem colaborativa? Justifique sua resposta, se possível com um exemplo prático do curso.</p> <p>5. Que estratégias utilizadas nos fóruns de discussão, pelos moderadores, contribuíram para uma aprendizagem colaborativa entre os participantes? Cite exemplos.</p>	
--	--	---	--

<p>Bloco 3</p> <p>Aprendizagem colaborativa</p>	<p>- Conhecer o entendimento sobre aprendizagem colaborativa.</p> <p>- Analisar a colaboração entre os participantes</p>	<p>1. O que você entende por aprendizagem colaborativa?</p> <p>2. Considera que os participantes compartilharam informações pessoais e reconheceram a presença do grupo? Comente.</p> <p>3. Considera que os participantes manifestaram opiniões pessoais ou fizeram referência a conteúdos dos colegas sem fazer referência a perspectiva do outro?</p> <p>4. Considera que os participantes discordaram direta ou indiretamente das colocações feitas pelos pares e/ou introduziram novas perspectivas?</p>	<p>- Comparar e analisar a opinião do coordenador, com a opinião dos participantes e moderadores.</p>
---	--	---	---

		<p>5. Considera que os participantes partilharam recursos ou informações?</p> <p>6. Considera que os participantes trabalharam em conjunto para um objetivo comum?</p> <p>7. Considera que os participantes elaboraram materiais ou documentos conjuntos?</p>	
<p>Bloco 4</p> <p>Ferramentas de interação e comunicação</p>	<p>- Identificar quais ferramentas foram utilizadas no curso.</p> <p>- Analisar a contribuição das ferramentas utilizadas no curso para o processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p>1. Que ferramentas de interação e comunicação foram utilizados no curso?</p> <p>2. As ferramentas de comunicação e interação utilizadas na formação contribuíram para a aprendizagem dos participantes?</p>	<p>- Comparar e analisar a opinião do coordenador, com a dos participantes e moderadores</p>

	- Analisar se os fóruns proporcionaram interação social ou aprendizagem colaborativa entre os participantes.	3. Os fóruns temáticos de discussão proporcionaram aprendizagem colaborativa ou apenas interação entre os pares? Justifique sua resposta, descrevendo um exemplo.	Comparar com a questão 1 e 2 do bloco temático 1 e com a questão 3 do bloco temático 3
Pergunta aberta	- Levantar novos dados que sejam relevantes para o coordenador e que possam contribuir para a análise dos dados.	1. Você gostaria de ressaltar algum outro ponto ou alguma consideração?	

Anexo III - Quadro 6.1 - Matriz para análise das entrevistas

Categoria	Subcategoria	Indicadores específicos	Código	Unidade de registro/ exemplos
Processo de ensino e aprendizagem (A)	Foco na aprendizagem (F)	Aprendizagem solitária (S)	AFS	Trabalham de forma solitária...
		Aprendizagem centrada nos pares e/ou grupo (G)	AFG	Teve muita aprendizagem entre os pares... Apreendi muito com os colegas...
	Papel do estudante/ participante (E)	Ativo, protagonista (A)	AEA	São autônomos, ativos, protagonistas...
		Passivo, que não participa (P)	AEP	São passivos e pouco participam, sem iniciativa... Não temos abertura para dialogar...
	Utilização prática (P)	Aplicar aprendizados na prática (A)	APA	O curso teve muita prática...
		Transmitir conteúdo (T)	APT	O curso focava a transmissão de conteúdo, sem possibilidade de aplicabilidade prática...
Prática pedagógica do moderador (M)	Papel e função do moderador no processo de ensino e aprendizagem (F)	Proporcionar interação (I)	MFI	O que pensam sobre esse assunto?
		Facilitar a aprendizagem (F)	MFF	E se você... Você já refletiu sobre essa prática?

		Fornecer conhecimento (C)	MFC	Esse texto serve para...
		Estimular a aprendizagem colaborativa (E)	MFE	Veja a sugestão dos colegas...
		Desafiar com perguntas (P)	MFP	O que você está fazendo em sala de aula contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos?
		Promover a reflexão (R)	MFR	Você poderia fazer de outra forma? Você fala X e seu colega Y qual seria a melhor prática?
Aprendizagem colaborativa (C)	Presença social (P)	Partilhar informações pessoais (P)	CPP	Gosto muito de... Já visitei o site....
		Reconhecer a presença do grupo (R)	CPR	Olá Um abraço/beijo
	Articular perspectivas individuais (I)	Discordar diretamente da opinião feita pelo colega (D)	CID	Não concordo porque...
		Manifestar opiniões pessoais sem fazer referência aos colegas (O)	CIO	Na minha opinião... Eu acredito...

	Co-construir perspectivas partilhadas e finalidades (C)	Partilhar informações e recursos (I)	CCI	Vejam o link X e me digam o que acham...
	Construir objetivos e finalidades comuns (O)	Trabalhar em conjunto para um bem comum (T)	COT	Sem exemplo
	Produzir materiais compartilhados (M)	Produzir conjuntamente materiais e documentos (M)	CMM	Os participantes elaboraram materiais...
Ferramentas assíncronas de interação e comunicação (F)	Contribuição dos fóruns (F)	Proporcionar oportunidades para troca (T)	FFT	Sim, puderam compartilhar ideias e materiais.
		Proporcionar oportunidades para diálogo (D)	FFD	A interação do grupo foi marcante, teve muito diálogo...
		Proporcionar oportunidades para interação social (S)	FFS	Proximidade do grupo
		Proporcionar oportunidades para aprendizado colaborativo (C)	FFC	aprendemos com o colega...

Referência: Murphy (2004) para categoria de aprendizagem colaborativa. Recognizing and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. In: British Journal of Educational Technology. Vol. 35. No 4. p.426 e 427.

Anexo IV - Quadro 6.2 - Instrumento de identificação e mensuração da colaboração numa discussão *online* assíncrona (adaptado de Murphy - 2004)

Categorias Processo Geral	Indicadores específicos	Código	Exemplos
Presença social (P)	Partilhar informações pessoais (P)	PP	Gosto muito de... Já visitei o site... Recente/e li ...
	Reconhecer a presença de grupo (R)	PR	Olá/ Oi... Pessoal Um abraço
	Elogiar ou expressar apreço em relação aos participantes (E)	PE	Gostei da proposta/ atividade. Que bacana... Ótima dica. Concordo. Obrigada por...
	Expressar sentimentos e emoções (S)	PS	Uso de emoticons Também gosto muito...
	Indicar objetivos ou propósitos relacionados com a participação (O)	PO	Durante o curso eu gostaria... Espero que tenhamos muitas trocas. Acredito que possamos trocar muitas experiências.
	Expressar motivação pelo projeto ou participação (M)	PM	Um prazer interagir com vocês

Articulação das perspectivas individuais (I)	Manifestar opiniões pessoais ou crenças sem fazer referências às perspectivas dos outros (O)	IO	Eu acho/acredito que... Na minha opinião...
	Resumir ou fazer referência a conteúdos sem referir a perspectiva dos outros (R)	IR	O texto... Segundo... Conforme mencionado por...
Acomodar ou refletir as perspectivas de outros (R)	Discordar diretamente da afirmação feita por outro participante (D)	RD	Não acredito que...
	Discordar indiretamente da afirmação feita por outro participante (I)	RI	Eu vou um pouquinho na contramão... No meu ponto de vista...

	Introduzir novas perspectivas (N)	RN	Podemos melhorar... Podemos também... Precisamos...
	Coordenar perspectivas (C)	RC	Isso é importante porque... Dessa forma...
Coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades (C)	Partilhar informações e recursos (I)	CI	Essa foi a atividade que fiz. Gostaria de indicar... O site é ... Utilizo em meus treinamentos... A minha dica é... Quero compartilhar uma prática... Sugiro...
	Solicitar clarificação esclarecimento (E)	CE	O que muda...? Como fazem isso?
	Colocar questões retóricas (Q)	CQ	O que é mais importante? Como você tem contribuído para...? Usar novas metodologias não implica no uso de novos recursos de avaliação?

	Solicitar feedback (F)	CF	O que acharam dessa proposta?
	Provocar através de uma discussão (D)	CD	Como vocês promovem o protagonismo juvenil em suas turmas? E então, o que acham? O que muda no processo ensino aprendizagem?
	Responder a questões (R)	CR	Penso que... Acredito que...
	Partilhar consensos (C)	CC	Ao meu ver... Na minha opinião... Com certeza...
Construir objetivos e finalidades comuns (O)	Propor um objetivo comum e uma finalidade (P)	OP	Quem sabe fazemos aqui uma lista
	Trabalhar em conjunto para um objetivo comum (T)	OT	Sem exemplo
Produção de materiais partilhados (M)	Documentos ou materiais produzidos conjuntamente (M)	MM	Sem exemplo

Fonte: Adaptado e traduzido de Murphy, E. (2004) Recognizing and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. In: British Journal of Educational Technology. Vol 35. No 4. p. 426 e 427.

Anexo V - Critérios de avaliação e certificação do curso

FÓRUNS DE DISCUSSÃO – 45 pontos

O participante não escreve nenhuma mensagem no fórum ou escreve uma ou mais mensagens não relacionadas à temática em debate .	0
O participante escreve uma ou mais mensagens relacionadas à temática em debate e que expressam apenas o senso comum e/ou apenas diz que concorda ou discorda com o colega/tutor/texto/vídeo.	15
O participante escreve uma ou mais mensagens relacionadas à temática em debate e traz ideias originais que não estimulam a continuidade do debate .	30
O participante escreve uma ou mais mensagens relacionadas à temática em debate, traz ideias originais e/ou problematizadoras que estimulam a continuidade do debate .	45

ATIVIDADE INDIVIDUAL – 40 pontos

O participante não entrega a atividade final ou entrega uma atividade não relacionada à temática proposta .	0
O participante entrega a atividade final incompleta, sem atender ao que se pede e sem possibilidade de aplicação na sala de treinamento.	15

O participante entrega a atividade final completa , mas sem possibilidade de aplicação na sala de treinamento.	25
O participante entrega a atividade final, descrevendo o que se pede na atividade.	40

REGISTRO REFLEXIVO 15 pontos

O participante não escreve nenhum registro , não tendo assim nenhuma participação .	0
O participante apenas descreve situações do seu cotidiano pedagógico, mas não aponta reflexões da prática.	5
O participante faz registros utilizando recursos visuais, vídeos e/ou áudios sobre o que acontece na sala de treinamento, tanto em relação às atividades desenvolvidas, às aprendizagens dos aprendizes como em relação a si mesmo (impressões e reflexões).	15

Será certificado o participante que tiver pontuação igual ou superior a 70 pontos.

Anexo VI - Transcrição da entrevista com moderador A

Participante entrevistado: moderador A

Data de realização: 25/02/19

Duração: 44 minutos

Bloco 1 - Processo de ensino e aprendizagem

1. A aprendizagem aconteceu de forma solitária ou centrada na aprendizagem entre os pares ou grupo? Exemplifique.

Eu acho que de todos os cursos que eu trabalhei esse foi um que teve muita aprendizagem centrada na troca entre os pares. Eu digo isso porque percebemos muitos participantes no fórum, citando o colega, a contribuição do colega.

Às vezes concordava, às vezes discordava, às vezes perguntava. Tinha muito disso: “Como é que você fez isso?” Porque alguém relatava uma prática e outras pessoas vinham e perguntavam, questionavam.

Eu acho que foi uma aprendizagem muito colaborativa, de troca, entre os pares.

2. Que papel o participante assumiu no processo de ensino e aprendizagem? Justifique sua resposta, se possível com um exemplo prático.

Eu diria que um papel muito autônomo, era uma turma muito autônoma, muita ativa. Eles participavam muito, teve muita troca.

Eu não lembro assim em questão de números, mas teve muitas mensagens, fizemos um trabalho na época, não deixei registrado, de cruzar as falas dos alunos, tinha muita fala entre eles, tinha muita fala de questões novas que eles traziam.

Quando eu digo que eles estavam muito autônomos e muito ativos, foi nesse sentido, deles ultrapassarem, ou irem além daquela questão iniciada lá no fórum pelo tutor.

O tutor fazia as intervenções, mas eu notava que eles iam muito além, daquelas discussões, iam além do material indicado de leitura, eles também indicavam outros materiais.

Então, eu acho que os alunos tiveram um papel muito autônomo e ativo no processo.

3. O curso teve ênfase na aplicabilidade prática ou apenas foco na transmissão de informação?

Ele teve muita prática. Eu lembro que tinha muito relato do que eles faziam.

Eles tinham que fazer atividades e relatar as práticas, como é que estava sendo aquilo na sala de aula, era com um grupo de educadores. O curso era muito focado na prática deles, da sala de aula, do que eles estavam fazendo, de que mudanças estavam acontecendo na sala de aula.

Como você vê o conteúdo que vocês levaram? Analisei o curso e vi que tinham alguns conteúdos postos lá. Na sua opinião, esses conteúdos serviram para transmitir uma informação, delinear um caminho ou provocar uma discussão.

Eu acho que muito para provocar, eles já tinham uma prática em sala de aula e os conteúdos foram mais para provocar.

O que foi bacana é que usamos neste curso várias mídias, áudio, textos, tutoriais, jogos, infográficos, usamos uma diversidade de recursos até porque as pessoas são diferentes, elas aprendem diferente. Cada pessoa se dedicava mais no material que aprende melhor com ele.

Eu acho que muito de provocar de talvez até indicar um caminho ou possíveis caminhos, e nunca o de um conteúdo fechado de dizer tem que ser isso.

Em todos os módulos eram conteúdos muitos diversos, inclusive alguns conteúdos mostravam mais de um lado, quer dizer, não precisa ser necessariamente assim.

Mais de um lado, seriam diferentes posições? Sim, exatamente.

Bloco 2 - Prática pedagógica dos moderadores

1. Como você descreveria o seu papel na moderação dos fóruns temáticos de discussão? A sua atuação foi centrada na transmissão de conhecimentos ou na mediação da aprendizagem? Justifique sua resposta, e cite um exemplo prático.

O meu papel era mais de moderador, no sentido de provocar, de levantar questões e nunca de dar uma resposta, de apontar um caminho único e, sim de apontar diversos caminhos, de questionar, de provocar mesmo para que os alunos pudessem pensar e ver outras possibilidades daquelas que estavam colocando. Foi centrado muito na mediação, acho que é uma coisa fundamental, porque assim, transmitir conteúdo, transmitir informação hoje em dia, não precisa de um professor para fazer isso, transmitir informação, a Internet está cheio de informação e dados, se um dia o professor teve o papel de levar informações para a escola, para o aluno, não faz sentido mais isso.

O nosso papel era muito mais de mediar as discussões, de intervir, mas intervir para que os alunos se tornassem ainda mais autônomos, se tornassem ainda muito mais ativos.

2. Qual foi a sua contribuição como moderador, para o processo de ensino e aprendizagem dos participantes?

Eu acho que minha contribuição foi levantar algumas questões, questionar algumas práticas que eles traziam como, digamos assim, inovadoras. Eu faço assim, isso é muito inovador, meu aluno...

Eu lembro de um caso de uma professora que falava: “Meu aluno tem autonomia porque eu faço isso” e aí quando a gente via não tinha nada de autonomia.

O meu papel não era dizer a ele isso, meu papel era provocar para que ele percebesse isso. Eu acho que o meu papel foi muito mais de ajudá-los nesse sentido, deles poderem rever a sua prática, deles poderem sair da zona de conforto, muito mais nesse sentido, deles refletirem sobre a prática deles.

Sempre com uma reflexão da aplicabilidade?

Isso para o professor quebrar os paradigmas, muito nesse sentido de rever mesmo a prática, o que é que estou fazendo em sala de aula, como é que estou fazendo, qual é o meu papel lá, como é que estou trabalhando com o meu aluno.

3. Que estratégias foram utilizadas por você nos fóruns de discussão? Cite exemplos.

As estratégias, a gente tinha um plano, o curso tinha toda uma proposta.

Quando você fala que o curso tinha um planejamento, um plano, esse plano era um plano flexível ou era um plano fixo?

Acho que era bastante flexível. Tanto é que, por exemplo, a gente teve reunião *online*, que eu acho que no início nem estava previsto, mas a gente sentiu necessidade de chamar um convidado, um especialista, existia um plano, mas era muito flexível.

Quando eu digo que existia um plano, era no sentido assim, no planejamento já constava ter um fórum de discussão para cada temática, para cada módulo do curso teve um fórum de discussão.

Então lá, qual era nosso papel? Era provocar mesmo, trazer outras informações, trazer outro ponto de vista, às vezes ajudar eles a perceberem, confrontarem o próprio ponto de vista deles. Por exemplo, X falou isso, Y falou aquilo, será que essas ideias se confrontam ou se casam? Muito nesse sentido.

Bloco 3 - Aprendizagem colaborativa

1. O que você entende por aprendizagem colaborativa?

Para aprendizagem colaborativa, por exemplo, se eu vou fazer um projeto com você, para ter aprendizagem colaborativa precisamos construir algo junto. Eu preciso estar com você construindo algo junto, seja, sei lá, um plano de aula, um projeto, um livro, seja alguma coisa nesse sentido.

Claro que é conversando, dialogando, mas eu preciso construir conjuntamente alguma coisa.

A comunicação então seria a base para isso?

A comunicação, o diálogo, as trocas, porque se não tiver isso fica difícil, não tem como fazer de forma colaborativa alguma coisa. Eu posso é claro, hoje com as novas tecnologias eu posso fazer isso a distância, não precisa estar ali presencialmente com um colega para fazer isso.

2. Considera que os participantes compartilharam informações pessoais e reconheceram a presença do grupo? Comente.

Acho que sim, porque eles tinham muito relato de práticas. Eles falavam: “Na minha sala eu estou fazendo isso, ou eu fiz isso, isso funcionou, isso não funcionou”. Aí o outro colega vinha e questionava, sugeria e falava: “E se você fizesse isso então”. Acho que teve muito disso sim.

Na sua opinião, se eu entendi direito, essa presença do grupo, é quando ele compartilha essas informações e, pelo que você disse era mais do que compartilhar, porque você disse eu fiz isso, porque o participante tinha liberdade de sugerir.

Sim, tinha. O participante falava: “Lá na minha sala eu também tive essa dificuldade, eu consegui superar assim...”.

Acho que esse foi o ponto mais forte desse curso. Eles realmente saíram daquela dimensão passiva de espectador e, de fato, assumiram uma postura bem ativa, bem dialogada.

Eles conversavam muito sobre a prática deles, inclusive muitas vezes, fazendo a ponte entre aquela prática e entre teorias que levávamos ou que outros colegas traziam.

Os colegas também podiam estar trazendo material?

Sim, bastante, inclusive me lembro que alguém disse: “Isso pode ser que aconteça na sua sala, porque segundo X”, citava alguém, trazia material, indicava link.

3. Considera que os participantes manifestaram opiniões pessoais ou fizeram referência a conteúdos dos colegas sem fazer referência a perspectiva do outro?

Faziam referência ao outro. Quando eu digo assim por exemplo: “Na sua sala acontece isso, mas você lembra X falou que na sala dele, ele faz isso”.

Ele também estava atento ao que os outros estavam falando e trazendo para o grupo.

4. Considera que os participantes discordaram direta ou indiretamente das colocações feitas pelos pares e/ou introduziram novas perspectivas?

Muitas vezes tinha participantes que discordavam. Eles falavam: “Eu não concordo, eu acho, e se pensarmos nisso”.

Não predominou a discordância durante o curso, mas que aconteceu, aconteceu. O que eu acho interessante é que a pessoa não dizia apenas eu discordo, a pessoa justificava e apontava outros caminhos.

5. Considera que os participantes compartilharam recursos ou informações?

Sim, compartilharam links, ferramentas e textos.

Você consegue lembrar quais ferramentas?

Não consigo, se eu não me engano tinha um espaço no MOODLE para troca de ferramentas.

O Glossário vocês usaram?

Isso, exatamente, o Glossário para troca de ferramentas. Foi de certa forma interessante porque surgiu muita coisa interessante lá, inclusive teve coisas que eu nem conhecia.

Eu lembro que teve uma pessoa que indicou o Pinterest para trabalhar com imagens. Teve muita coisa assim.

6. Considera que os participantes trabalharam em conjunto para um objetivo comum?

Sim, acho que sim.

Todos com o mesmo foco, discutindo o mesmo assunto?

Isso, acho que sim. Às vezes, não sei se muito, a pessoa fugia, mas assim, fugia, pode ser que fugia para mim, mas para a pessoa era interessante. Exatamente estava ali a flexibilidade do nosso planejamento.

Às vezes o planejamento do fórum era ir por um determinado caminho, mas de repente alguém puxava um outro assunto e o fórum acabava enveredando para outro caminho, que era o caminho que o grupo escolhia para ir.

Mas esse assunto estava relacionado ao assunto do guarda chuva, ou era um assunto desfocado?

Não desfocado, estava dentro do tema do “guarda chuva”, mas não na perspectiva que esperávamos. Mas acho que isso foi muito bom, vimos como muito positivo, porque era um grupo bastante ativo e autônomo.

7. Considera que os participantes elaboraram materiais ou documentos conjuntos?

Eu acho que não, até porque não construíram conjuntamente um material em conjunto, até porque na proposta inicial do curso não tinha isso.

Eles deram indícios que lá na prática deles eles fizeram isso sim. Aliás tinha professores da mesma escola que estavam fazendo o curso e que deram indícios que estavam fazendo isso, que estavam sentando e fazendo algo em conjunto.

No presencial?

Isso, no presencial, tinha professores da mesma escola no curso.

No ambiente, no curso, não teve a construção conjunta, colaborativa de um produto, porque não teve essa proposta no curso.

Mas na prática deles, percebemos que teve professores que fez isso sim. Chegaram a relatar: “Eu e minha colega sentamos ontem e começamos a pensar num projeto para desenvolver com as nossas turmas”.

Bloco 4 - Ferramentas de interação e comunicação

1. As ferramentas de comunicação e interação utilizadas no curso contribuíram para a aprendizagem dos participantes? Por quê?

Fórum, reunião *online*, Glossário (porque postaram lá e alguém comentava).

Você lembra qual foi a ferramenta para a reunião *online*?

O Google Hangout. O que achei bem interessante é que como o Hangout não suporta muita gente na sala, teve transmissão ao vivo pelo YouTube. Ficava sempre um ou dois tutores olhando nos comentários e conversando com o moderador, de certa forma, a gente mediava o diálogo de quem estava no YouTube (participante) e de quem estava no Hangout (especialista).

Acho que foi o Luciano Meira, se não me engano e, ele dizia, “Ai fulana, bem legal sua pergunta”.

A pessoa sentia que estava presente, que estava escutando, mas que também estava sendo escutada.

Essa questão de falar o nome, deles se sentirem presentes, você acha que aconteceu no fórum?

Sim, sim eu acho.

Aconteceu no fórum porque os próprios participantes citavam e os mediadores tinham sempre o cuidado de citar o nome das pessoas e de valorizar a fala deles.

Claro, às vezes os moderadores generalizavam, dependendo da questão que a gente trazia ou eles traziam, mas a gente tinha muito o cuidado de citar os nomes dos participantes que estavam presentes, trazendo a contribuição, para não correr o risco de falar de um e, digamos, esquecer de outro.

Você acha que é importante essa questão, que contribui?

Sim, eu acho. Quando alguém cita o seu nome, você se sente presente, você se sente valorizado, sente que aquilo que você fala tem gente ouvindo, alguém está ouvindo o meu desabafo, a minha prática e aí eu quero responder também. Eu acho que isso contribui inclusive para o diálogo.

2. Os fóruns temáticos de discussão proporcionaram aprendizagem colaborativa ou apenas interação entre os pares? Descreva um exemplo.

Eu acho que essas ferramentas (fórum, Hangout) onde as pessoas conseguem conversar, dialogar, trocar ideias, são fundamentais.

Eu, por exemplo, estou fazendo um curso *online* agora, eu sempre estou fazendo curso *online*, que tem um material muito bom, mas não tem fórum, não tem nenhuma ferramenta.

Eu já procurei porque acho que é importante a troca, nesse curso eu estou me sentindo muito sozinha. Será que o que eu li e entendi, é de fato isso mesmo. O que a outra pessoa ia dizer sobre isso.

Eu aprendo exatamente com essa troca, escutando o outro, dialogando com o outro, quando alguém me questiona eu vou atrás de outra coisa.

Acho que é fundamental essas ferramentas que possibilitam as pessoas estarem conversando, dialogando.

Aprendemos no diálogo, não tem como. Claro que eu não aprendo só dialogando, eu também aprendo só, mas eu não aprendo somente só.

3. Os fóruns temáticos de discussão proporcionaram aprendizagem colaborativa ou apenas interação entre os pares? Descreva um exemplo.

Se chamamos de aprendizagem colaborativa construir conjuntamente um produto, teve muito pouco, no sentido que não teve um produto construído conjuntamente. Talvez se o curso tivesse esse foco isso teria acontecido com certeza, porque era um grupo muito ativo.

Se não entender a aprendizagem colaborativa como um produto teve colaboração?

Sim, porque um ajudou o outro a visualizar a sua prática, a visualizar novas possibilidades, a refletir.

Se eu pensar que aprendizagem colaborativa é quando eu estou aprendendo junto com o outro aí teve aprendizagem colaborativa.

Bloco - Pergunta aberta

3. Você gostaria de ressaltar algum outro ponto ou alguma consideração, algum depoimento?

Acho que sim, foi um curso que teve muita aprendizagem e percebemos isso analisando as primeiras falas. Se analisar lá no primeiro fórum do curso, a fala das pessoas sobre as práticas delas, do que pensavam, e comparar lá no final, observamos que houve um ganho muito grande. No próprio relato deles e na análise da fala deles podemos perceber isso.

Acho que foi um curso muito rico, um grupo que praticamente não teve evasão, também acho que isso foi bem legal.

Eles assumiram uma postura muito ativa mesmo, muito autônoma e muito responsável. Porque foi um autônomo, mas um autônomo não de fazer o que quero e não estou nem aí com o restante. Muito autônomo, mas muito responsável com o outro, muito atento ao outro.

A turma teve muito disso também, o cuidado com o outro.

Aquela hora que a gente falou que discordava, era um discordar muito com cuidado de também respeitar o que o outro pensava.

É um curso que já faz um tempinho, se não tivesse sido um curso tão marcante eu não conseguiria falar quase nada.

Tem mais de um ano, realmente foi um curso marcante, e, com certeza eu deixei de falar alguma coisa. Acho que se tivesse mais próximo eu lembraria de mais alguma coisa.

Anexo VII - Transcrição da entrevista com moderador B

Participante entrevistado: moderador B

Data de realização: 27/02/19

Duração: 45 minutos

Bloco 1 - Processo de ensino e aprendizagem

1. A aprendizagem aconteceu de forma solitária ou foi centrado na aprendizagem entre os pares ou grupo? Exemplifique.

O curso em si foi bem elaborado e distribuído em módulos justamente para que a aprendizagem fosse desenvolvida de forma colaborativa.

De uma forma que o tutor ao invés de ter um papel mais de professor, tivesse um papel de moderador da aprendizagem. Eles desenvolveram algumas habilidades, para trabalhar com alguns assuntos com esses professores.

Um pouco de cada coisa, digamos assim, não foi de forma solitária porque ele teve vários recursos tecnológicos que podia interagir, em cima desses recursos ele pode trabalhar e propor algumas questões e discutir com o grupo.

Com esses recursos, com algumas questões dos tutores a gente conseguiu abrir espaço e os participantes puderam abrir um espaço para discutir e desenvolver ali dentro do fórum várias questões e trabalhar em cima disso.

Não creio que tenha sido uma aprendizagem solitária, mas sim uma participação colaborativa. Houve sim algumas questões, reflexões sobre algumas mudanças que precisam ser feitas em educação em alguns fóruns específicos.

Não foi algo solitário. Os fóruns foram bem instrutivos, colaborativos e puderam engajar os alunos.

Se compreendo você disse que embora tenha tido reflexões individuais com os recursos disponibilizados, os participantes também nos fóruns de discussão compartilhavam e discutiam entre eles. É isso?

Isso. Nessa aprendizagem colaborativa os alunos foram responsáveis pelo aprendizado uns dos outros, de modo com que o sucesso de um ajudasse no sucesso dos outros. Foram várias questões lançadas dentro do fórum, nós fomos elencando essas questões em cima de uma questão principal, chamamos de questão disparadora. Além da questão principal do fórum, abrimos uma discussão, em cima dessa discussão lançamos outras discussões para que não perdêssemos esse aluno, fazendo com que ele desenvolvesse, continuasse o diálogo e construísse uma fala colaborativa.

2. Que papel o participante assumiu no processo de ensino e aprendizagem? Justifique sua resposta, se possível com um exemplo prático.

Eu acho que ele foi o protagonista. Nas interações ele se sentiu, porque normalmente numa sala de aula, o participante está quietinho ali, está escutando o professor falar, não sei se tem muitas formas de interação. Quando ele está no ambiente *online*, ele consegue interagir com várias ferramentas, em cima dessas ferramentas consegue questionar sobre os conteúdos que têm, os textos, os jogos que estão disponíveis.

Muitas coisas que disponibilizamos para o aluno em conjunto com a fala do mediador, fez com que o participante se sentisse acolhido. De certa forma, isso motivava o participante a voltar ao fórum e responder as questões tanto do tutor, como dos outros colegas.

Por que ele se sentiu acolhido?

Ele se sentiu acolhido porque houve uma troca de experiências, porque como eram professores de várias regiões, vários lugares do Brasil, eles conseguem trazer a experiência, explicar, colocar no fórum a diversidade. Ele trás aquele problema e tem uma discussão sobre isso. Então isso se amplia e faz com que outros participantes se identifiquem com o problema, achem uma solução e realmente tem uma discussão, conseguem trabalhar numa prática sobre aquilo.

Uma troca de experiências entre eles, o fórum permite isso, uma grande troca de experiências.

Se sentiram acolhidos.

Esse acolhimento se deu por quê?

Pela própria interação constante. O participante se sentiu acolhido porque o tutor está sempre ao lado, abraçando, respondendo às questões, valorizando as questões, respondendo, muitas vezes contribuindo, trazendo e colocando outras informações que vêm de outros participantes.

As vezes ele coloca alguma informação, por exemplo, quando você diz na primeira questão sobre participação solitária, muitas vezes quando colocamos uma postagem, o participante lê e responde a mensagem do tutor. Não necessariamente ele vai responder e não voltar mais para o fórum, mas, se você coloca uma questão que sugere que ele volte novamente, com uma pergunta, ele vai voltar e vai trazer uma nova experiência para que a gente possa discutir com os outros participantes de várias regiões.

Eu percebi que alguns professores tinham dificuldades, eles diziam que tinham necessidade de abrir espaço para os jovens e que precisavam desenvolver competências para que conseguissem fazer isso, falar com os jovens e dar voz para os jovens.

Eles começaram a discernir várias informações dentro dos fóruns. Abrimos uma forma de comunicação grande ali dentro, o tutor conversava com o instrutor, o instrutor conversava com os professores e aí fomos abrindo vários diálogos.

Cada jovem traz a sua realidade e para os professores era complicado trabalhar com tantas realidades. Eles colocam muito isso, tinham uma necessidade de falar isso no fórum.

Eles comentavam muito como é importante dar espaço para esses jovens.

O fórum foi muito importante porque eles se uniram e trocaram muitas experiências e, com essas ferramentas, metodologias, processos, eles trocaram experiência nos fóruns.

3. O curso teve ênfase na aplicabilidade prática ou apenas foco na transmissão de informação?

Talvez nas duas coisas, cada módulo focou um pouco em cada coisa. Primeiro um pouco de abrir o diálogo, conversar um pouco com os professores, ouvir um pouco qual era realmente às necessidades e as dificuldades deles.

Dentro do curso tinha instrução e conteúdo, mas o espaço era aberto para bastante diálogo. Discutimos muito, muito. Acho que esse desabafo no fórum, foi bem inovador e desafiou eles a pensar como trabalhar e a pensar em mudanças.

Bloco 2 - Prática pedagógica dos moderadores

1. Como você descreveria o seu papel na moderação dos fóruns temáticos de discussão? A sua atuação foi centrada na transmissão de conhecimentos ou na mediação da aprendizagem? Justifique sua resposta, e cite um exemplo prático.

Como moderadora eu focava muito no participante, eu sempre procurava entender o que aquele participante tinha de ansiedade, de angústia. Porque muitos participantes questionavam como é que podiam mudar, crescer, encaminhar os jovens para o mercado de trabalho, com tantos métodos e informações.

Procurava direcionar esse instrutor de forma para que ele fizesse as interações junto com seus colegas e procurasse discutir com os seus colegas as possibilidades e desafios para aplicar isso em sala de aula, nos treinamentos, junto com os conteúdos propostos dentro do curso.

E orientava sempre a trocar experiência com os colegas do curso *online* e aproveitar sugestões e conteúdos que tínhamos no curso para reflexão.

O que eles discutiram no curso era possível de ser aplicado na prática ou era desconectado?

Tinha um pouco de tudo, algumas coisas eles conseguiam aplicar na prática, outras não. Sempre procurávamos refletir em melhorias que fossem efetivas para a aprendizagem dos jovens. No curso eles discutiam: “Na minha trajetória como instrutora eu sempre procurei trabalhar em adequar, me aprimorar, trazer conteúdos novos e considerar o público alvo”. O outro dizia: “Não consigo fazer isso”. Um outro sempre engajava no outro para que pudesse trabalhar com o novo.

O curso que não tinha aplicabilidade prática ou o profissional que não conseguia aplicar?

O profissional que não conseguia colocar essa aplicabilidade em prática. Não conseguia adequar.

Diziam que muitas vezes o conteúdo na teoria é uma coisa e na prática é outra, justamente porque eles tinham que levar em consideração o público alvo, porque ele sempre se renova.

2. Qual foi a sua contribuição como moderador, para o processo de ensino e aprendizagem dos participantes?

No meu papel como moderadora eu sempre procurava auxiliar, engajar os pares na conversa e trazer algum conteúdo, algum teórico que tinha lançado como material complementar do curso, para ajudar na reflexão dos professores.

3. Quais estratégias foram utilizadas por você nos fóruns de discussão? Cite exemplos.

A minha atuação foi mais centrada na moderação. Sem dúvida, na moderação. Tínhamos professores de várias regiões, que trabalhavam com jovens e vislumbravam várias habilidades, tinham vários papéis, eram capazes de realizar várias coisas diferentes, tinham muitos desafios, a gente discutia muito sobre isso, era mais mesmo na moderação.

Bloco 3 - Aprendizagem colaborativa

1. O que você entende por aprendizagem colaborativa?

Entendo que tem vários níveis diferentes de habilidades que podemos adquirir e que auxilia na construção do conhecimento.

Com aprendizagem colaborativa é sempre aquela coisa, não vai existir um professor, mas vai sempre existir um moderador, um moderador da aprendizagem que vai engajar os alunos a realizar alguma atividade, sempre.

Os alunos vão trabalhar em pequenos grupos, seja em sala de aula ou *online* e, aquele professor, tutor, moderador, como for nomeado no momento, vai direcionar o aluno a desenvolver alguma atividade.

O aluno vai adquirir o conhecimento dessa forma, isso se chama aprendizagem colaborativa para mim, os alunos trabalham juntos em busca de um objetivo comum. Na aprendizagem colaborativa os alunos são responsáveis pela aprendizagem uns dos outros.

2. Considera que os participantes compartilharam informações pessoais e reconheceram a presença do grupo? Comente.

Sim, eles trocaram muito, inclusive eles comentaram exatamente sobre isso. Um comentava que às vezes era difícil trabalhar com o jovem, aí, procuravam trabalhar muitas experiências e dividiram sim muitas histórias.

Eu procurava moderar um pouco para entender melhor essas histórias.

Essas histórias que dividiram foram informações pessoais que aconteciam na trajetória deles como professores

Como você percebe a presença do grupo? Conseguiram construir uma identidade, se chamavam pelo nome?

Queriam muito contar sobre o que acontecia com cada um, qual era a dificuldade. da experiência dele.

Dependia muito do fórum o que o fórum sugeria que eles fizessem.

3. Considera que os participantes manifestaram opiniões pessoais ou fizeram referência a conteúdos dos colegas sem fazer referência a perspectiva do outro?

Sim, faziam referência e às vezes mencionavam alguma informação de algum colega. “Na minha sala de treinamento acontece isso. Você consegue construir uma relação com os jovens que eu não consigo”.
Eles trocavam muita experiência entre eles.

Eles falavam de problemas? O clima era propício para falarem de desafios?

Quando o fórum permitia sim. O curso foi dividido em 4 módulos. No fórum o que poderia fazer para planejar novas atividades, tivesse inovação
Para estimular o protagonismo do jovem.
Eles respondiam e usavam a experiência do colega.
Eles contavam o que acontecia na sala de treinamento

4. Considera que os participantes discordaram direta ou indiretamente das colocações feitas pelos pares e/ou introduziram novas perspectivas?

Não vi isso. Eu via muita união entre eles. Todos por serem professores, cada um tinha a sua reflexão sobre como funcionava a sua sala de treinamento.
Não me lembro de haver discussões dessa forma.

5. Considera que os participantes partilharam recursos ou informações?

Era pouco, mas alguns sim.

Na época estava tendo palestra em São Paulo, como a Campus Party, alguns eventos grandes, eles indicavam, compartilhavam informações, links, textos e planos de aula.

Compartilhavam sempre que o fórum permitia alguma reflexão nesse sentido, esse artigo e estou compartilhando com vocês.

O que exatamente eles faziam no Glossário?

O Glossário pelo que me lembro era usado para colocar palavras, para colocar recursos. Não me lembro se usavam o Glossário muito.

O Glossário podia ser alimentado pelos próprios participantes, com sugestões, links de palestras, links de livros, mas sempre no fórum apareciam links e sugestões.

Também incluíam no espaço do café, outro espaço utilizado para interação entre eles.

6. Considera que os participantes trabalharam em conjunto para um objetivo comum?

O curso foi dividido em 4 módulos e tinha como objetivo o desenvolvimento de novas metodologias e práticas.

Tinha um objetivo comum e eles tinham que finalizar com uma prática. Eles seguiam o objetivo do curso, dos módulos, trabalhar sempre dentro do que era programado.

7. Considera que os participantes elaboraram materiais ou documentos conjuntos?

Eles tiveram momento que puderam fazer um registro reflexivo sobre o trabalho deles e metodologias aplicadas em sala de aula. Foi sugerido várias ferramentas (Padlet e outras ferramentas da Internet).

Chamou de registro reflexivo, o que eles compartilharam

Prática que foi feita para que eles pudessem fazer esse registro e, penso eu que pudesse ser aplicado em sala de aula.

Então eles elaboraram material em conjunto?

Sim, cada participante teve que criar um registro reflexivo dentro de uma ferramenta, eu lembro que a mais utilizada foi o Padlet, para que todos os professores pudessem ver e compartilhar com os outros interessantes.

Teve a partilha de materiais, uma atividade prática e o link específico foi colocado no fórum do próprio curso.

Fizeram essa prática para utilizar em sala de aula essa atividade aplicada e para que pudesse também ser compartilhada.

Bloco 4 - Ferramentas de interação e comunicação

3. As ferramentas de comunicação e interação utilizadas no curso contribuíram para a aprendizagem dos participantes? Por quê?

As ferramentas de interação do MOODLE (fórum, chat, Padlet, Google Hangout, Padlet).

Acredito que as ferramentas contribuíram para a aprendizagem dos participantes.

2. Os fóruns temáticos de discussão proporcionaram aprendizagem colaborativa ou apenas interação entre os pares? Descreva um exemplo.

As duas coisas. Os próprios participantes trabalharam juntos em direção ao mesmo objetivo. Houve também a interação com os moderadores.

Bloco - Pergunta aberta

1. Você gostaria de ressaltar algum outro ponto ou alguma consideração, algum depoimento?

Como se trabalha sempre com vários cursos. A parte visual é muito importante.

Transpor para a pessoa que está do outro lado da tela. Os cursos *online* têm espaços interativos, como os fóruns.

Esse curso específico teve esse cuidado?

Sim, eu acho que teve muito esse cuidado, porque eu lembro na ocasião, que teve duas ou três participantes, justamente pela dificuldade de não acessarem muito o computador, de estarem sempre em sala de aula, conseguirem entrar e já acessarem com facilidade, assim como os outros participantes.

A navegação e o visual são muito importantes, muitas vezes escolhe um desenho lindo, mas não é útil, não é funcional.

Por que você acha que isso é importante?

Nunca devemos escolher o livro pela capa, a verdade é essa, devemos ver o conteúdo.

Mas de uma certa forma, o visual e a forma de navegar atrai e motiva o participante.

Quando você abre o ambiente de navegação que é rápido e prático e você consegue encontrar e focar naquilo que precisa, motiva mais. O ambiente quando você abre ele e vê que tudo que precisa está ali, o espaço dos fóruns, as ferramentas, se tem uma dúvida, clica ali, e não precisa ir em vários caminhos para achar a sua resposta. Isso é muito importante.

O curso em si foi desenhado de forma prática e a visualização ficou muito boa. Os próprios professores mencionavam muito isso, que a forma como estava alocada as informações estava muito boa, porque era prática a visualização.

Isso contribui para o processo de aprendizagem deles?

Sim, porque motiva. Não fica perdendo muito tempo, não tem que passar por vários caminhos para publicar ou interagir com os colegas.

Anexo VIII - Transcrição da entrevista com coordenador

Participante entrevistado: coordenador A

Data de realização: 13/03/19

Duração: 23 minutos

Bloco 1 - Processo de ensino e aprendizagem

1. A aprendizagem aconteceu de forma solitária ou foi centrado na aprendizagem entre os pares ou grupo? Exemplifique.

Ela foi muito centrada na troca entre os pares, primeiro porque o nosso curso contou com uma tutoria e porque valorizamos muito a interação nos fóruns. A aprendizagem se deu de forma muito colaborativa, pelas trocas.

Nos fóruns de discussão os alunos entravam, discutiam ali e os tutores faziam essa análise e essa troca mesmo. Então, acredito que o curso foi muito colaborativo, mais centrada entre os pares e o grupo.

A entrada do tutor era bem pontual, era importante, mas o volume de postagem, teve bastante interação entre o grupo. Acredito que entre o grupo.

2. Que papel o participante assumiu no processo de ensino e aprendizagem? Justifique sua resposta, se possível com um exemplo prático.

Eles trocaram muitas experiências de sala de aula. O curso foi dividido em diversos fóruns.

A ideia central do curso era a troca entre os professores, a troca de práticas, o que dava certo na sala de um, o que o outro replicava e depois voltava nesse ambiente para contar com o foi.

Era um papel muito ativo e de troca de sala de aula mesmo, o que eles faziam, o que eles aprendiam ali, o que eles trocavam, então, iam lá aplicavam e voltavam para esse ambiente, para contar os resultados, como foi a experiência, se deu certo, se não deu.

3. O curso teve ênfase na aplicabilidade prática ou apenas foco na transmissão de informação.

Faz um pouco de tempo, mas eu acredito que um pouco dos dois.

Tinha bastante informação de material e dessa participação do tutor, mas eu acredito que o maior volume mesmo foi de troca entre as práticas deles.

O professor focava mais na transmissão ou na aplicabilidade e discussão?

Na aplicabilidade e na discussão. O tutor tinha esse papel de mediar e fomentar essa discussão, mas muito da experiência de quem estava participando do fórum.

Você consegue lembrar algum exemplo?

Deixa-me pensar. Acho que uma das discussões, não lembro exatamente a matéria, mas acho que foi matemática financeira, se não me engano, que um professor trouxe a experiência dele, como ele trabalhava fluxo de caixa, como ele trabalha esse conteúdo, seguindo as orientações da matriz, mas de uma forma mais lúdica, de fácil entendimento, onde os alunos participavam e compreendiam melhor.

Outros professores visualizaram essa experiência, testaram também em sala de aula e depois voltaram para contar como é que foi a experiência.

Bloco 2 - Prática pedagógica do moderador

1. Como você descreveria o papel dos moderadores na moderação dos fóruns temáticos de discussão? Justifique sua resposta, se possível com um exemplo prático.

Acreditamos muito na tutoria como um incentivo mesmo. Nesse curso dividimos um grupo de professores para um número de tutores, então esse tutor tinha um

trabalho com um olhar muito específico para que pudesse fazer um trabalho de qualidade e um trabalho muito voltado para esse compartilhamento do grupo e incentivo.

Vamos supor, a Maria trouxe esse exemplo e você Alice, o que você tem para contribuir. Muito fomentando essas discussões.

O trabalho do tutor foi de mediação mesmo, ele não cobrava uma posição, mas ele mediava e ajudava as pessoas a trazerem exemplos, principalmente para quem nunca tinha participado de um curso online.

A tutoria foi importante para esse acolhimento, de quem nunca tinha participado e chegado ali.

2. Qual foi a contribuição da moderação dos moderadores para o processo de ensino e aprendizagem?

Acredito que contribuiu muito.

Eu não acredito muito num curso auto instrucional, eu acho que o papel do tutor faz toda a diferença, primeiro por conta da participação, eu acho que quando tem uma tutoria, quando você sabe que tem uma outra pessoa do outro lado, a sua participação é diferente, a sua entrega, você sabe que tem alguém ali lendo aquele conteúdo.

Então, eu acho que a participação do tutor é fundamental e principalmente nesse curso, que foi o primeiro que realizamos nessa Instituição, onde as pessoas não estavam acostumadas a participar desse tipo de treinamento, eu acredito que o papel de tutor fez toda a diferença.

3. O moderador assumiu no curso uma função de fornecedor de conhecimento ou facilitador da aprendizagem? Por quê?

De facilitar a aprendizagem.

É como eu falei, como o grupo era muito misto e tinham vários professores com muitas experiências, o tutor acabava fazendo esse *match*, “Essa aula poderia ser usada com tal professor, o que você acha disso”?

Muito num ensino colaborativo, numa metodologia muito colaborativa, de ouvir o que esse participante trouxe, de trocar com o outro e de fazer link entre.

Então às vezes uma postagem lá em cima tinha um exemplo, e aí esse tutor vinha depois de várias discussões, lembrando que tinha uma experiência parecida.

O curso aconteceu no Brasil todo. Então, dez postagens lá em cima, tinha uma experiência parecida em Porto Alegre, então ele trazia isso novamente, ele relembrava o grupo, então acho que a todo o momento ele tinha esse papel de trocar e colaborar entre eles.

4. Os moderadores estimularam a aprendizagem colaborativa? Justifique sua resposta, se possível com um exemplo prático do curso.

Bastante, acho que nesse sentido e, principalmente de ficar retomando as contribuições que já estavam no fórum, de chamar as pessoas, “Ah, você deu tal depoimento...”.

Por exemplo, Porto Alegre deu um depoimento de como trabalhava Educação Financeira, o pessoal de Salvador trabalhava de outra forma, então ela conseguia fazer esses links entre as postagens e as discussões entre os fóruns.

Quando o tutor fazia esses links os participantes continuavam interagindo?

Na maioria das vezes sim, os participantes continuavam interagindo depois desses links. Eu me lembro que foi um curso com bastante interação, tivemos muita interação, não vou lembrar o número, mas o mais bacana é que foi de diferentes locais e regiões com cenários diferentes, isso enriqueceu muito o projeto.

Bloco 3 - Aprendizagem colaborativa

1. O que você entende por aprendizagem colaborativa?

Acredito que é como se fosse um recurso, que conseguimos a partir da necessidade do aluno, pensar na interação, nas metodologias interativas.

Enfim, acredito que não é aquela aprendizagem que só tem acesso ao conteúdo, mas que eu também participo a partir das minhas experiências e consigo contribuir para quem está ali participando, por exemplo, de um fórum de discussão. Não sei se ficou muito claro.

Um contribuindo com o outro? Exatamente.

2. Considera que os participantes compartilharam informações pessoais e reconheceram a presença do grupo? Comente.

Exatamente, eles traziam muito a experiência deles da sala de aula. Eu enquanto professora que dou Matemática Financeira, como que acontece nas minhas salas, aqui em São Paulo eu trabalho de tal forma e, um outro professor de Recife por exemplo, trazia a mesma disciplina, mas com outro exemplo diferente de como ele trabalhava na filial dele.

3. Considera que os participantes manifestaram opiniões pessoais ou fizeram referência a conteúdos dos colegas sem fazer referência a perspectiva do outro?

Poucas vezes, mas aconteceu.

Não me recordo de um exemplo específico, mas eu me lembro que em algumas interações o tutor teve muito que fazer esse trabalho de mediação.

Então como eram estados diferentes, então realmente poderia ser diferente, é mais fácil trabalhar por exemplo, um conteúdo em Porto Alegre e outro conteúdo em Recife, não era possível.

Aconteceu sim, não vou consigo lembrar um exemplo específico, mas eu me lembro que o tutor teve que fazer esse trabalho de mediação.

4. Considera que os participantes compartilharam recursos ou informações?

Recursos sim, porque o curso inclusive promoveu uma discussão de diferentes recursos, o que você podia usar para mudar a sua forma de trabalhar os conteúdos. Me lembro um pouco que tinha uma discussão de metodologias ativas então recursos, com certeza.

Acredito que também partilhavam informações, quando você fala do seu curso, você acaba trazendo toda a sua bagagem, o que você usa, o que você faz diferente, não só de metodologias ativas, mas de outros exemplos.

5. Considera que os participantes trabalharam em conjunto para um objetivo comum?

Sim, eu me recordo, não me recordo da dinâmica, mas eu me recordo que tinha uma atividade que eles tinham que fazer, mesmo que a distância em grupo. Então eles conversavam dentro do próprio MOODLE mesmo, criamos salas específicas para esses minigrupos e eles tinham uma entrega para fazer em grupo.

6. Considera que os participantes elaboraram materiais ou documentos conjuntos?

Não me lembro, mas tinha uma entrega final nesses minigrupos. Eles escolhiam uma das aulas, analisavam o que eles tinham usado, se não me engano, o que tinham usado com metodologias ativas e depois devolviam lá no ambiente.

Mas não me recordo, se foi por vídeo ou se foi um texto.

Bloco 4 - Ferramentas de interação e comunicação

1. Que ferramentas de interação e comunicação foram utilizados no curso?

Fora o próprio MOODLE, usamos o Google Hangout, em alguns momentos, porque fizemos bate papo com alguns especialistas.

No MOODLE foram usados o calendário, notícias, fórum de discussão, fórum de cafezinho, então fora a discussão do assunto, eles tinham um outro espaço para trocarem alguma dica falar sobre algum livro.

Tinha enquetes dentro do próprio MOODLE, quando queríamos saber alguma coisa do grupo, lançamos enquetes.

Acho que também usávamos o Glossário, eles podiam consultar algumas palavras, tinha vídeos...

No Glossário eles também indicavam materiais e ferramentas lá no Glossário, usavam para fazer indicações.

Eles podiam fazer indicações e outras pessoas iam lá e consultavam. Um banco de ideias, eles podiam fazer essas indicações e a outras pessoas consultavam, eles compartilharam.

2. Os fóruns temáticos de discussão proporcionaram aprendizagem colaborativa ou apenas interação entre os pares? Justifique sua resposta, descrevendo um exemplo.

Acho que foi extremamente colaborativo. Não era um lugar só de interação, estou fazendo isso, era um lugar de troca, a partir da minha experiência, o que que eu faço, o que dá certo e, aí, o outro ia lá, também fazia, testava, voltava e contava. Então, acho que foi colaborativo nesse sentido. As práticas, e eu acho que o grande sucesso do curso foi esse, eram muito aplicáveis, ia lá colocava a minha prática e sabia que outra pessoa podia fazer. E o legal é que depois vinha o retorno “Deu certo, não deu tão certo, eu tive que adaptar tal coisa”.

Acho que foi muito colaborativo.

Bloco Pergunta aberta

1. Você gostaria de ressaltar algum outro ponto ou alguma consideração?

Eu acredito que como o curso foi para várias regiões, a grande riqueza talvez até tenha sido isso, porque esses professores não têm contato pessoal, eles fazem

parte da mesma organização, oito unidades no Brasil todo, que é um país grande, de territórios longes, então, eles não conseguem se encontrar pessoalmente.

Mas a troca, essa aprendizagem colaborativa, fez com que eles se aproximassem e passassem a fazer parte da mesma empresa.

Fazemos parte da mesma Instituição, estamos localizados em lugares diferentes, mas acho que o curso deu esse caráter de pertencimento, de fazer parte de uma empresa única que tem a mesma metodologia, onde cada um faz as suas práticas e pode trocar e auto alimentar o que dá certo, o que não dá.

Esse foi o grande diferencial, o grande ganho.

Durante um tempo deixamos o curso aberto porque eles cobravam muito para poder visitar.

Uma das entregas que criamos no final, o Glossário, para que pudessem compartilhar as práticas, eles podiam visitar e também solicitaram muito, “Lembrei de tal coisa, aonde acho”?

Ficamos com um canal de tira dúvidas por telefone, uma central, uma pessoa que podia auxiliá-los.