



**NILO EDUARDO BERGAMO**

**O DESAFIO DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO HÍBRIDA**

CANOAS, 2018

NILO EDUARDO BERGAMO

**O DESAFIO DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO HÍBRIDA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Ana Margô Mantovani.

CANOAS, 2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

B493d Bergamo, Nilo Eduardo.

O desafio da docência: formação continuada no contexto da educação híbrida [manuscrito] / Nilo Bergamo Eduardo. – 2018.  
99 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

“Orientação: Prof. Dra. Ana Margô Mantovani”.

1. Educação. 2. Formação continuada. 3. Educação superior. I. Mantovani, Ana Margô. II. Título.

CDU: 371.14

Bibliotecário responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

NILO EDUARDO BERGAMO

**O DESAFIO DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO HÍBRIDA**

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade LaSalle - Unilasalle.

Aprovado pela banca examinadora em: 17 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Ana Margô Mantovani  
Unilasalle

---

Prof. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento  
Unilasalle

---

Prof. Dra. Luciana Backes  
Unilasalle

---

Prof. Dra. Lucia Giraffa  
PUC/RS

## AGRADECIMENTOS

Nunca imaginei que a escrita dos agradecimentos fosse tão difícil. Lembramos de toda a caminhada, de todas as pessoas que cruzaram nosso caminho, e as emoções afloram.

Agradecer a Deus pode parecer clichê, mas é tão imprescindível nesse momento, pois, sem Ele, nada disso existiria ou faria sentido. Agradeço pelas bênçãos com as quais Ele me agracia diariamente. Obrigado!

À minha mãe, que aos 82 anos e debilitada pela idade, já não compreende o que significa ser um “mestre” em educação, mas sabe como ninguém o significado das palavras amor e doação. Nem em mil vidas poderei retribuir tudo que ela me deu, seus sacrifícios desmedidos pela minha felicidade. Obrigado!

Minha esposa e incentivadora, Rose, meu ponto de apoio e equilíbrio, obrigado por fazer parte de tudo que sou e que ainda serei, Obrigado! Te amo!

Aos meus filhos, Caio e Mariana, recém-chegados nesse mundo depois de tanta espera, dos quais tive que me afastar por alguns dias para concluir a escrita desta dissertação, Obrigado! A existência de vocês é minha maior motivação.

À minha família, tia, tio, primos. Ao meu sogro, sogra e meus cunhados, Obrigado pelo incentivo e auxílio!

Meu querido padrinho e conselheiro Prof. Dr. Antônio Nolberto de Oliveira Xavier, nossas danças e andanças por este mundo me ensinaram muito. Obrigado por me encorajar nessa caminhada!

Aos meus amigos, de longe e de perto, que sempre me incentivaram, Obrigado!

Aqui na Unilasalle, preciso agradecer a muitas pessoas. Vou fazê-lo na ordem dos acontecimentos que me levaram até esse momento.

Prof. Dr. Evaldo Pauly, a primeira pessoa com a qual conversei, e que me apontou vários caminhos dentro da instituição, pela sua cordialidade e disponibilidade, Obrigado!

Prof. Dra. Luciana Backes, que me fez sentir acolhido pela instituição, por sua simpatia, alegria, mas, principalmente por seu aconselhamento durante minha trajetória, Obrigado!

À Universidade Unilasalle, pela bolsa que me concedeu, sem a qual não poderia ter cursado o Mestrado Acadêmico. O convívio diário com meus colegas de instituição demonstra na prática os verdadeiros valores lassalistas. Obrigado! #soulasalle

Prof. Dra. Vera Lúcia Felicetti, pelo acompanhamento no meu percurso como bolsista institucional, suas orientações foram muito importantes para minha caminhada. Obrigado!

Aos professores do PPG Educação, por sua excelência na condução das disciplinas do programa, Obrigado! Nossos diálogos marcaram meu aprendizado.

Prof. Dra. Ana Margô Mantovani. O que dizer da minha orientadora, professora, chefe, mas principalmente amiga? Agradeço muito por tudo! Você confiou em mim, se dispôs a me orientar, acreditou no meu potencial profissional e pessoal. Não tenho palavras suficientes para lhe agradecer, então apenas repito: Obrigado!

Aos queridos colegas do setor de EaD da Unilasalle, pelo acolhimento e companheirismo. Vocês me fizeram sentir em casa, parte de uma família, me aconselharam e me auxiliaram muito na construção dessa dissertação. Obrigado!

Aos componentes da banca examinadora, por aceitarem o convite e pelas contribuições valiosas para este trabalho. Obrigado!

Aprendemos mais e melhor quando encontramos significado para aquilo que percebemos, somos e desejamos, quando há alguma lógica nesse caminhar – no meio de inúmeras contradições e incertezas – a qual ilumina nosso passado e presente, bem como orienta nosso futuro. (MORAN, 2015, p.31)

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar como ocorre a formação continuada para a docência na educação superior, considerando o contexto da educação híbrida. Buscamos compreender essa problemática à luz de teóricos contemporâneos que estudam a educação híbrida no cenário da cibercultura, bem como seus impactos nos processos educacionais e formativos na contemporaneidade. Esta dissertação, de natureza qualitativa e exploratória, vincula-se à linha de pesquisa denominada “Culturas, linguagens e tecnologias na educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. O campo empírico constituiu-se por um grupo de 11 professores oriundos de diversas áreas do conhecimento que atuam na docência online em cinco (5) Instituições de Educação Superior (IES) nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. A abordagem metodológica situa-se no âmbito de estudo de caso no qual foram utilizados como instrumentos de pesquisa a análise documental e entrevistas. Para a interpretação dos dados coletados utilizamos a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2014). Constatamos que, entre os professores entrevistados, há uma diversidade de conceitos e opiniões acerca da formação docente no contexto da educação híbrida. Além disso, verificamos que, independentemente do tempo de experiência docente, a apropriação e uso das Tecnologias Digitais (TD) por parte dos professores ocorre de forma expressiva, No entanto, muitas vezes ainda está atrelada às práticas pedagógicas baseadas no modelo de educação transmissiva, o que acena para a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas por meio de percursos de formação continuada e da própria autoformação. Identificamos ainda que cada IES tem uma concepção diferente a respeito da educação híbrida, e que reflete essa concepção nas formações que oferece, bem como nos recursos (tecnológicos, estrutura e material didático) disponibilizados aos professores e estudantes. A partir dessas constatações, concluímos que as formações ofertadas, em geral, não atendem às necessidades e expectativas dos professores, sendo necessário um planejamento diferenciado por parte das IES. Esse planejamento, além de atender as demandas dos professores, precisa estar alinhado às concepções das IES acerca da educação híbrida e respectivos processos. Por outro lado, os professores necessitam ser pró ativos no seu processo de formação, frente aos desafios da docência no contexto da educação híbrida.

Palavras chave: Formação continuada. Educação híbrida. Educação superior.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to investigate how continuing education for teaching in higher education occurs, considering the context of hybrid education. We seek to understand this problem under the light of contemporary theorists who study hybrid education in the cyberculture environment, as well as its impacts over the educational and formation processes in the contemporaneity. This thesis, qualitative and exploratory based, belongs to the research line “Cultures, languages and technologies in education” of the Graduation Program in Education of LaSalle University. The empirical field is constituted by a group of eleven (11) teachers from various areas of knowledge who perform online teaching in five (5) Higher Education Institutions in the states of Santa Catarina, Rio Grande do Sul and São Paulo. Case study is the methodological approach, where document analysis and interviews were the research instruments. For the interpretation of the data, we used the Moraes and Galiazzi’s (2014) Discursive Text Analysis technique. We have noticed that, among the teachers researched, there is a wide array of conceptions and opinions about teacher training in the context of hybrid education. Besides, we have also noted that, regardless the time of teaching experience, the appropriation and use of Digital Technologies from these teachers happens in an expressive way. However, it is still attached to the pedagogical practices based on the transmissive educational model, which indicates the need of redetermination of these practices with continued education and self-training. We have identified that each higher education institution has a different conception regarding hybrid education, reflecting in the training they provide, as well as the resources (technology, structure and courseware) made available to teachers and students. With this information, we have concluded that teacher-training programs usually do not meet the needs and expectations of the teachers, where a different planning from the institution becomes necessary. This planning, besides fulfilling teacher’s demands, need to be aligned to the higher education institution conceptions about hybrid education and its processes. In the other hand, teachers need to be more proactive in their training processes, given the challenges of teaching in the hybrid education context.

**Keywords:** Continuing education. Hybrid Education. Higher Learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contexto e trajetória de pesquisa .....	21
Figura 2 - Abordagens do referencial teórico .....	33
Figura 3 - Cibercultura e suas relações .....	36
Figura 4 - O processo de EaD com base no conteúdo .....	39
Figura 5 - A educação híbrida permeada pelo AVA.....	42
Figura 6 - As articulações do conceito de formação.....	45
Figura 7 - Percurso metodológico da pesquisa .....	50
Figura 8 - O processo de análise a partir da ATD.....	57
Figura 9 - Mapa mental com a unitarização de uma resposta da entrevista.....	58

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados da pesquisa por indexadores.....	26
Quadro 2 - Professores, por uso do computador e da internet para realizar atividades com os alunos .....	47
Quadro 3 - Organização das categorias de análise.....	59
Quadro 4 - Processos formativos e práticas pedagógicas .....	79
Quadro 5 - Relação entre formação e práticas .....	80
Quadro 6 - Sugestões dos professores para programas de formação continuada .....	81
Quadro 7 - Indicadores para organização de percursos de formação .....	86

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Área de atuação dos professores entrevistados .....	61
Gráfico 2 - Tempo de atuação dos professores .....	62
Gráfico 3 - Formação Acadêmica .....	63
Gráfico 4 - Uso de TD na graduação .....	64
Gráfico 5 - Uso de TD na pós-graduação .....	65
Gráfico 6 - TD utilizadas na prática profissional .....	66
Gráfico 7 - Principais recursos utilizados .....	67

## LISTA DE SIGLAS

<b>3G</b>	Terceira geração da tecnologia de telecomunicação móvel sem fio
<b>4G</b>	Quarta geração da tecnologia de telecomunicação móvel sem fio
<b>ATD</b>	Análise Textual Discursiva
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>COTEDIC</b>	Convivência e Tecnologias Digitais na Contemporaneidade
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>TBL</b>	<i>Team Based Learning</i>
<b>TD</b>	Tecnologias Digitais
<b>TDM</b>	Tecnologias Digitais Móveis
<b>TI</b>	Tecnologia da Informação
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>WI-FI</b>	<i>Wireless Fidelity</i> – tecnologia para transmissão de dados sem fio
<b>WWW</b>	<i>World Wide Web</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO - O <i>STATUS QUO</i> DA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1.1 Contexto de pesquisa</b> .....	<b>20</b>
<b>1.2. Justificativa pessoal-profissional – andanças e mudanças</b> .....	<b>22</b>
<b>1.3. Justificativa acadêmico - científica</b> .....	<b>24</b>
<b>1.4. Justificativa social</b> .....	<b>28</b>
<b>1.5 Problematização da pesquisa</b> .....	<b>29</b>
<i>1.5.1 Problema de pesquisa</i> .....	<i>30</i>
<i>1.5.2 Objetivos da pesquisa</i> .....	<i>30</i>
<i>1.5.2.1 Objetivo geral</i> .....	<i>30</i>
<i>1.5.2.2 Objetivos específicos</i> .....	<i>30</i>
<b>1.6 Contribuições e limitações da pesquisa</b> .....	<b>30</b>
<b>1.7 Apresentação dos capítulos da dissertação</b> .....	<b>31</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>33</b>
<b>2.1 O cenário da cibercultura na sociedade contemporânea</b> .....	<b>34</b>
<b>2.2 Da EaD à Educação Online e Híbrida</b> .....	<b>38</b>
<b>2.2.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem</b> .....	<b>40</b>
<b>3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO HÍBRIDA</b> .....	<b>44</b>
<b>3.1 Formação Continuada no Contexto da Cibercultura</b> .....	<b>46</b>
<b>3.2 Mediação e docência na educação híbrida</b> .....	<b>48</b>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>50</b>
<b>4.1 Notas introdutórias sobre o método</b> .....	<b>51</b>
<b>4.2 Abordagem metodológica</b> .....	<b>53</b>
<b>4.3 Campo empírico</b> .....	<b>55</b>
<b>4.4 Instrumentos de pesquisa</b> .....	<b>56</b>
<b>5 ABORDAGEM DE ANÁLISE</b> .....	<b>57</b>
<b>5.1 Organização do processo de unitarização</b> .....	<b>57</b>
<b>5.2 Organização do processo de categorização</b> .....	<b>59</b>
<b>5.3 Processo de escrita e organização dos metatextos</b> .....	<b>60</b>
<b>6. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>61</b>
<b>6.1 Perfil do grupo dos professores entrevistados na pesquisa</b> .....	<b>61</b>
<b>6.2 Conectando ideias - percepções sobre a pesquisa</b> .....	<b>68</b>
<i>6.2.1 Apropriação das TD pelo professor</i> .....	<i>68</i>

6.2.1.1 Práticas Pedagógicas .....	69
6.2.2 <i>Concepções acerca da educação híbrida</i> .....	71
6.2.2.1 Articulação de práticas presenciais/online .....	72
6.2.2.2 Metodologias utilizadas .....	73
6.2.2.3 Vantagens e dificuldades da modalidade .....	74
6.2.3 <i>Formação continuada para docência online</i> .....	75
6.2.3.1 Formação específica para uso de metodologias na educação híbrida.....	76
6.2.3.2 Compartilhamento de experiências promovido pela IES.....	77
6.2.4 <i>Desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir da formação</i> .....	79
6.2.5 <i>Contribuições dos professores para a qualificação dos processos formativos</i> .....	81
<b>7. CONCLUSÕES .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>88</b>
<b>Apêndice A - Documentos selecionados para análise .....</b>	<b>94</b>
<b>Apêndice B - Roteiro para Entrevista Semiestruturada .....</b>	<b>98</b>
<b>Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO - O *STATUS QUO* DA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO

Vivemos no século XXI mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, permeadas pelos constantes avanços tecnológicos. Castells (2007, p.43, grifo do autor), afirma que “[...] a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.” As relações sociais ocorrem em grande parte por meio de redes sociais, espaços online constituídos por interações que prezam pelo imediatismo, onde se fala muito (ou melhor, se posta muito) e se diz pouco. As relações trabalhistas por sua vez, se flexibilizam e permitem que vínculos de curto prazo, por vezes informais, se estabeleçam e tragam consigo um grau de incerteza e descompromisso. Ao mesmo tempo, na sociedade capitalista “prioriza-se a esfera privada, colocando-se a esfera pública a serviço daquela, na medida que o que mais importa é o consumo: a consequência para a educação é que ela passa a ser concebida como investimento privado, sem significação pública e política” (LEAL, 2017, p. 147). Isso se torna perceptível a partir da leitura do texto da reforma do ensino médio, que nos faz refletir sobre como as escolas (principalmente na rede pública) poderão ofertar os itinerários formativos, como serão determinados os temas relevantes e quais as reais possibilidades de implantação, conforme disposto no artigo 4º (alterando o artigo 36º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996):

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p.1).

Além disso, é preciso considerar como esses estudantes vão se incorporar à Educação Superior, onde atualmente a “chegada de grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros, etc.” (ZABALZA, 2004, p.26) já é uma realidade.

Todas estas transformações podem ser traduzidas pelo conceito de “modernidade líquida” de Bauman (2001). O autor utiliza a metáfora dos líquidos para se referir à forma como a sociedade vem se modificando, adaptando, transformando com grande rapidez frente às transições que ocorrem na cultura, política, religião, potencializadas pela utilização massiva das Tecnologias Digitais<sup>1</sup> (TD). Bauman (2001, p.8), afirma que

---

<sup>1</sup> As Tecnologias Digitais (TD), na concepção do autor, são definidas como um conjunto de recursos de *software* e *hardware* (*Smartphones*, *Tablets*, *Notebooks*, por exemplo) que permitem a conexão em rede entre indivíduos e equipamentos. O termo Digital se refere ao fato de que toda a comunicação em rede é feita através de mensagens codificadas em linguagem binária (0 e 1).

[...] os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento” (grifo do autor).

As TD possibilitam o acesso e compartilhamento instantâneo de informações, notícias, opiniões, recursos. Basta um clique ou um toque para produzir ou consumir conteúdo através da internet. Essa fluidez torna por vezes o conteúdo efêmero, mas oportuniza aos indivíduos tornar-se parte daquilo que é veiculado, expressando suas opiniões e convicções. Nesse *status quo* de constantes transformações, “A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha.” (BAUMAN, 2001, p. 123).

Nesse contexto, faz-se necessário repensar o conceito de educação como um aprendizado de vida em sociedade, de participação ativa na construção do bem-estar comum. Na sociedade contemporânea, onde “[...] a universidade passou a ser um bem econômico. [...] tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade a qual pertence.” (ZABALZA, 2004, p. 25, grifo do autor), é de fundamental importância que a educação seja planejada como um espaço de aprendizagem, de diálogo e partilha. Educar no nosso tempo exige uma nova postura das instituições escolares, que precisam se reconfigurar tendo em vista o uso das TD no cotidiano dos estudantes. Isso implica também uma ressignificação no papel do professor, pois, nesse cenário de modernidade líquida, os professores trazem como base para suas ações as experiências que constituem sua identidade docente, por vezes ainda pautadas na herança do modelo educacional transmissivo onde foram educados.

Esse tradicionalismo, um “efeito de rigidez” conforme descrito por Nóvoa (2000, p.16, grifo do autor) necessariamente se modifica a partir do uso das TD, pois quando é possível pesquisar sobre qualquer assunto com alguns toques em uma tela de *smartphone*, ser especialista em um tema torna-se cada vez mais difícil. As relações entre professores e estudantes assume outra perspectiva, pois, como esclarece Moran (2013, p.142):

O professor, como já foi dito, também assume uma nova realidade. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel do orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica.

A mediação pedagógica, definida por Moraes (2003), pressupõe um processo colaborativo e comunicativo de construção de conhecimento, onde o saber deve ser contextualizado e pautado pela interação dialógica entre professor e estudante.

Essa mediação, porém, durante muito tempo “permaneceu fiel à sua hegemonia gutenberguiana. O livro, as apostilas, enfim, o texto impresso, aliado à fala do professor, todos eles cumpriam sua função de transmissão privilegiada do saber.” (SANTAELLA, 2014, p.17).

Nesse contexto surgiu o conceito de “ensino a distância”, que, segundo Aretio (2013), se materializa na prática com o início do sistema de correio, centrado no conteúdo e no ensino instrucional, primeiro por meio de apostilas e após por telecursos. Com o advento da internet, essa realidade sofreu transformações sucessivas.

Inicialmente, a chamada *Web 1.0* proporcionava o acesso a ambientes de aprendizagem através de redes de computadores interligados fisicamente (*e-learning*), onde o usuário acessava um conteúdo estático. Os avanços tecnológicos, principalmente com a popularização do acesso à internet e a evolução das TD na *Web 2.0* (*smartphones, tablets* e melhorias de infraestrutura, com a banda larga substituindo o acesso por linha discada), possibilitam a produção do conteúdo pelas interações do próprio interagente<sup>2</sup> da rede. Assim, o conteúdo deixa de ser estático e passa a ser dinâmico e interativo. O acesso à internet através de dispositivos móveis sem fio, traz consigo os conceitos de *m-learning* (aprendizagem com mobilidade) e *u-learning* (aprendizagem ubíqua), características da cibercultura, onde as relações mediadas pelo quadro negro, livros e o discurso do professor já não são as únicas maneiras de construir conhecimento (SACCOL, SCHLEMMER, BARBOSA 2011). Os cadernos são substituídos por telas de *notebooks, tablets, smartphones* e o quadro negro e o giz agora se materializam nos projetores e nas telas de TV. Essa evolução não é apenas de ordem tecnológica, mas também de ordem social e comportamental. Conforme Santos e Santos (2012) “a cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais, cria uma nova relação entre a técnica e a vida social. Não podemos compreender os paradoxos, as potencialidades e os conflitos atuais sem compreender o fenômeno da cibercultura.”

Nesse contexto cibercultural, a concepção de ensino a distância começava a tomar novos rumos, sendo denominada também de “Educação a Distância” (EaD). Conforme a legislação vigente,

---

<sup>2</sup> Nessa dissertação adotamos o termo interagente para denominar o ator que acessa a *Web* não apenas como consumidor, mas como produtor de conteúdo, a partir de uma interação ativa no ambiente.

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

É importante salientar que o termo modalidade híbrida utilizado nesta dissertação, segundo a concepção do autor, se caracteriza a partir de Schlemmer (2018, p.57) e seu conceito de multimodalidade:

[...] por multimodal, entendem-se as distintas modalidades educacionais imbricadas, ou seja, a modalidade presencial-física e modalidade online e, sendo online, podendo combinar elementos de *eletronic learning*, *mobile learning*, *pervasive learning*, *ubiquos learning*, *immersive learning*, *gamification learning* e *Game Based Learning*. (grifo nosso).

Dessa forma, a modalidade se configura através do tipo de interação que possibilita, seja presencial-física ou online. Portanto, o termo modalidade híbrida caracteriza a possibilidade de interação tanto presencial-física, ou seja, a vivência do presencial, quanto à flexibilidade do online, por meio do uso de TD e, em especial, pelos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Já o termo educação híbrida compreende os processos de ensino e aprendizagem, os atores, as TD e demais recursos envolvidos nesse processo mediado pelas distintas modalidades referidas.

Cabe aqui também apontar uma diferença epistemológica dos conceitos ensino e educação que são apresentados no decorrer desta dissertação. Para tal, buscamos essa diferenciação em Moran (2013, p.12):

No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento[...]. Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade.

No entanto, corroboramos com Backes e Mantovani (2017, p.98) quando apontam que “não é o significado atribuído à sigla que irá determinar se é ensino ou educação, mas a concepção epistemológica sobre a construção do conhecimento que fundamentará os processos”. Nesse sentido, as autoras apontam que a terminologia “Educação a Distância” tem sido questionada no contexto educacional, “principalmente considerando as possibilidades de presencialidade por meio de videoconferência, representação da imersão, comunicadores instantâneos e diferentes linguagens” (BACKES, MANTOVANI, 2017, p. 97). Assim, alguns autores passaram a denominar a EaD como educação online. Conforme Santos (2009, p.5663) a educação online é entendida como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de

currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”.

Desse modo, a educação online propicia ao estudante por meio das TD e, em especial dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), a possibilidade de aprendizagem além do espaço presencial/físico, geograficamente localizado. Essa possibilidade de aprendizagem em diferentes espaços, mediados pelas TD, se configura através do conceito de educação híbrida:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. (MORAN, 2015, p.27, grifo do autor)

Assim, ensinar e aprender na contemporaneidade ocorre por meio do “[...] hibridismo tecnológico digital, que consiste na integração e articulação de diferentes tecnologias digitais [...]” (BACKES, 2013, p.338), permitindo um aprendizado em diferentes tempos e espaços. Os estudantes podem interagir presencialmente, em sala de aula, mas também no espaço digital virtual, comunicando-se de forma síncrona ou assíncrona com os professores e colegas.

Nesse contexto cibercultural, híbrido, ubíquo e permeado pelas TD, faz-se necessária uma reflexão a respeito da formação continuada do professor para atuar na educação superior, considerando o contexto da educação híbrida. A formação, conforme García “[...] pode ser entendida **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser [...]” (1999, p.19, grifo do autor), o que pressupõe que, além da apropriação dos artefatos tecnológicos disponíveis para ressignificar a sua prática pedagógica, o professor necessita compreender, dialogar e entender a realidade onde o estudante multiconectado está inserido.

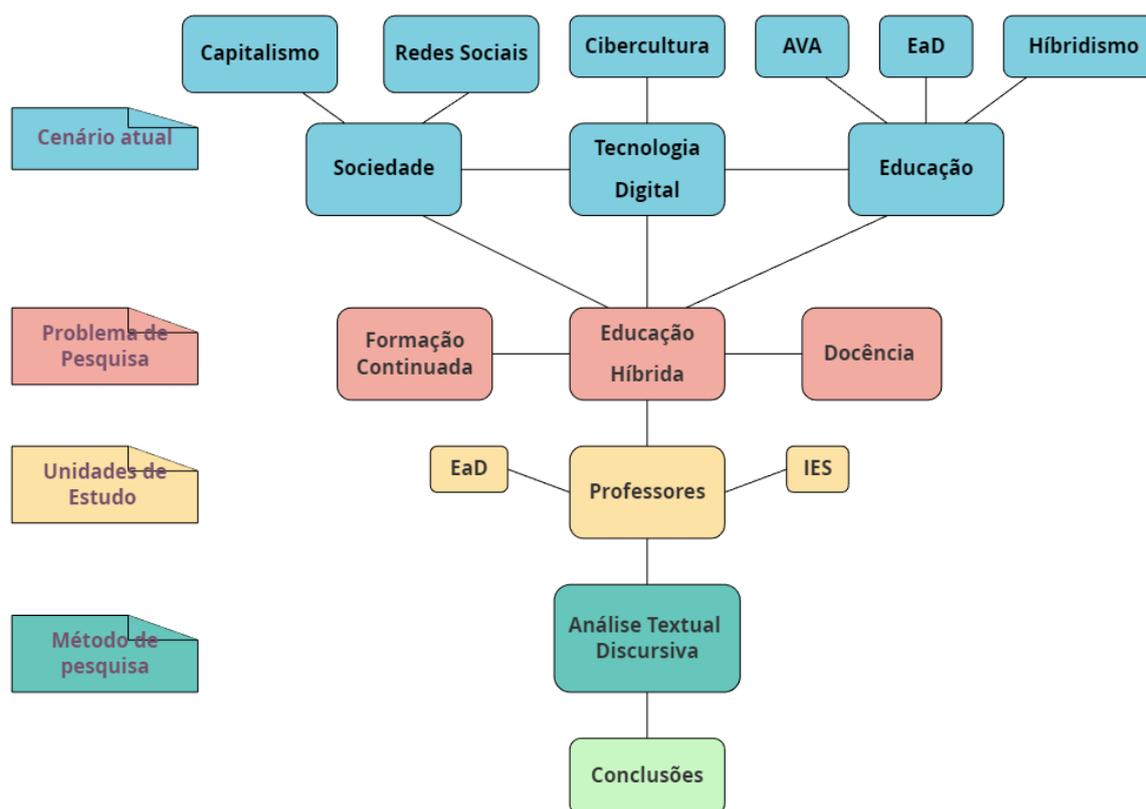
Nesse cenário configuramos o objeto de estudo desta dissertação, ou seja, buscamos investigar como ocorre a formação continuada para a docência na educação superior, considerando o contexto da educação híbrida. Apresentamos a seguir a contextualização, os objetivos e as possíveis contribuições desta dissertação.

## 1.1 Contexto de pesquisa

Esta dissertação está vinculada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Lasalle, inserida na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, no projeto: Educação On-Line: reconfigurações, reconstruções e significados na prática pedagógica para ensino e aprendizado, do grupo de pesquisa Convivência e Tecnologias

Digitais na Contemporaneidade (COTEDIC - UNILASALLE/CNPq). A investigação acerca da formação continuada para a docência na educação superior, considerando o contexto da educação híbrida, frente às mudanças sociotécnicas, vem ao encontro dos objetivos da referida linha<sup>3</sup>. Também buscamos identificar as concepções dos professores acerca do processo de formação, entendida aqui como um processo contínuo e dialógico, e como esta formação contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na EaD. Entendemos que através desta dissertação, poderemos contribuir com indicadores para auxiliar na organização de percursos de formação para a docência na educação superior, congruentes com a educação híbrida. A figura 1 ilustra o contexto e a trajetória de pesquisa que será seguida nesta dissertação.

Figura 1 - Contexto e trajetória de pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor no recurso online Goconqr.com, 2018

<sup>3</sup> A linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação investiga e analisa os impactos causados na educação pelas tecnologias digitais, bem como as novas práticas educativas e as implicações pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem provenientes do fenômeno da cibercultura e das novas formas de comunicação mediadas pela tecnologia. (UNIVERSIDADE LASALLE, 2017)

## 1.2. Justificativa pessoal-profissional – andanças e mudanças

A minha trajetória acadêmica iniciou no Curso de Ciência da Computação, na Unisinos (2000). Após cursar diversas disciplinas que eram comuns a outros cursos da área tecnológica, optei por seguir no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (2007). A matriz curricular desse curso contemplava as questões teóricas necessárias para a correta análise e desenvolvimento de qualquer sistema computacional (ou não), no entanto, não contemplava o ensino da programação na prática. Esse curso apresentava como um dos requisitos informais, o conhecimento de alguma linguagem de programação, que se faz necessário para implementar algumas tarefas e complementar o estudo teórico realizado. Naquele momento pretendia trocar minha área de atuação profissional durante o curso e em função dele, o que não foi possível, pois todas as empresas exigiam (e ainda exigem) conhecimentos que só podem ser adquiridos fora do contexto acadêmico. Percebi que o excesso de pré-requisitos solicitados pelas empresas, mesmo para estágios, também causava descontentamento em vários colegas, e decidi então focar a temática do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o título “Formação de equipes de alto desempenho e seu papel no sucesso dos projetos de software”, justamente na análise desta situação.

Foram realizadas entrevistas com empresas, estudantes (que trabalhavam em empresas de Tecnologia da Informação (TI) com equipes de desenvolvimento de software) e com a instituição de ensino. Todos responderam questões sobre a formação das equipes, quais pré-requisitos são solicitados pelas empresas, quais padrões/modelos/metodologias de desenvolvimento são utilizados e etc. Analisando os resultados, pude constatar, o que vários autores e pesquisas usados no referencial teórico apontavam: a escassez dos profissionais qualificados em TI. As empresas informaram que preferem contratar profissionais que já tenham experiência, mesmo que seja em decorrência dos estágios, em vez de investir em treinamentos e qualificação dos empregados contratados. Os estudantes que participaram dessa pesquisa também apontaram essa necessidade de ter muitos conhecimentos prévios para qualquer cargo e a instituição de ensino, a despeito de iniciativas como, por exemplo, a incubadora de empresas e a integração do parque tecnológico com a universidade, admitiu a necessidade de uma adequação curricular para aproximar o estudante recém-formado da demanda por profissionais qualificados por parte das empresas. A instituição reiterou ainda que essa adequação deve ser repensada desde o Ensino Fundamental e Médio, pois muitos estudantes iniciam a graduação com lacunas de aprendizagem que dificultam o

desenvolvimento de certas competências durante a graduação. A falta de conhecimento em Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo, afeta o desempenho do estudante em disciplinas de cálculo, na produção e apresentação de trabalhos e etc.

Essas constatações fizeram com que eu direcionasse meu olhar sobre a questão educacional de uma forma mais ampla, tentando entender melhor o contexto formador destes estudantes que acabam tendo dificuldades na vida acadêmica e profissional, por conta de uma aprendizagem deficiente nas etapas anteriores de formação. Além disso, outro fator que contribuiu para minha tomada de decisão, no sentido de inserção do meu conhecimento na área tecnológica dentro do contexto educacional, foi ter atuado de forma voluntária, mesmo antes da graduação, como instrutor de dança folclórica, durante os anos de 1999 até 2012. Essa experiência de ensinar, mesmo sendo pautada principalmente por um conhecimento empírico, além de muito prazerosa foi fundamental no sentido de entender a importância das relações entre professor e estudante, de compartilhar o conhecimento e não ser o detentor do saber, de não ter todas as verdades absolutas e estar sempre aberto ao diálogo e à aprendizagem coletiva.

Desse modo, a fim de avançar na compreensão dos sentidos e significados dos processos de ensinar e aprender mediados pelo uso das tecnologias, ingressei no curso de Pós-graduação lato sensu em Tecnologias na Aprendizagem, ministrado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de São Paulo na modalidade EaD. Esse curso me apresentou e aprofundou alguns conceitos que ainda eram vagos ou desconhecidos, por conta de minha formação técnica. Como exemplos desses conceitos, destaco as questões relacionadas às teorias pedagógicas, ao hibridismo, a comunicação em espaços online, aos projetos educacionais, entre outros, que me auxiliaram a entender o contexto educacional de uma forma mais ampla, bem como os desafios referentes ao processo educacional, e, em especial, em relação à formação de professores para o uso das TD.

Nesse sentido, destaco as contribuições de Lévy (1999), ao afirmar que as novas formas de acesso à informação nos impõem mudanças no sistema de ensino e, por consequência, nas práticas pedagógicas que necessitam contemplar o aprendizado coletivo nesse contexto permeado pelas TD. Ao mesmo tempo, disponibilizar conteúdos atuais e atraentes passa a ser também uma necessidade para manter o foco e o interesse dos estudantes (MORAN, 2013). As contribuições desses autores se complementam, e demonstram que esse é um tema recorrente e atual, que necessita de toda a atenção da comunidade educacional. Por isso, instigou-me a desenvolver no TCC, “Uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula – Estudo de caso com professores do Ensino Médio de uma escola do interior do RS”, onde foi possível concluir que

há falta de formação dos professores para uso das TD e apoio por parte da instituição pesquisada, que podem acarretar dificuldades no processo de construção do conhecimento pelos estudantes.

Essas constatações, indagações e desafios a respeito dos processos de ensinar e aprender no contexto da cultura digital despertaram meu desejo de ingressar no Mestrado em Educação e de atuar na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação. Em busca desse propósito, ao final de 2015 entrei em contato com o coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle, que, por sua vez, me direcionou à Professora Dra. Luciana Backes. Em uma conversa com a professora, contei minha trajetória e expressei meu interesse em articular o meu conhecimento técnico com as questões de uso pedagógico das TD, sendo convidado a participar do grupo de pesquisa COTEDIC na Unilasalle, onde pude amadurecer minhas ideias, num convívio que me trouxe muito aprendizado. Após um ano de participação no grupo, iniciei o Mestrado em Educação na Unilasalle, atuando também como monitor na disciplina Tecnologias na Educação do curso de Pedagogia, sob orientação da Prof. Dra. Ana Margô Mantovani. Além disso, no início do ano de 2018, fui integrado ao quadro funcional da Unilasalle, trabalhando na Unidade de EaD da instituição, o que me possibilita um olhar muito mais próximo sobre o contexto da EaD na contemporaneidade. A partir dessa trajetória pessoal e profissional, sinto-me instigado a desenvolver a temática aqui delineada.

### **1.3. Justificativa acadêmico - científica**

Dentro do processo investigativo de uma dissertação, é importante efetuar uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto a ser desenvolvido, tanto para justificar sua relevância científica quanto para averiguar como essa temática está sendo desenvolvida em trabalhos acadêmicos correlatos.

Realizamos uma pesquisa, durante o segundo semestre de 2017, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>4</sup> e da EBSCO<sup>5</sup>, com o conjunto de indexadores abaixo relacionados:

- formação de professores;
- ead<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup>A Unilasalle é licenciada para uso do ambiente de pesquisa.

<sup>5</sup> Empresa global que fornece seus conteúdos e tecnologias de pesquisa a bibliotecas e outras organizações. A Unilasalle é licenciada para uso do ambiente de pesquisa.

<sup>6</sup> Os buscadores não criticam a utilização de letras maiúsculas/minúsculas. As pesquisas por ead, EAD ou EaD apontaram os mesmos resultados.

- ambiente virtual de aprendizagem;
- ensino à distância;
- educação online;
- educação on-line;
- cibercultura;
- docência online;
- docência on-line;
- educação híbrida.

Foram pesquisados os termos exatos (com o uso de aspas na EBSCO e parênteses na CAPES) nos termos relativos à formação (pois a pesquisa genérica retornou milhares de resultados) e combinações destes termos com os demais indicadores.

Os indexadores utilizados foram selecionados por serem congruentes com a proposta e temática dessa dissertação, a fim de mapear dados a respeito do objeto de estudo desta dissertação. O quadro 1 permite a visualização dos indexadores utilizados na pesquisa, suas combinações e os resultados obtidos.

Quadro 1 - Resultados da pesquisa por indexadores

Indexadores	Resultados
<b>formação de professores</b>	<b>1147</b>
<b>formação de professores de 2012 a 2017</b>	<b>495</b>
<b>formação de professores de 2012 a 2017 em português</b>	<b>294</b>
<b>formação de professores + ead</b>	<b>36</b>
<b>formação de professores + ead de 2012 a 2017</b>	<b>22</b>
<b>formação de professores + ensino à distância</b>	<b>7</b>
<b>formação de professores + ensino à distância de 2012 a 2017</b>	<b>4</b>
<b>formação de professores + educação online</b>	<b>2</b>
<b>formação de professores + educação on-line</b>	<b>0</b>
<b>formação de professores + ambiente virtual de aprendizagem</b>	<b>12</b>
<b>formação de professores + ambiente virtual de aprendizagem de 2012 a 2017</b>	<b>4</b>
<b>formação de professores + cibercultura</b>	<b>3</b>
<b>formação de professores + docência online</b>	<b>1</b>
<b>formação de professores + docência on-line</b>	<b>1</b>
<b>formação de professores + educação híbrida</b>	<b>1</b>
<b>formação docente</b>	<b>405</b>
<b>formação docente de 2012 a 2017</b>	<b>207</b>
<b>formação docente de 2012 a 2017 em português</b>	<b>114</b>
<b>formação docente + ead</b>	<b>4</b>
<b>formação docente + ensino a distância</b>	<b>1</b>
<b>formação docente + educação online</b>	<b>0</b>
<b>formação docente + educação on-line</b>	<b>0</b>
<b>formação docente + ambiente virtual de aprendizagem</b>	<b>1</b>
<b>formação docente + cibercultura</b>	<b>2</b>
<b>formação docente + docência online</b>	<b>1</b>
<b>formação docente + docência on-line</b>	<b>1</b>
<b>formação docente + educação híbrida</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

A partir destes resultados foram selecionados, baseados no título e resumo, 33 documentos para análise, verificando o tipo de trabalho desenvolvido e as conclusões de cada um. Após uma análise inicial, procurando semelhanças com nossa dissertação, elegemos 7

documentos para uma verificação mais aprofundada. No apêndice A temos um quadro que permite a visualização dos documentos selecionados.

Os documentos selecionados revelam algumas dificuldades do professor em sua atuação na EaD, por dificuldades de se apropriar das TD envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, além do fato do sistema educacional, de modo geral, ainda estar atrelado ao modelo transmissivo da educação presencial. Szulczewski (2013, p.116), em seu estudo sobre professores que atuam na EaD, conclui que:

O uso da tecnologia, para alguns professores, ainda é um desafio e essa questão é preocupante, porque, [...] todo o processo de ensino e de aprendizagem acontece pelo uso da tecnologia. Essa barreira, ou essa forma de lidar com a tecnologia faz com que muitos professores desconheçam todo o potencial das ferramentas de interação síncronas e assíncronas, deixando de utilizá-las de forma adequada.

Essa percepção é corroborada por Sousa e Egídio (2016, p.61), que detectaram a necessidade de capacitar os docentes para o uso das TD:

[...] o futuro docente deve se empenhar e capacitar-se para adquirir domínio e manusear os recursos tecnológicos a favor de um ensino-aprendizagem de qualidade.

Além disso, Camas e Hardagh (2017, p.105) identificaram uma abordagem capitalista por parte das IES, que priorizam o lucro ao colocar um grande número de estudantes sob responsabilidade de um professor, dificultando o processo de interação nos AVA. Um único professor com uma carga excessiva de estudantes e múltiplas atribuições na função docente não consegue fazer a mediação adequada, que possibilite aos estudantes solucionar suas dúvidas e dificuldades sobre os conteúdos ofertados. Outrossim, cabe também aos governantes proporcionar políticas públicas tanto para a formação dos professores quanto na disponibilização da infraestrutura necessária (CORDEIRO, 2014).

Conforme Silva (2010), as múltiplas atribuições imputadas aos professores (tutoria presencial e através do AVA, elaboração de material, revisão de conteúdo, etc.) demandam habilidades e competências que muitos não adquiriram durante sua constituição docente, cabendo às IES proporcionar ambiências formativas aos professores para que possam ressignificar suas práticas, corroborando com Machado (2013, p. 102), que relaciona a atuação dos professores nos AVA a partir de um processo de formação continuada.

Por outro lado, os estudos apontam benefícios com o uso das TD, e apresentam evidências de que cursos de formação são necessários para os professores atuarem na EaD, pois, conforme Silva (ibid, p. 9) “notou-se a mudança de atitude de vários docentes que começaram a visitar a sua prática pedagógica, reavaliando-se estratégias de ensino-aprendizagem no universo da

educação on line”, o que também é apontado por Valleta (2015) que após aplicar um modelo específico de formação com um grupo de professores, constatou mudanças nas práticas pedagógicas, com o uso das TD de forma mais expressiva.

Ainda que os documentos selecionados tenham um embasamento teórico consistente e resultados significativos, estes não evidenciam, porém, pesquisas relevantes relacionadas à formação docente no contexto da educação híbrida, trazendo apenas dados relativos às disciplinas ministradas em EaD nos cursos presenciais, regulamentadas pela portaria nº 1134/2016 (BRASIL, 2016, p.21), que estabelece o limite de 20%<sup>7</sup> da carga horária total do curso para a oferta de componentes curriculares na modalidade a distância.

A educação híbrida ainda é pouco explorada como campo de pesquisa no cenário nacional, apresentando-se assim como uma desafiadora área emergente de perturbações, questionamentos e reflexões. Assim, justificamos a escolha dessa problemática para a dissertação aqui apresentada, que pode ser considerada de caráter inovador e original e, como tal, aberta às contribuições para qualificação da docência no contexto da educação híbrida.

#### **1.4. Justificativa social**

A presente dissertação justifica-se, no âmbito social e acadêmico do investigador, através das andanças anteriormente citadas, que impulsionam a questionar, a elucidar e a propor ideias para os processos de formação para a docência no contexto da educação híbrida. Nessas andanças, as oportunidades que tive no campo pessoal e profissional, para atuar como educador reafirmaram algumas convicções, como: a necessidade de estar sempre disposto a aprender, pois a cada dia nos deparamos com novos desafios tecnológicos, sociais e culturais; a certeza de que os estudantes precisam fazer parte ativa do processo de construção do conhecimento; e que o diálogo é a chave para evolução e progresso da nossa sociedade. Nesse contexto, entendemos que esta dissertação poderá contribuir para o avanço das discussões sobre a temática da formação continuada do professor para a docência, no contexto da educação híbrida. Assim, consideramos um tema relevante no cenário social-acadêmico, pois principalmente a partir do fenômeno da cibercultura, surgem novas modalidades de aprender e

---

<sup>7</sup> Em 31 de Dezembro de 2018, foi publicada a portaria 1.428, de 28 de dezembro de 2018, substituindo a portaria 1.134, permitindo a ampliação da carga horária total do curso para a oferta de componentes curriculares na modalidade a distância de 20% para 40%, desde que determinados requisitos sejam atendidos. Mais informações em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2018&jornal=515&pagina=59>

ensinar que possibilitam a ressignificação das práticas pedagógicas e dos processos formativos (MANTOVANI, 2016).

### 1.5 Problematização da pesquisa

Ao iniciar um projeto de dissertação, é necessário que se defina uma temática de investigação, dentro da linha de pesquisa a qual o pesquisador está vinculado. A temática precisa ser expressada através de um problema, uma dúvida ou inquietação moral que impulse o pesquisador. Gil (2008, p.33), define problema como:

Uma acepção bastante corrente identifica problema com questão que dá margem a hesitação ou perplexidade, por difícil de explicar ou resolver. Outra acepção identifica problema com algo que provoca desequilíbrio, mal-estar, sofrimento ou constrangimento às pessoas. Contudo, na acepção científica, problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.

Desta definição podemos extrair alguns termos que merecem destaque, como desequilíbrio, hesitação e discussão. Vislumbramos que problema, aqui na concepção de problema de pesquisa, parte de um desequilíbrio - que podemos também conceituar como uma perturbação - do pesquisador, de uma necessidade de descoberta, de esclarecimento, de indagação. Esse desequilíbrio, essa perturbação, impõe ao sujeito um processo de acomodação de sua estrutura, de adequação a uma nova situação que permita lidar com o problema em questão, na busca de sua solução. No contexto das TD, Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011, p. 7) afirmam que:

[...] o fato de o ser humano estar em congruência com um meio que envolve mobilidade e ubiquidade (portanto a ideia de fluxo, de processo, de mudança) reforça a compreensão de ser uma situação que pode gerar perturbações, 'obrigando-nos' a alterar a nossa estrutura; autoproduzindo-nos para compensar a perturbação, o que, em última instância, leva à aprendizagem.

A hesitação inicial é o momento onde procuramos a melhor forma de pesquisar, um professor que possa nos orientar, autores que esclareçam e sirvam de base à nossa escrita. A discussão, onde lê-se debate, conversa, entrevista, diálogo, é a etapa da procura por resolução e esclarecimento. O pesquisador precisa buscar o novo para se reequilibrar, para compensar a perturbação, onde o novo trará consigo outros desequilíbrios e novas perturbações, hesitações e discussões. Nessa perspectiva trazemos o problema de pesquisa desta dissertação.

### 1.5.1 Problema de pesquisa

Como ocorre a formação continuada para a docência na educação superior, considerando o contexto da educação híbrida?

### 1.5.2 Objetivos da pesquisa

Partindo do problema de pesquisa, passamos ao processo de definição dos objetivos, que serão as ações efetivas para ampliar a compreensão dessa problemática e contribuir para a ressignificação das ambiências formativas nesse contexto.

#### 1.5.2.1 Objetivo geral

Investigar como ocorre a formação continuada para a docência na educação superior, considerando o contexto da educação híbrida.

#### 1.5.2.2 Objetivos específicos

- Identificar as concepções dos professores acerca do processo de formação continuada para a docência na educação superior;
- Compreender como a formação continuada contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na EaD;
- Apresentar indicadores para auxiliar na organização de percursos de formação docente congruentes com a educação híbrida.

## 1.6 Contribuições e limitações da pesquisa

Os elementos tecnológicos e as novas práticas pedagógicas que estão sendo inseridos no campo educacional, em especial na educação híbrida, trazem consigo inúmeras possibilidades e desafios. Pretendemos com essa dissertação, trazer contribuições no campo da formação continuada, provocando discussões que possam auxiliar a qualificar a docência na perspectiva da educação híbrida. Corroboramos com Macedo (2011, p.51) quando afirma que “o fundante da educação é a formação [...]”, e que, uma formação continuada possibilita ao educador um desenvolvimento profissional que se refletirá numa *práxis* dialógica, crítica e reflexiva.

Tendo em vista a importância da formação continuada no processo de ensino e aprendizagem na educação híbrida, também pretendemos apresentar indicadores para auxiliar

na organização de percursos de formação para a docência, congruentes com a educação híbrida, que provoquem reflexões sobre as práticas correntes e as possibilidades que apresentam no contexto cibercultural.

Ressaltamos que o campo de pesquisa (detalhado no capítulo 4) é composto por 5 Instituições da rede privada de Educação Superior, sendo 3 IES do estado do Rio Grande do Sul, uma de Santa Catarina e uma de São Paulo. O campo empírico se constituiu de um grupo de 11 professores oriundos de diversas áreas do conhecimento, que atuam na modalidade híbrida.

É importante destacar que as IES consideram como modalidade híbrida (semipresencial) tanto os cursos ofertados em EaD como também a carga horária dos 20% dos cursos presenciais. Os professores entrevistados atuam em ambas as configurações, de acordo com a oferta de cada IES. O recorte desse campo não corresponde à totalidade de professores que atuam na educação híbrida. Portanto, os resultados aqui obtidos não podem ser generalizados, mas, sim, ser utilizados como referência para ampliar a compreensão e a discussão acerca dos processos formativos no contexto da educação híbrida.

## **1.7 Apresentação dos capítulos da dissertação**

Apresentamos a seguir os capítulos desta dissertação, iniciada por esta introdução, que explanou um breve contexto da sociedade atual, as andanças do autor, o contexto da pesquisa, bem como seus objetivos.

No capítulo 2, contextualizamos a cibercultura na contemporaneidade, a evolução da EaD e a emergência da educação online e híbrida, abordando as implicações dessas modalidades educacionais no processo de ensinar e aprender, à luz de teóricos contemporâneos, como Santaella (2013, 2014), Lemos (2007, 2014), Moran (2013, 2015), Silva (2002), Santos (2002, 2005, 2006), entre outros, discutindo os desafios e as implicações no processo de formação do professor.

No capítulo 3 discutimos os conceitos de formação e formação continuada, bem como os processos de autoformação, heteroformação e ecoformação, segundo a visão de Nóvoa (2007, 2010), no contexto da educação híbrida.

No capítulo 4 elucidamos a abordagem metodológica que fundamenta essa dissertação e o campo de pesquisa, composto por 5 Instituições da rede privada de Educação Superior, sendo 3 IES do estado do Rio Grande do Sul, uma de Santa Catarina e uma de São Paulo. O campo empírico se constituiu de um grupo de 11 professores oriundos de diversas áreas do

conhecimento (tais como Matemática, Administração, entre outras<sup>8</sup>), que atuam na modalidade híbrida. Conforme referido, essa dissertação é de natureza qualitativa e situa-se no âmbito do estudo de caso (YIN, 2010).

No capítulo 5 apresentamos as possibilidades da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2014) que, alinhada com a fundamentação teórica desta dissertação, permite a interpretação, reconstrução e ressignificação textual dos dados coletados a partir da construção de metatextos, trazendo à tona novas perspectivas sobre a temática em questão.

O capítulo 6 permite visualizar a análise dos dados à luz da ATD, trazendo nossa compreensão e interpretação dos dados coletados.

No capítulo 7 apresentamos as conclusões deste estudo, contrastando os resultados da análise com os objetivos desta dissertação.

---

<sup>8</sup> 4 professores de Pedagogia, 2 professores de Administração e, nas áreas de Gestão, Matemática, Serviço Social, Humanidades e Educação e Cultura, temos 1 representante.

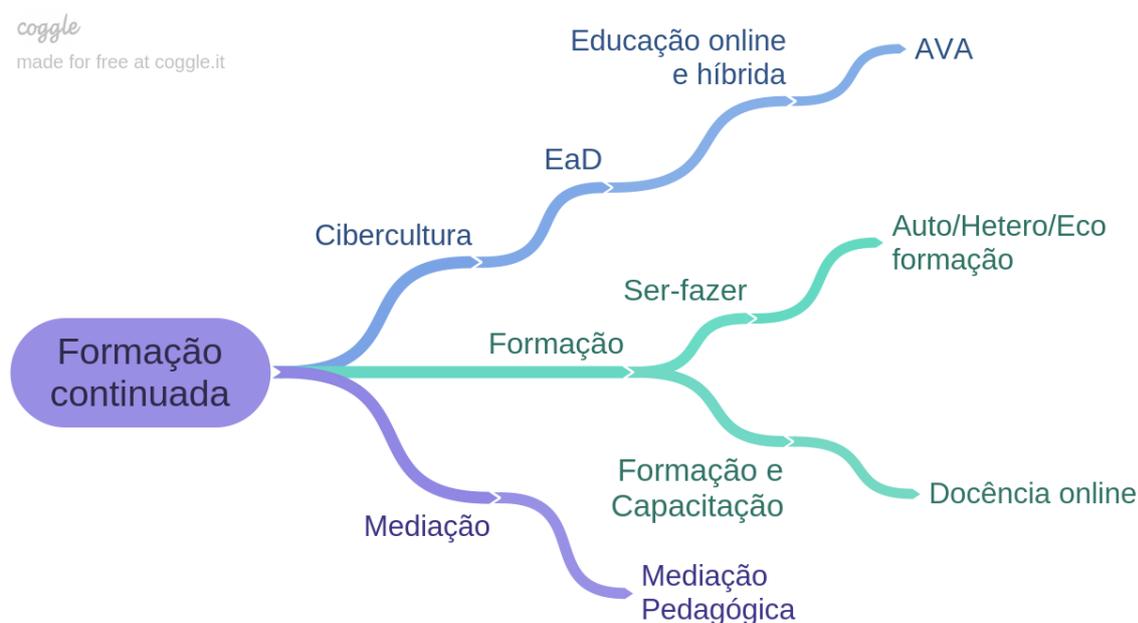
## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os diversos autores que permeiam a temática desta dissertação nos dão o aporte teórico necessário para desenvolver nossa pesquisa e analisar os dados coletados. Analisamos a formação continuada considerando 3 aspectos, a saber:

- Tecnológico (SANTAELLA, LEMOS e LÈVY, MANTOVANI, SANTOS, BACKES, MORAN, etc.), onde contextualizamos o cenário da cibercultura, da EaD, educação online e híbrida, além dos ambientes virtuais de aprendizagem;
- Formação (MATURANA e REZEPKA, NÓVOA, CABANAS, MORAES, MACEDO, etc.), conceituando formação (Auto / Hetero / Eco) e capacitação na perspectiva do ser-fazer, bem como as implicações desta perspectiva no contexto da docência online;
- Mediação (MORAES, SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, MORAN; MASSETO; BEHRENS, ARETIO, etc.), que se configura como atribuição necessária ao professor atuante na educação online e híbrida.

A figura 2 permite visualizar os aspectos abordados no referencial teórico desta dissertação.

Figura 2 - Abordagens do referencial teórico



Fonte: elaborado pelo autor no recurso online Coogle.it, 2018.

## 2.1 O cenário da cibercultura na sociedade contemporânea

Os avanços tecnológicos que ocorreram a partir do final do século XX, com o surgimento das redes de comunicação e da internet mudaram a forma como as pessoas se comunicam, se relacionam, interagem. Antes da internet, a comunicação ocorria de forma unidirecional, através das chamadas mídias massivas, onde o espectador apenas consumia o conteúdo veiculado por rádio, jornal e televisão. Com o advento dos computadores de uso doméstico, os usuários se transformam em interagentes e as mídias assumem uma postura denominada pós-massiva, “[...] ao promover maior diversidade e liberdade de escolha.” (SANTAELLA, 2013, p.233). Uma nova ambiência sociocultural emerge através das relações mediadas pelas TD, denominada Cibercultura, pressupondo interação e a comunicação bidirecional entre os interagentes. Conforme Lemos e Lévy (2014, p.21-22):

A cibercultura é o conjunto tecnocultural emergente[...] impulsionado pela sociabilidade pós-moderna[...]; uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social.

A cibercultura é definida através de conceitos como mobilidade, ubiquidade e interatividade, que cresceram em significado com a popularização dos *smartphones* e das redes *Wi-fi*, incorporados ao cotidiano dos cidadãos. A informação está próxima, a alguns cliques ou toques de distância. A comunicação é online, e estar conectado é quase uma exigência na sociedade contemporânea. Muitas pessoas não se dão conta, não conhecem a nomenclatura por vezes técnica e complexa, mas utilizam todos os dias as TD, seus recursos e possibilidades. Mantovani (2016, p.16) esclarece que:

O contexto da cibercultura se caracteriza cada vez mais pela mobilidade e ubiquidade, características que tornam possível estar em diversos lugares ao mesmo tempo, pelo imbricamento do espaço “físico”, geográfico, com o espaço *online*, caracterizado aqui pelo digital em rede e pelo fluxo de interação e comunicação que as interfaces das diferentes TDM proporcionam entre o ser humano e a tecnologia, e entre os seres humanos mediados pela tecnologia. (grifo da autora)

Além disso, a pervasividade, que será potencializada na *Web 3.0* ao embarcar a tecnologia no ambiente que circunda o interagente, tornará esse processo ainda mais "invisível" e natural. Lemos (2007, p. 38) afirma que as “novas tecnologias de comunicação e informação serão vetores de agregação social, de vínculo comunicacional e de recombinações de informações [...]”.

Com efeito, os princípios da cibercultura denotam o empoderamento do usuário comum, que passa de um receptor passivo para um produtor e disseminador de conteúdos pelas redes (interagente), provocando uma reconfiguração sociocultural a partir de novas práticas produtivas, integradas ao dia a dia através da “ecologia das mídias”. Conforme Santaella (2013, p.13), “a ecologia das mídias consiste de tecnologias de informação e comunicação e de todas as comunidades culturais a que elas dão origem e nelas se desenvolvem [...]”. A partir do momento que o usuário passa de espectador a protagonista, suas relações são pautadas pela comunicação instantânea, multiplicidade de acessos e necessidade de interação constante.

Nesse ambiente que se configura, as noções de tempo e espaço se ressignificam. Santaella (2013), nos esclarece que o tempo pode ser definido como tempo externo (medido por relógios e percebido pelo ciclo diário do dia e da noite), tempo interno (vivido e sentido enquanto experiência e consciência) e tempo social (enquanto signo regulador das ações sociais e convivência). O espaço geográfico, conforme definido por Santos (2006, p.39) “é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Ou seja, o espaço se configura como o resultado das ações em um ambiente, não de forma estática. Lemos (2007, p.43) traz a concepção de espaço

[...] dentro do que chamaremos territórios informacionais. A interface entre o espaço eletrônico e o espaço urbano cria os territórios digitais informacionais. Estes se formam na emissão e recepção de informação digital em espaços híbridos, informacional e físicos, através dos dispositivos móveis [...].

Os espaços online permitem essa reconfiguração dos espaços enquanto territórios informacionais, possibilitando a uma mesma pessoa ocupar um espaço físico/geográfico (sua casa, escola, rua) e virtual (mídias sociais tais como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, ambientes virtuais de aprendizagem, *Mundos Digitais em 3D*, entre outros), configurando redes de relacionamento e de convivência por meio desses espaços.

No mapa mental da figura 3 apresentamos algumas das relações, aqui referidas, que se estabelecem a partir desse novo contexto cibercultural.



com diferentes abordagens na forma de pesquisar informações, de se comunicar entre seus pares e expressar suas opiniões.

A escola, enquanto instituição e conceito social e cultural, pode ser pensada como “[...] uma tecnologia – quer dizer, como um dispositivo, como uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo. E, portanto, é uma tecnologia de época: um aparelho historicamente configurado.” (SIBILIA, 2012, p.197). O papel da escola como elemento formador da sociedade é fundamental e precisa ser constantemente reconfigurado, pois, o convívio harmonioso na sociedade contemporânea em tempos de cibercultura passa necessariamente pela forma como as instituições de ensino tratam a educação e a formação das novas gerações. Sibilía (2012, p.196) nos provoca, questionando “[...] nesta era digital em que estamos cada vez mais imersos, a escola estaria se tornando uma instituição obsoleta?” Assim, para pensarmos no *status quo* atual com base nos parâmetros educacionais vigentes, com grande influência da pedagogia transmissiva do século XIX, é necessário considerar a necessidade de mudanças no processo educativo, que se impõem frente às transformações sociais, culturais e tecnológicas pelas quais temos passado. O atual momento educacional passa por

[...] uma divergência de época: um desajuste coletivo entre as escolas e seus alunos na contemporaneidade que, cada vez mais, aparece como uma marca desta época e um problema desta geração. Embora não se trate de uma novidade absoluta, essa inadequação se tornou mais incontestável nos anos mais recentes, justamente quando foi se gerando um encaixe quase perfeito entre esses mesmos corpos e subjetividades, por um lado, e, por outro, os aparelhos móveis de comunicação e informação, tais como os telefones celulares e os computadores portáteis com acesso à internet. (SIBILIA, 2012, p.197)

Esse descompasso entre estudantes e escola se reflete nas IES, onde os estudantes chegam “[...] sem base suficiente de conhecimento e sem habilidades para cursar o ensino superior[.]” (MASSETO, 2015, p.7). Além disso, à universidade também se impõe um papel de produzir indivíduos com conhecimento e habilidades que atendam as demandas do mercado. Porém o saber não se encontra somente dentro das bibliotecas e salas de aula. O autor (ibid, p.14) reitera a importância da universidade “[...] abrir-se ao diálogo com todas estas novas fontes de produção de conhecimento [...]”, pois as informações circulam em qualquer lugar, graças aos computadores e a internet.

As características da cibercultura (mobilidade, ubiquidade, pervasividade), que pressupõem interação, comunicação e participação ativa dos interagentes, apontam para a inevitabilidade da mudança no papel das instituições e do professor, enquanto promotor da “[...] participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade,

aproveitando a confluência oportuna das esferas social, tecnológica e mercadológica [...]” (SILVA, 2002, p.158). O autor nos alerta para a importância cada vez maior do professor atuar no processo de ensino e aprendizagem como um mediador e incentivador da comunicação. Além disso, educar em tempos heterogêneos, onde uma diversidade de opiniões, raças e credos coexistem num mesmo espaço (seja geográfico ou online), implica que os princípios do respeito e da tolerância não sejam apenas uma intenção.

Transmitidos no falar-ditar do mestre e nas lições-padrão, tais princípios não educam no nosso tempo. Então é preciso atentar para a “materialidade da ação”, que propicia o “sentimento vivido” de tolerância. E acrescentar recursivamente aos princípios da tolerância os fundamentos da interatividade. (SILVA, 2002, p.172, grifo do autor)

Educações, um termo que parece apropriado para esse contexto, escrito por Pretto (2011), nos traz a ideia de uma educação plural, num movimento articulado com outros saberes, que possa contemplar o perfil de estudante que adentra as nossas escolas: multiconectado com o mundo. A tecnologia passa a ser um potencializador do processo educativo, pois

Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância (MORAN, 2013, p.12)

Nessa perspectiva, entendemos que o processo educacional da contemporaneidade se configura cada vez mais no contexto da educação online e híbrida, que encontra suporte nas diversas TD e, em especial nos diferentes AVA, bem como no fluxo de interações que ocorrem com os atores envolvidos nesse processo.

## **2.2 Da EaD à Educação Online e Híbrida**

Conforme já referido, a EaD é uma modalidade educacional que, apesar de ter sido disseminada com o advento da internet, tem suas origens no século XVII. Aretio (2013) afirma que os primórdios da EaD ocorreram com o início do sistema de correio, que permitiu o envio de cartas e pacotes por preços acessíveis. Foi possível então, preparar e enviar materiais de estudo para qualquer pessoa interessada em aprender sobre um determinado conteúdo, sem necessidade de contato presencial. Isso permitiu massificar o aprendizado, expandindo para muitas pessoas o acesso a novos conhecimentos. No primeiro momento tratava-se de um ensino unidirecional, onde o estudante recebia o material e precisava aprender sozinho, não tendo um apoio para suas eventuais dúvidas. Algumas modificações no sistema foram efetivadas para auxiliar no processo de aprendizado, como guias de estudo, exercícios complementares,

avaliações. Mas ainda carecia de melhores condições que pudessem proporcionar ao estudante um aprendizado qualificado, porque,

metodologicamente, no existía en aquellos primeros años ninguna especificidad didáctica en este tipo de textos. Se trataba simplemente de reproducir por escrito una clase presencial tradicional. La única forma, por tanto, de comunicación entre profesor y estudiantes en esta primera época era de carácter textual e assíncrono. Tampoco existía posibilidad de comunicación entre los pares. (ARETIO, 2013, p.60)

Com o auxílio posterior das mídias – rádio, televisão e telefone foi possível ampliar as possibilidades de recursos audiovisuais disponíveis como suporte ao texto escrito. Ainda assim, o conteúdo permanecia no centro do processo, e não o estudante. A figura 4 apresenta uma síntese da evolução do processo da EaD.

Figura 4 - O processo de EaD com base no conteúdo



Fonte: Elaborado pelo autor no recurso online Goconqr.com, 2018.

Com a popularização dos computadores e da internet, após a abertura de mercado no fim do século XX, a EaD passa a contar com uma nova forma de publicar e enviar conteúdo. Inicialmente, o uso da internet como recurso altera apenas a forma de distribuição, não o aspecto metodológico. Mas, a partir da possibilidade de interação entre professor-estudante, potencializada pelas TD da *Web 2.0*, um novo cenário educacional é introduzido, como esclarece Santaella (2013, p.24):

Creio que é apenas ao modelo educacional próprio das mídias massivas que cabe com justeza o título de educação a distância, tal como esta é operada via rádio, telecursos, vídeo e outras vias similares. Isto porque nesses casos, de fato, trata-se de uma educação que se processa a distância, o que não é o caso quando o computador entra

em cena, uma vez que, cada vez mais, a ubiquidade está se tornando uma constante, afastando decididamente a ideia de distância.

Nessa perspectiva alguns autores (BACKES; MANTOVANI, 2017; SILVA, 2014; SANTOS, 2009; SCHLEMMER, 2005, entre outros), ao considerarem as possibilidades de presencialidade viabilizadas por meio de diversas TD, entendem que o termo educação online expressa de uma forma mais representativa a modalidade educacional denominada de EaD, que em seus primórdios ocorria por meio das mídias massivas e de um paradigma instrucional, centrado no conteúdo e na autoaprendizagem.

No contexto atual, a educação online se configura por meio do hibridismo e da ubiquidade no qual os processos de ensino e aprendizagem são potencializados por uma dinâmica de comunicação multi (direcional/dimensional) e dialógica, pautada na interatividade, convergindo para uma educação híbrida (MANTOVANI, 2016).

A educação híbrida, enquanto “[...]abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais[...]” (VALENTE, 2015, p.13) é uma tendência que veio para ficar. Os estudantes já estão inseridos no contexto do hibridismo, uma vez que mesclam sua realidade do dia-a-dia com os espaços online, se comunicam com a mesma naturalidade tanto no contato face a face como nos ambientes virtuais.

De acordo com Mantovani (2016), a educação híbrida se caracteriza pelos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no imbricamento do espaço físico, geográfico, com o espaço online, mediados pelo fluxo de interação e comunicação que as TD proporcionam aos atores envolvidos nesses processos.

Trazer esse conceito híbrido “[...] é fundamental para abrir a escola para o mundo e também trazer o mundo para dentro da instituição” (MORAN, 2015, p.39) e implica em cada vez mais qualificar as práticas pedagógicas, por meio da formação continuada, que é a temática de investigação desta dissertação.

### **2.2.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem**

A aprendizagem mediada por computador sempre dependeu das tecnologias de acesso à rede e durante muito tempo isso limitou seu uso. É importante ressaltar que a internet como a conhecemos hoje só se popularizou após a introdução do protocolo WWW (*World Wide Web*), que no início ainda tinha problemas de acesso (e ainda hoje têm em muitos locais) em função da velocidade de conexão reduzida. Mas a melhoria nos serviços de rede (3G/4G, *Wi-fi*, Banda

Larga) já proporciona aos estudantes e professores melhores condições de comunicação e acesso aos recursos disponibilizados através dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Os AVA são fundamentais para a estruturação dos processos da educação híbrida, uma vez que proporcionam, além do acesso a múltiplos conteúdos (áudio, vídeo, texto) a possibilidade de interação e mediação entre professores e estudantes, de forma síncrona ou assíncrona, como esclarece Santos (2005, p. 91-92):

Neste sentido, podemos afirmar que um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem[...]. As possibilidades de comunicação *todos-todos* caracterizam e diferem os AVAs de outros suportes de educação e comunicação mediadas por tecnologias. Através de interfaces, o digital permite a hibridização e a permutabilidade entre os sujeitos (emissores e receptores) da comunicação. (grifo do autor)

É importante destacar que o AVA enquanto um ambiente dinâmico de interações, só fará sentido se for utilizado na sua plenitude. Entendemos que no contexto da educação híbrida, a utilização plena do AVA pressupõe interação com o estudante (videoconferência, fórum, chat, e-mail), postagem de conteúdos relevantes aos componentes curriculares (*e-books*, vídeo aulas, vídeos, aulas interativas), solicitação de entrega de tarefas e *feedback* imediato e contínuo, enfim, a utilização de todos os seus recursos com o objetivo de potencializar a aprendizagem dos estudantes e minimizar a distância geográfica. Transferir as práticas transmissivas para um AVA não configura uma mudança. Valentini e Soares (2010, p.15) nos alertam que:

O fundamental não é a interface em si mesma, mas o que os interagentes fazem com essa interface. Nesse sentido, o plano pedagógico que sustenta a configuração do ambiente é fundamental para que o ambiente possa ser um espaço onde os interagentes se construam como elementos ativos, coautores do processo de aprendizagem.

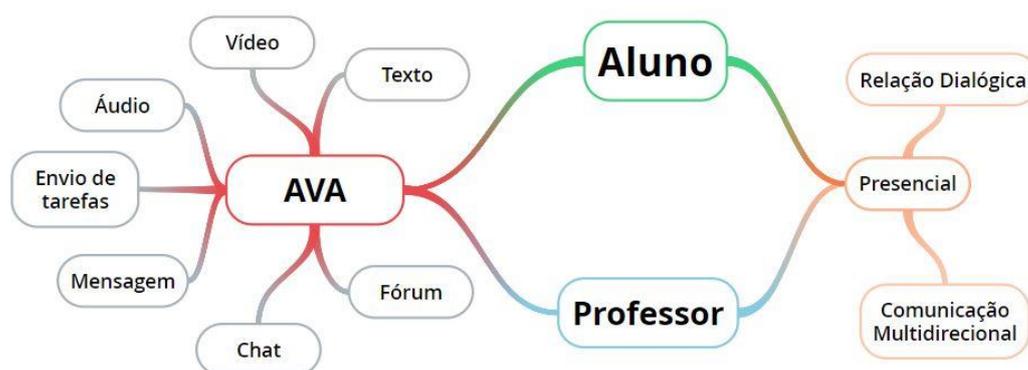
As autoras esclarecem que o AVA pode ser usado tanto para a educação a distância como para a educação presencial. Assim, o estudante pode acessar todo material didático mesmo fora do ambiente acadêmico, aspecto que pode contribuir para maior compreensão conceitual acerca dos conhecimentos estudados.

Além disso, as possibilidades de construção de conhecimento de forma coletiva, podem se efetivar através de uma experiência pedagógica onde a “estratégia de partir dos conhecimentos prévios dos estudantes visa a propiciar que o aprendiz se movimente e interaja com o desconhecido, com base em seus sistemas de significação” (VALENTINI, 2010, p.83).

No entanto, para que isso ocorra é necessário que o professor se aproprie e articule os recursos do AVA para mediar a ação formativa. Nesse contexto, a formação continuada se

apresenta como elemento fundamental para o processo da educação híbrida. A figura 5 apresenta as articulações no processo da educação híbrida.

Figura 5 - A educação híbrida permeada pelo AVA



Fonte: Elaborado pelo autor no recurso online Goconqr.com, 2018.

Nesse contexto de educação online e hibridismo, no qual o estudante torna-se protagonista do seu processo aprendizagem, surgem metodologias que se ressignificam e que promovem novas formas de ensino e aprendizagem no processo educacional contemporâneo, tais como a abordagem da sala de aula invertida e os projetos de aprendizagem baseado em problemas (*Problem Based Learning – PBL*).

A sala de aula invertida é, conforme Valente (2014, p.85, grifo do autor):

uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados online antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc.

Já nos projetos de aprendizagem baseado em problemas, “a ênfase é a resolução de problemas ou as situações significativas, contextualizadas no mundo real” (ibid, p.82).

Exemplos como a Universidade das Américas (UNIAMERICA) em Foz do Iguaçu/PR<sup>9</sup>, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná<sup>10</sup> e o Instituto Singularidades<sup>11</sup> (que atua na formação de professores), são indicativos de que a utilização das TD, associadas às práticas dialógicas e colaborativas, bem como às metodologias referidas, podem trazer contribuições efetivas nos processos do *ser-fazer* no contexto da educação híbrida. Assim, entendemos que é

<sup>9</sup> Mais informações sobre o projeto em <http://uniamerica.br/aprendizagem-ativa/> e <http://uniamerica.br/pos/ead/>

<sup>10</sup> Mais informações sobre o projeto em <https://youtu.be/FjFOFDNv7KY>

<sup>11</sup> Mais informações sobre o projeto em <http://www.singularidades.com.br/caminhos/>

necessária uma ressignificação dos papéis de professores e estudantes. Ao estudante cabe ser o protagonista na construção de seu conhecimento. O professor, antes o único detentor do saber, agora necessita se conscientizar que sua autoridade é puramente contingencial (ZUIN, 2015) e que sua relação com os estudantes deve ser dialógica, como um mediador nesse processo. Moran (2013) enfatiza que o professor precisa conhecer seus estudantes, seus interesses e perspectivas, com o intuito de auxiliá-los, dentro de universo infindável de conteúdo disponível online, a selecionar as informações que sejam significativas para o aprendizado, integrando-as ao seu contexto cultural e social. Essa ressignificação implica, para o professor, reavaliar seus conhecimentos sobre as TD e os processos de ensino e aprendizagem no contexto cibercultural vigente. No entanto, para ressignificar suas concepções a respeito desses processos, entendemos que é necessária uma formação contínua e congruente com a contemporaneidade.

A formação do professor para esse contexto é ainda um grande desafio, pois conforme Nóvoa (2007, p.14):

É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente.

Essa prática, que procura traduzir a teoria aprendida e a experiência acumulada dentro de um contexto específico, necessita de constante atualização, pois o contexto da educação híbrida necessita de mediação pedagógica em espaços geográficos e espaços online. A humanização das relações professor - estudante, o uso de TD como apoio ao aprendizado coletivo e dialógico, são premissas para uma educação contemporânea, e demandam uma formação continuada por parte do professor.

### 3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO HÍBRIDA

Formação, conforme Cabanas (2002, p.37), é um processo transformador: “A concepção culturalista [...] de que a personalidade surge na conjunção do subjetivo (individual) com os valores objectivos (cultura) entende que o que personaliza o indivíduo é a “formação” (grifo do autor)”.

No contexto educacional, aqui especificando a formação do professor, essa definição assume outra perspectiva. Moraes (2007, p.15) nos alerta que:

Sabemos que o problema da formação docente passa necessariamente por uma discussão profunda e abrangente que perpassa vários aspectos de extrema importância e que estão relacionados à necessidade de uma revisão significativa nas bases constitutivas dos sistemas educativos, como condição efetiva para um melhor equacionamento da problemática que afeta a formação docente.

A concepção da autora se mostra atual e ganha força quando discutimos a formação continuada no contexto da educação híbrida. É importante, porém, para que possamos encaminhar nossas reflexões acerca dos desafios da docência – formação continuada no contexto da educação híbrida, temática desta dissertação, discorrer sobre as distinções entre os conceitos de formação e capacitação. Para tal, trazemos a definição de Maturana e Rezepka (2008, p.11):

[...] a formação humana da criança como tarefa educacional consiste na criação das condições que guiam e apoiam a criança em seu crescimento como um ser capaz de viver no auto-respeito e no respeito pelo outro, [...] A capacitação ter a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação onde se exercitem as habilidades que deseja desenvolver, criando um âmbito de ampliação das capacidades de fazer a reflexão sobre esse fazer como parte do viver que se vive e deseja viver.

Os autores ainda enfatizam que a educação deve estar centrada na formação, embora reiterando a necessidade da aprendizagem que capacita - o conhecimento técnico. Portanto, nos interessa tecer nossas considerações sobre o processo formativo pensado como o desenvolvimento do *ser*, onde a capacitação cria condições para o *fazer*.

Tendo a formação na perspectiva do *ser-fazer*, podemos perceber e experienciar várias maneiras de conduzir o processo formativo. Nóvoa (2010, p.24), trata a formação numa dupla perspectiva: “caminhada do formador *enquanto eu pensante e sensível* que se convoca na sua construção pessoal e caminhada do formador na sua *relação com os outros*, ajudando-os a mobilizarem-se para o processo formativo (grifo do autor)”. A formação implica na mudança de atitude na relação professor-estudante, onde o papel de transmissão de conhecimento é substituído pelo diálogo, pela possibilidade de não ter respostas a todas as perguntas, o que

pode trazer insegurança ao educador (MORAN, 2013). Nesse aspecto o processo formativo precisa ser considerado na sua pluralidade, para que tenha efetividade no processo do *fazer-ser*.

O processo de formação se configura através da busca pessoal e autônoma - autoformação que, conforme Nóvoa (2010, p.24) se constitui quando “o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais”. Essa pró atividade do indivíduo, porém, necessita de outras abordagens complementares, pois não é possível uma formação baseada apenas na individualidade do sujeito. Então, para o autor referido, o processo de formação também se constitui nas relações com o outro, denominado de heteroformação. Nóvoa apresenta ainda o conceito de ecoformação, que se constitui quando o formador se relaciona com o mundo e com os objetos e através dessa relação desenvolve uma compreensão crítica sobre a realidade que o cerca.

As abordagens se complementam e se articulam para um processo formativo que contemple o *ser-fazer* no contexto contemporâneo, e podem ser visualizadas na Figura 6.

Figura 6 - As articulações do conceito de formação



Fonte: Elaborado pelo autor no recurso online Goconqr.com, 2018.

Com essa concepção delineada, precisamos pontuar alguns aspectos do processo, que são pertinentes ao entendimento do conceito formativo como um todo. García (1999) enumera alguns princípios da formação de professores, tais como:

- A formação como processo contínuo, alinhada com a com inovação e o desenvolvimento curricular;
- A formação integrada aos conteúdos acadêmicos, contemplando teoria e prática;

- A formação num modelo de necessário isoformismo entre o que é recebido pelo professor e o que se solicita que ele desenvolva posteriormente;
- A formação que respeite a individualidade do sujeito.

A formação, dentro do conceito EU - OUTRO - MUNDO, é necessariamente um ciclo que se renova na perspectiva de manter-se conectada às mudanças do mundo contemporâneo, que se reflete através do perfil dos estudantes, das inovações tecnológicas e do comportamento da sociedade. Conforme Garcia (1999), formar implica, além de estar atento aos conteúdos curriculares e necessidades acadêmicas, um processo de aprendizado coletivo e ao mesmo tempo particular do professor, que, assim como o estudante, irá construir sua formação com base na sua experiência de vida e no ambiente que o circunda, e como afirma Tardif (2011, p.57, grifo do autor), partindo da constatação que a prática vai constituindo uma identidade docente “*com o passar do tempo*”. Formar implica ainda, enquanto desenvolvimento profissional, a busca por suas aspirações pessoais e coletivas, seja enquanto categoria de trabalhadores ou enquanto projeto institucional.

A formação, porém, não é um processo que possa ser explicado apenas por teorias. O fenômeno da formação “[...] é de âmbito experiencial, ou seja, acontece na experiência do sujeito [...]. Dessa forma, a formação não se explica, não está prescrita em lugar nenhum; compreende-se a formação.” (MACEDO, 2011, p.34).

Compreender a formação enquanto experiência é um processo reflexivo, que ocorre após a experiência enquanto fato. Josso (2010) esclarece que a experiência pode ocorrer quando nós a provocamos (fazer experiências) ou quando vivemos uma situação sem tê-la provocado (ter experiências). Esses dois contextos distintos “são contextos de interações e transações conosco, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas[...]” (JOSSO, 2010, p.51).

E, no atual contexto cibercultural, compreender e ressignificar o processo formativo se constitui num aspecto fundamental no processo do *ser-fazer*.

### **3.1 Formação Continuada no Contexto da Cibercultura**

O professor sempre foi considerado o centro do saber. Mesmo em épocas distantes o professor ampliava seu conhecimento através de livros, de estudos, e depois os transmitia aos seus pupilos. Porém os livros já não detêm todo o saber, e os estudantes procuram respostas em vários lugares, principalmente com o auxílio das TD. A formação do professor, da mesma forma, precisa ser ressignificada para um papel diferenciado, pois, segundo Mantovani (2015, p.333)

[...] para o atendimento das atuais demandas sociais e educacionais da sociedade contemporânea, é imprescindível que o educador amplie o seu espaço de reflexão em relação a sua prática docente e esteja aberto a novas aprendizagens, reconstruindo continuamente seus saberes experienciais, articulando-os com pressupostos teóricos que lhe viabilizem refletir e reinventar cotidianamente o seu fazer pedagógico.

A cibercultura, através da mobilidade, ubiquidade e pervasividade, desafia o professor a pensar educação com um olhar amplo e atento às mudanças constantes na sociedade e na tecnologia, pois não se trata mais de uma educação transmissiva, mas sim de uma troca de saberes colaborativa e dialética.

De acordo com o INEP (2014), no Plano Nacional de Educação (PNE) consta que a qualidade do ensino está diretamente ligada à formação continuada dos professores, entre outros fatores. O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) ao observar a prática dos professores em sala de aula, no entanto, nos revela que o uso de computador e internet para atividades em conjunto com os estudantes ainda é incipiente, como pode ser verificado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Professores, por uso do computador e da internet para realizar atividades com os alunos

Atividades elaboradas/executadas <i>com</i> os alunos (% do total pesquisado)						
Planilhas e Gráficos	Jogos Educativos	Interpretação de textos	Tirou dúvidas individualmente	Pesquisa	Debates Apresentações	Aula Expositiva
18	21	26	29	32	33	52

Fonte: Adaptado de CETIC.BR (2017, p.263-271)

É possível perceber que a maioria dos professores ainda subutiliza o potencial das tecnologias digitais, uma vez que são mais utilizadas para ministrar aulas expositivas, centradas no conteúdo. A transição do modelo transmissivo para um modelo dialógico e compartilhado, implica, além da apropriação das TD, aplicar metodologias de ensino e práticas pedagógicas congruentes com uma modalidade de ensino baseada na construção coletiva de conhecimento.

Retomamos os conceitos de Pretto (2011, p.96), que nos diz que “Mais do que nunca, hoje, pensar sobre a educação é, simultaneamente, pensar na ciência, na tecnologia, na saúde e, principalmente, na cultura e, tudo isso, de maneira articulada.” Para tal, o modelo transmissivo de educar não pode ser mais considerado. Novas formas de pensar e agir são necessárias, e, para o professor, a formação nesse cenário de “educações” enquanto pluralidade de tecnologias,

ambientes e usuários conectados possibilitará “[..] a converterse em agentes de cambio, em impulsores del uso y aprovechamiento didáctico de las tecnologías.” (ARETIO, 2013, p.225).

As necessidades de formação e desenvolvimento profissional do professor, dentro desse contexto multifacetado são diversas, mas precisam

Buscar a inovação no sentido de avaliar as ações que limitam e impedem a participação de todos os envolvidos com a educação escolar, e a inserção de concepções contemporâneas para construir de modo coletivo e colaborativo propostas baseadas na pesquisa, na problematização e na resolução de problemas referentes às práticas pedagógicas cotidianas. (SPAGNOLO, 2017, p.127)

A formação requer o conhecimento das TD e como aplicá-las em situações que promovam a aprendizagem. Educar num ambiente híbrido requer novas práticas e novas metodologias, que possibilitem a mediação e construção coletiva de conhecimento.

É necessário que se entenda que nos ambientes híbridos, novas práticas e novas metodologias não são concepções utópicas para um futuro distante. Elas já ocorrem hoje e, mesmo ainda sendo uma minoria, apontam para um futuro onde educar é um verbo em constante ressignificação, o que prescinde de uma formação contínua por parte do educador.

Essa tendência é corroborada pelo New Media Consortiun<sup>12</sup> (NMC) que através do NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition, apresenta a questão da formação do professor frente ao contexto contemporâneo como “Desafios muy difíciles: aquellos que son difíciles incluso de definir y mucho más de solucionar” (ADAMS et al, 2017), por se tratar de uma mudança do paradigma transmissivo para um paradigma compartilhado e dialógico, pautado pelo uso das TD.

E, nos diversos aspectos que compõem o processo formativo, a mediação se constitui em prática fundamental no processo do *ser-fazer*.

### **3.2 Mediação e docência na educação híbrida**

A mediação é um processo onde, a partir de uma interação direta entre dois elementos, um terceiro elemento passa a intervir e “mediar a ação” de um elemento com o outro. (MORAES, 2003). Tratando-se especificamente de mediação pedagógica, a autora conceitua como:

---

<sup>12</sup> <https://www.nmc.org>

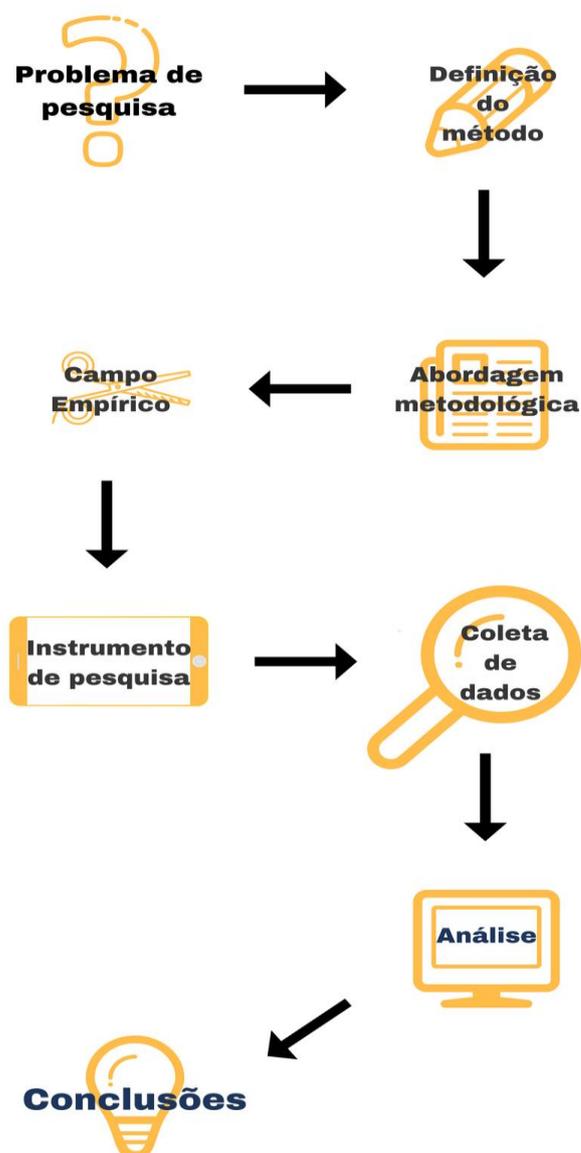
Um processo comunicacional, conversacional, de coconstrução de significados, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais; bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno (MORAES, 2003, p. 210).

A aprendizagem do indivíduo ocorre efetivamente quando o conteúdo relevante interage com o contexto onde esse indivíduo está inserido. A mediação atua como uma interface, no limiar entre conteúdo e contexto (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011). No modelo de educação presencial, a mediação ocorre no contato direto, onde o professor “[...] se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem [...] que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.” (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2013, p.144-145). Quando falamos em educação híbrida, pressupomos que a mediação através de um AVA ocorra da mesma forma, instigando a aprendizagem colaborativa e a interação do estudante com os professores e/ou tutores. Com isso, se ressignifica o papel do professor, pois ele precisa utilizar diferentes recursos para facilitar aos estudantes a compreensão dos conteúdos e/ou conceitos e relevância para a prática profissional. É preciso considerar que o tipo de estudante ou leitor que transita nos ambientes de ensino é cada vez mais ubíquo, utilizando vários recursos (dispositivos móveis, internet, redes colaborativas) para acessar novas formas de aprendizagem (SANTAELLA, 2013). Este estudante, que transita entre vários recursos de mídia/comunicação/interação, necessita sentir-se à vontade e integrado também no processo de aprendizagem, onde “debemos enfatizar todas las posibilidades de los diferentes tipos de diálogo que pueden establecerse mediante los que generar tanto aprendizaje individual como colaborativo” (ARETIO, 2013, p.94). A mediação pedagógica no espaço geográfico ou online, é uma atribuição do professor quando falamos em aprendizagem no contexto da cibercultura, e uma formação contínua é fundamental para qualificar e ampliar as possibilidades de interação com os estudantes.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico de uma dissertação precisa apresentar a estratégia de investigação do autor, que o auxilie a responder seus questionamentos e alcançar os objetivos propostos. A figura 7 demonstra o percurso metodológico, que será detalhado no decorrer do capítulo.

Figura 7 - Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor no recurso online Canva.com, 2018.

A partir do problema de pesquisa, definimos o método de investigação (estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica, etc.), a abordagem a ser utilizada (qualitativa,

quantitativa, mista) e o campo empírico (que definirá a abrangência da pesquisa). E, com o instrumento de pesquisa devidamente constituído (questionário, entrevista, etc.), coletamos os dados para posterior análise e as conclusões do estudo. No presente capítulo, faremos uma breve introdução sobre a definição de método, seguida pelo detalhamento da metodologia e abordagem metodológica utilizadas, caracterização do estudo, campo empírico e instrumentos de pesquisa.

#### **4.1 Notas introdutórias sobre o método**

Quando nos deparamos com um problema, temos que buscar uma solução. Quando nos apresentam uma hipótese, precisamos atestar sua validade. Quando nos fazem uma pergunta, devemos formular uma resposta. Se faz necessário então, utilizar um “procedimento organizado que conduza a um resultado” e que, segundo Ferreira (2010, p.503), é a definição de método.

Inspirados em Descartes e sua busca pelo método, colocamo-nos a pensar e após algum tempo concluimos que temos uma estratégia e somente nos basta aplicá-la corretamente para chegar ao resultado. Primeiramente, vamos conhecer em detalhes a questão, para que não restem dúvidas sobre o assunto; em seguida, vamos dividir essa questão em partes menores para facilitar a resolução; na sequência, conduzir a deliberação a partir dos pontos mais simples, passando aos mais complexos numa sequência lógica; por fim, revisar totalmente o problema solucionado que nada reste dele que não tenha sido totalmente esclarecido (DESCARTES, 2009). Num primeiro momento, esse método nos parece bastante racional e satisfatório, mas poderia ele nos encaminhar ao resultado mais correto?

A amplitude do campo da educação e as implicações sociais e políticas que as pesquisas nessa área acarretam, faz-nos questionar o método anteriormente escolhido, e se este método realmente permite revisar totalmente o problema solucionado que nada reste dele que não tenha sido totalmente esclarecido. Nos damos conta então, do nosso equívoco, corroborando o que diz Najmonovich (2013) ao denominar como “o feitiço do método” a busca de métodos racionais para formular teorias, tentando chegar a uma única solução, uma única explicação para todas as questões.

O método que usamos em nossa pesquisa vai definir sua amplitude, sua significação, sua validade. Crer que um único método possa nos dar todas as respostas é certeza de conclusões medíocres, e talvez, sem validade. Números não traduzem a realidade, nem tampouco o saber popular. Precisamos ter a clareza de que é necessária uma multiplicidade de olhares para tentar chegar a alguma conclusão, e que esta pode ser na verdade outra pergunta. Quando falamos de

educação, esse cuidado precisa ser maior, pois as variáveis envolvidas são muitas, e saber extrair delas um conteúdo significativo é nosso desafio e também obrigação enquanto pesquisadores.

Em se tratando de pesquisa, aqui definida como uma "investigação e estudo, minuciosos e sistemáticos, com o fim de descobrir fatos relativos a um campo de conhecimento" (FERREIRA, 2010, p.583), no campo de conhecimento específico da educação, que trata do "processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano" (FERREIRA, 2010, p.271), nosso papel como postulantes a cientistas do saber é contextualizar o problema, para ter condições de pesquisá-lo com clareza.

Podemos contextualizar o campo de conhecimento pelas definições de Bourdieu (2004), como um conjunto de pesquisadores (agentes) e instituições de uma determinada área. O grau de autonomia de um determinado campo lhe confere maior capacidade de lidar com as pressões externas. Já os campos ditos heteronômicos acabam por receber intervenções, principalmente políticas, que alteram a forma como o campo conduz suas pesquisas. Além disso, os próprios agentes estão sujeitos a pressões internas, que são inversamente proporcionais à sua posição no campo, determinada pelo capital científico. O capital científico por sua vez, pode ser descrito como o reconhecimento atribuído pelo campo a um determinado agente. Aqui se determina um dos problemas do campo: "Os eruditos são interessados, têm vontade de chegar primeiro, de serem melhores, de brilhar" (BOURDIEU, 2004, p.31). Ou seja, receber reconhecimento. Para brilhar sobre seus pares, porém, é necessário fazê-lo por demonstração ou refutação. Conhecendo o campo e suas regras, os agentes tentam (não necessariamente com intenções egoístas ou cínicas) fazer as escolhas que lhes tragam maior capital científico, podendo estar sujeitas a pressões externas e internas, sejam econômicas, sociais ou científicas. Essas escolhas estarão mais propensas à crítica quando se tratarem de inovações, que pressupõem uma mudança ou ruptura de certas relações sociais estabelecidas, o que não ocorre no capital científico institucionalizado.

A educação, enquanto campo de conhecimento, é definida por Charlot (2006, p.9):

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação.

Precisamos lembrar dos questionamentos de Morin (2008), colocando-nos a necessidade de ter consciência dos impactos (positivos ou negativos) do que está sendo pesquisado, dos dados que são recolhidos e dos resultados obtidos, dissipando a ideia de uma ciência exclusivamente boa ou má e enfatizando a complexidade que a caracteriza, nos incitando ao equilíbrio entre a ética do conhecimento e a ética humana.

Além disso é fundamental que a pesquisa em educação observe certos critérios, buscando o rigor e a qualidade tanto no processo de pesquisa como na análise dos resultados. André (2001, p.57) alerta que:

Com experiência nesse tipo de pesquisa, percebo o quão difícil é conciliar os papéis de ator e pesquisador, buscando o equilíbrio entre ação e investigação, pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre muito grande, deixando para o segundo plano a busca pelo rigor que qualquer tipo de pesquisa requer. [...] Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.

Quando finalmente conseguimos entender a complexidade de nosso campo de investigação, passamos a definir nosso método, nossa abordagem, para que seja tanto quanto possível utilizá-la na busca dos resultados mais próximos da verdade, com todo o rigor e qualidade que este procedimento exige. Com essa responsabilidade em mente passamos então a apresentar a abordagem metodológica de nossa dissertação.

## **4.2 Abordagem metodológica**

Essa dissertação se caracteriza pela utilização da metodologia de estudo de caso, com uma abordagem qualitativa e tem como temática investigativa a formação continuada para docência na educação superior, considerando o contexto da educação híbrida.

A pesquisa qualitativa implica em um envolvimento direto do pesquisador, que extrai os dados diretamente das fontes de pesquisa, fazendo uma interpretação singular, amparado por uma fundamentação teórica consistente. A pesquisa qualitativa se reconstrói a cada momento,

pois os dados coletados podem evidenciar expectativas ou modificar conceitos, sendo de responsabilidade do pesquisador, durante a coleta e na posterior análise manter uma postura ética e coerente com a temática da pesquisa (CRESWELL, 2010). Quando aplicada em um estudo de caso, potencializa a exploração e entendimento do “significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. (ibid, p.26)

O estudo de caso, conforme Yin (2010, p.24), é utilizado “em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, políticos e relacionados.”

Por se tratar de uma pesquisa com diferentes IES, o estudo de caso se caracteriza por ser múltiplo, trazendo um conjunto heterogêneo de dados para uma única análise e conclusão. Essa abordagem se justifica, pois dentro do processo investigativo, o estudo de caso “[...] permite que os investigadores retenham características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos[...]” (YIN, 2010, p.24). A figura 8 apresenta a abordagem utilizada na pesquisa.

Figura 8 – Abordagem de pesquisa

## Estudo de caso múltiplo



Nesse contexto, a pesquisa deve ser conduzida de forma que, ao chegarmos na análise de dados, não se desconheça a realidade onde estão inseridos – o contexto social. (SANTOS,2008)

O autor exemplifica:

É muito diferente perguntar pela utilidade ou pela felicidade que o automóvel me pode proporcionar se a pergunta é feita quando ninguém na minha vizinhança tem automóvel, quando toda a gente tem excepto eu ou quando eu próprio tenho carro há mais de vinte anos. (ibid, p.19).

O pesquisador precisa estar ciente de que todo o conhecimento é autoconhecimento. Ao pesquisar um determinado universo, as conclusões sobre determinado tema efetivamente alteram sua percepção sobre ele, seja com mudança de opinião ou aprofundamento de convicções pré-existentes. O produto de uma pesquisa, seja teórico ou prático, responde a algum questionamento do pesquisador. Essa resposta, porém, só fará sentido enquanto possa servir de subsídio para outras pesquisas, implementação de mudanças, discussões e preocupações sobre a temática. Ou seja, a resposta de um problema de pesquisa deve constituir-se em senso comum, em sabedoria de vida, ao menos enquanto pauta de discussão e aprofundamento (SANTOS, 2008).

O estudo de casos múltiplos permite ao pesquisador obter dados de várias fontes de evidência, o que torna mais abrangente e significativo o contexto analisado. Aliado à pesquisa qualitativa, onde o pesquisador interage diretamente no processo de elaboração, coleta e análise de dados, oportuniza a possibilidade de obtenção de dados com riqueza de detalhamento e exatidão (CRESWELL, 2010). A abrangência e relevância dos dados e de sua posterior análise está intimamente ligada ao campo de pesquisa, detalhado a seguir.

### **4.3 Campo empírico**

No contexto desta abordagem, primeiramente selecionamos o campo de pesquisa, ou seja, a partir da base teórica, qual o recorte da realidade atual que será investigado (MINAYO, 2001). Nosso campo de pesquisa é composto por 5 Instituições da rede privada de Educação Superior, sendo 3 IES do estado do Rio Grande do Sul, uma de Santa Catarina e uma de São Paulo. O campo empírico se constituiu de um grupo de 11 professores oriundos de diversas áreas do conhecimento (tais como Matemática, Administração, entre outras<sup>13</sup>), que atuam na modalidade híbrida.

---

<sup>13</sup> 4 professores de Pedagogia, 2 professores de Administração e, nas áreas de Gestão, Matemática, Serviço Social, Humanidades e Educação e Cultura, temos 1 representante.

Para a escolha das IES analisamos documentos disponíveis em fontes de informações (sites das IES) referentes aos projetos de educação híbrida dessas instituições. Buscamos IES que possuem uma marca consolidada no mercado e que atuem na educação híbrida.

Para a escolha do grupo de professores, entramos em contato com os coordenadores de diferentes cursos de graduação ofertados na modalidade híbrida (cursos ofertados em EaD e também a carga horária dos 20% dos cursos presenciais), que indicaram os professores para participarem da entrevista.

#### **4.4 Instrumentos de pesquisa**

Articulando a problemática com os objetivos desta dissertação, utilizamos entrevistas semiestruturadas e reflexivas com os professores para a coleta de dados.

As entrevistas semiestruturadas e reflexivas, que são “[...] uma forma de interação social[...]uma forma de diálogo assimétrico[...]” que “possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como tonalidade de voz e a ênfase nas respostas.” (GIL, 2008, p.113-114). Ainda, conforme Lüdke e André (2013), a entrevista semiestruturada é o tipo mais apropriado para as pesquisas em educação, uma vez que, pela sua flexibilidade, possibilita uma entrevista mais longa e cuidadosa, na qual os participantes são, geralmente, professores, gestores e comunidade escolar/acadêmica em geral. Segundo Prodanov (2013), é um tipo de entrevista mais flexível, uma vez que o roteiro não é engessado, dá liberdade para o pesquisador desenvolver a entrevista em qualquer direção, mantendo o foco na temática, mas explorando amplamente algumas questões que suscitam maiores informações.

Elaboramos um roteiro (APÊNDICE B) para a realização das entrevistas com os professores participantes da pesquisa, que foi um suporte para manter o foco da problemática investigada, porém aberto para propiciar um diálogo em relação às experiências formativas dos nossos interlocutores na perspectiva da autoformação, heteroformação e ecoformação, proposta por Nóvoa (2004).

---

## 5 ABORDAGEM DE ANÁLISE

A partir da definição do instrumento de coleta de dados, é fundamental que tenhamos uma metodologia de análise que nos auxilie a interpretar os dados coletados e traduzi-los em novos significados. Para tanto, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), que, conforme definição de Moraes e Galiazzi (2014, p.7), “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.”

A ATD trabalha com o conceito de “desmontagem e montagem” do texto, onde se objetiva ressignificar os textos originais, trazendo a sua essência e, a partir desta, uma nova compreensão de sentidos, que se articule com as questões de pesquisa e as concepções do pesquisador. A figura 8 permite a visualização do processo da ATD de forma mais clara.

Figura 8 - O processo de análise a partir da ATD



Fonte :Elaborado pelo autor no recurso online canva.com, 2018.

### 5.1 Organização do processo de unitarização

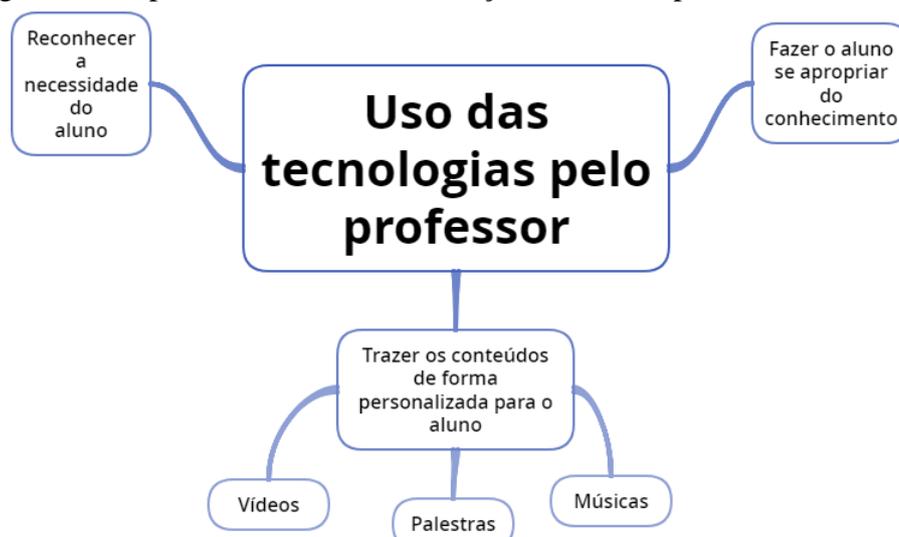
A partir dos dados coletados, o primeiro passo é a unitarização ou “desmontagem”, onde, com uma investigação detalhada, o texto é fragmentado e são constituídas as unidades de análise. As unidades, em sua quantidade e relevância, serão proporcionais ao processo de

análise dos dados, que deve ser criterioso e alinhado aos objetivos da pesquisa. A unitarização resulta em “[...] uma “explosão de ideias”, movimento em direção ao caos capaz de possibilitar a emergência de novas formas de compreensão” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p.72, grifo do autor). Aqui o processo de ressignificação inicia, onde o pesquisador irá constituir as unidades de análise a partir dos objetivos e da fundamentação da pesquisa, mas com um olhar único, revelando novos sentidos e percepções que emergem do texto.

No processo de unitarização ou desmontagem dos dados da pesquisa, agrupamos todas as respostas de cada questão da entrevista em uma subpasta diferente, de forma que fosse possível ter todos os dados relativos a uma questão num espaço separado, facilitando a unitarização dos dados, e, conseqüentemente, a categorização.

A seguir, apresentamos um exemplo: para as respostas da questão nº 10, que trata do uso das TD pelo professor, criamos uma pasta “10” na estrutura do Google Drive. Após, elaboramos um mapa mental de cada resposta, utilizando como ponto de partida o tema central da questão, trazendo as palavras chave da resposta de cada entrevistado. Temos então a resposta 10.1 que corresponde ao entrevistado número 1; 10.2 que corresponde ao entrevistado número 2 e assim sucessivamente para todas as questões da entrevista. Podemos visualizar na figura abaixo um exemplo de mapa mental elaborado nesse processo.

Figura 9 - Mapa mental com a unitarização de uma resposta da entrevista



Fonte: elaborado pelo autor no recurso online Goconqr, 2018.

## 5.2 Organização do processo de categorização

Na categorização, o segundo passo do processo de análise, inicia o processo de reconstrução, onde as unidades de análise serão agrupadas, como um quebra cabeça que se monta “[...] a partir de dois processos localizados em extremos opostos. Um deles, de natureza mais objetiva e dedutiva, conduz às categorias denominadas *a priori*. O outro, indutivo e mais subjetivo, produz as categorias denominadas categorias emergentes” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p.73, grifo do autor). A criação das categorias é um processo que envolve a sintetização das ideias e a descoberta de significados, que trarão novos sentidos e permitirão novas compreensões acerca do universo pesquisado.

Destacamos que nesta pesquisa as categorias não foram predefinidas, uma vez que emergiram do campo, isto é, do *corpus* do estudo durante o processo de análise, possibilitando assim novas compreensões a respeito da problemática abordada. Essas categorias são inter-relacionadas e interdependentes uma vez que a problemática requer um olhar plural sobre o processo de formação continuada para a docência na educação superior, considerando o contexto da educação híbrida.

A seguir mostramos, no quadro 3, as categorias e subcategorias que emergiram do campo e serviram de referência para análise e interpretação dos dados coletados.

Quadro 3 - Organização das categorias de análise

Categoria	Subcategorias
6.2.1 Apropriação das TD pelo professor	6.2.1.1 Práticas pedagógicas.
6.2.2 Concepções acerca da Educação Híbrida	6.2.2.1 Articulação de práticas presenciais/online.
	6.2.2.2 Metodologias utilizadas.
	6.2.2.3 Vantagens e dificuldades da modalidade
6.2.3 Formação continuada para docência na educação superior	6.2.3.1 Formação específica para uso de metodologias na educação híbrida.
	6.2.3.2 Compartilhamento de experiências promovido pela IES.
6.2.4 Desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir da formação	
6.2.5 Contribuições dos professores para qualificação dos processos formativos	

Com essa estrutura de categorias definida, passamos à última etapa da ATD, na qual construímos os metatextos, trazendo novos significados sobre o tema em questão. Nessa etapa o envolvimento do pesquisador não fica restrito a uma análise enquanto observador, pois a “qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos” (MORAES, GALIAZZI, 2014, p. 32).

### **5.3 Processo de escrita e organização dos metatextos**

O último passo na ATD corresponde à escrita dos metatextos, “[...] que expressem os sentidos lidos num conjunto de textos” (MORAES; GALLIAZI, 2014, p.32). Estes sentidos tomam forma quando, a partir da categorização, a reconstrução de sentidos se configura plenamente, o que é “[...] consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos” (ibid, p.32). É o momento da análise onde o pesquisador irá, a partir do problema de pesquisa e da fundamentação utilizada, expressar sua compreensão acerca do estudo. O pesquisador faz ao mesmo tempo uma descrição e uma interpretação dos dados coletados, procurando um rigor metodológico que estabeleça relações coerentes entre objetivos e resultados, sem pretender defender ou combater posições pré-estabelecidas, apenas tecendo considerações sobre a pesquisa e as possíveis repercussões que advenham dela.

O método de ATD se justifica, pois, através dele “[...] o próprio pesquisador é afetado e transformado, fazendo com que ele se assuma cada vez mais como sujeito e autor ao longo de sua pesquisa e análise” (ibid, p.192).

No capítulo 6 apresentamos a análise dos dados coletados à luz da ATD, em consonância com os objetivos desta dissertação.

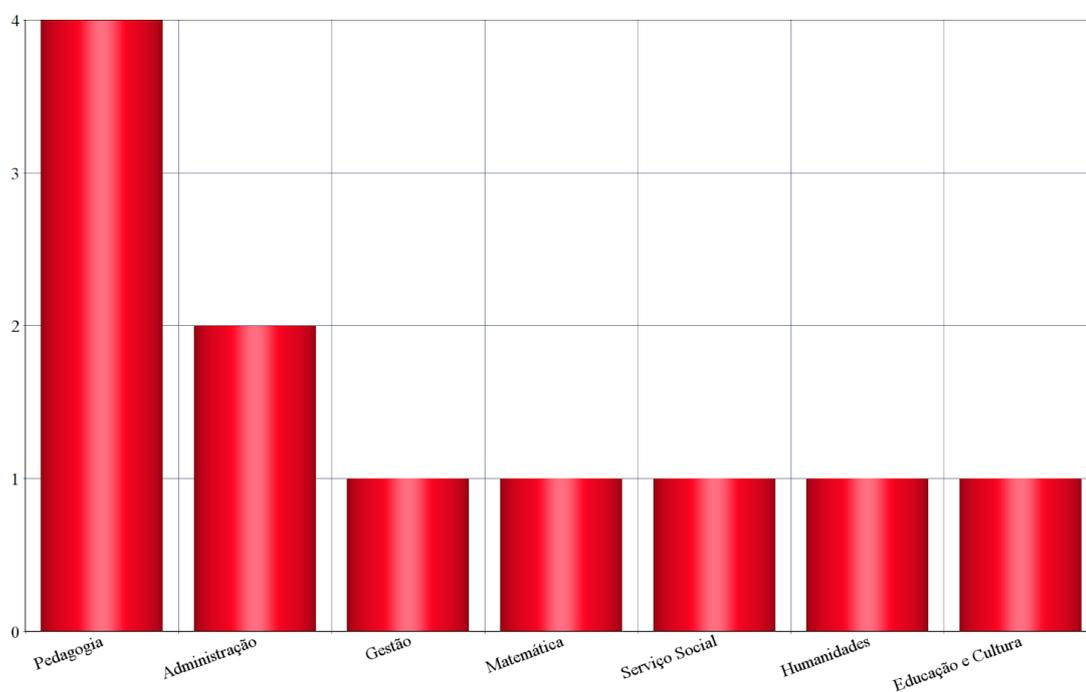
## 6. ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise foi dividido em duas partes distintas, a saber: as questões referentes à numeração dois até oito (2 a 8) da entrevista, que apresentam os dados de identificação dos professores e com quais TD tiveram contato durante seu processo de formação, têm seus dados apresentados de forma quantitativa e servem de subsídios para a análise qualitativa realizada, a partir da questão número nove (9). Optamos por não exibir os resultados do processo de análise na mesma sequência das questões apresentadas aos professores durante a entrevista, fazendo as tessituras necessárias para manter a congruência com os objetivos da pesquisa durante o desenrolar do texto.

### 6.1 Perfil do grupo dos professores entrevistados na pesquisa

As primeiras questões da entrevista apresentam os dados de identificação dos professores (formação, experiência, área de atuação). Apresentamos o gráfico 1, que possibilita visualizar a área de atuação dos professores.

Gráfico 1 - Área de atuação dos professores entrevistados

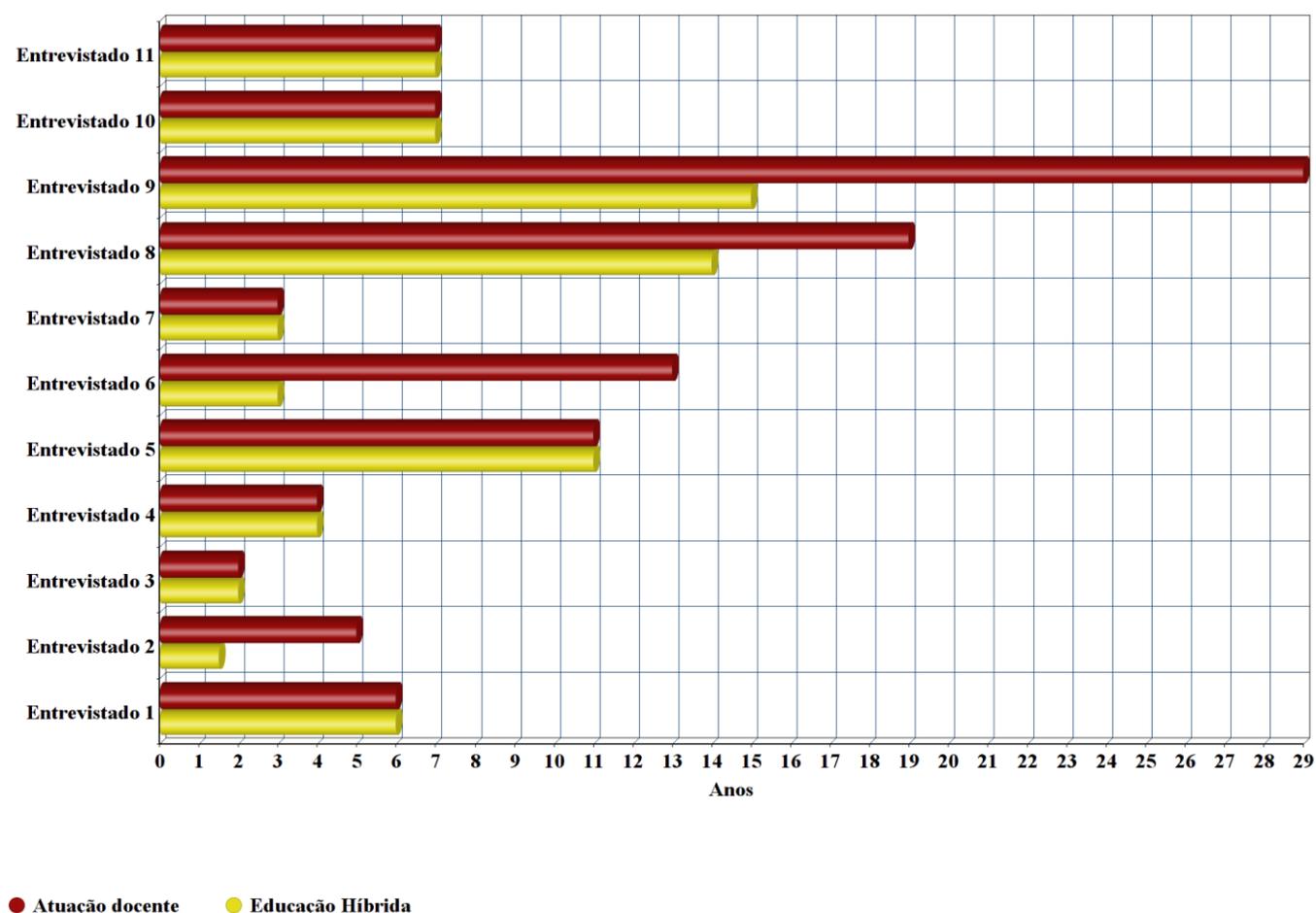


Fonte: elaborado pelo autor no recurso online [onlinecharttool.com](http://onlinecharttool.com), 2018.

Identificamos que os professores entrevistados atuam em 7 áreas, a saber: 4 professores de Pedagogia, 2 professores de Administração e, nas áreas de Gestão, Matemática, Serviço Social, Humanidades e Educação e Cultura, temos 1 representante. Com uma análise mais detalhada, percebemos que algumas áreas de atuação são muito próximas (Administração e Gestão; Educação e Cultura, Pedagogia e Humanidades) e poderiam ser agrupadas em grandes áreas de conhecimento. Foram mantidas as definições originais dos professores, evidenciando as diferentes nomenclaturas utilizadas nas IES, bem como a presença da EaD em muitas áreas de conhecimento, consolidando o seu crescimento e expansão.

A seguir, questionamos os professores a respeito do tempo de atuação docente e também o tempo de atuação na educação híbrida. Os resultados são exibidos no gráfico 2.

Gráfico 2 - Tempo de atuação dos professores

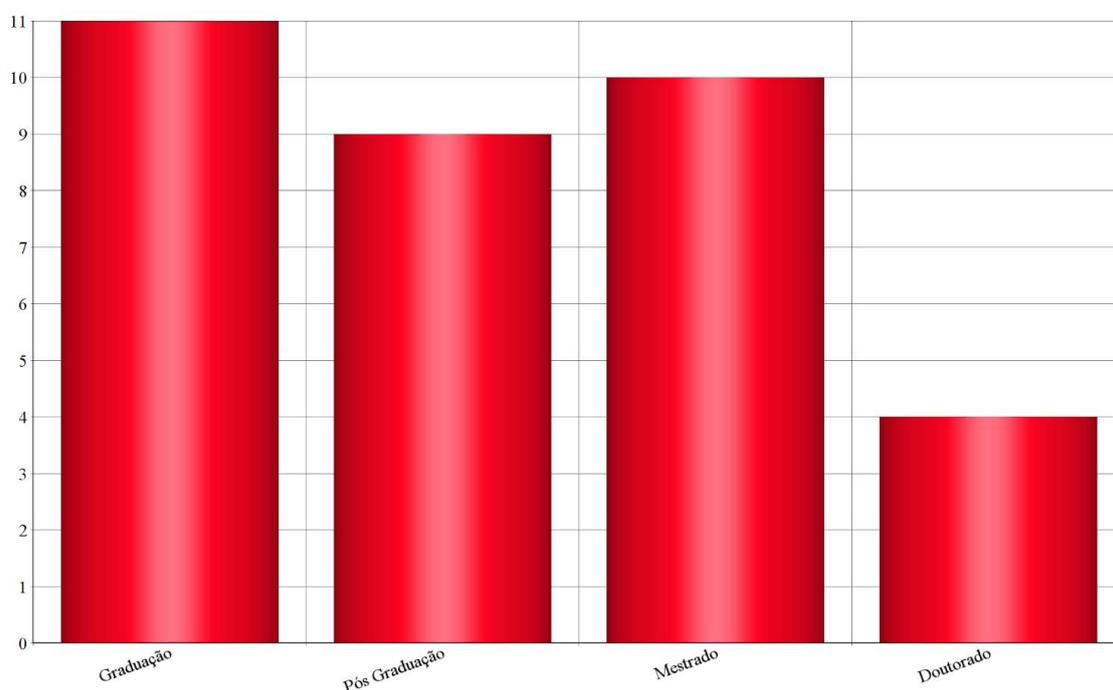


Fonte: elaborado pelo autor no recurso online [onlinecharttool.com](http://onlinecharttool.com), 2018.

É possível visualizar uma grande diferença no tempo de experiência docente dos professores. Quando o entrevistado 11, por exemplo, (que possui a maior experiência, com 29 anos na docência e 15 anos na educação híbrida) iniciou sua atuação, as TD disponíveis eram distintas daquelas que o entrevistado 3 (2 anos de docência e educação híbrida) teve acesso. Nesse contexto, os conceitos de cada professor sobre a educação híbrida podem ser bastante heterogêneos, de acordo com os saberes e a experiência pessoal de cada um. Esses dados podem sugerir, dentro da proposta desta dissertação, diferentes concepções sobre a formação continuada, pois as experiências individuais tendem a ser bastante diversas. É importante ressaltar que as IES consideram como modalidade híbrida (semipresencial) tanto os cursos ofertados em EaD como também a carga horária dos 20% dos cursos presenciais.

Os professores foram questionados sobre sua formação acadêmica (graduação, pós, etc.) e os resultados são apresentados no gráfico 3.

Gráfico 3 - Formação Acadêmica



Fonte: elaborado pelo autor no recurso online [onlinecharttool.com](http://onlinecharttool.com), 2018.

A maioria dos professores (90,9 %, 10 respostas) relata ter formação em nível de mestrado, enquanto 4 professores (36,3%) relatam ter formação em nível de doutorado. Todos

os professores têm formação na graduação e 81,8% (9 respostas) cursaram também pós-graduação.

Os professores, no seu processo formativo enquanto estudantes, tiveram várias possibilidades de utilizar TD. As próximas questões permitem vislumbrar como isso ocorreu, pois lhes foi solicitado que enumerassem as tecnologias com as quais tiveram contato durante seu processo formativo. A questão 6 solicitava ao professor entrevistado que enumerasse as tecnologias com as quais teve contato durante sua graduação. Os resultados podem ser visualizados no gráfico 4.

Gráfico 4 - Uso de TD na graduação



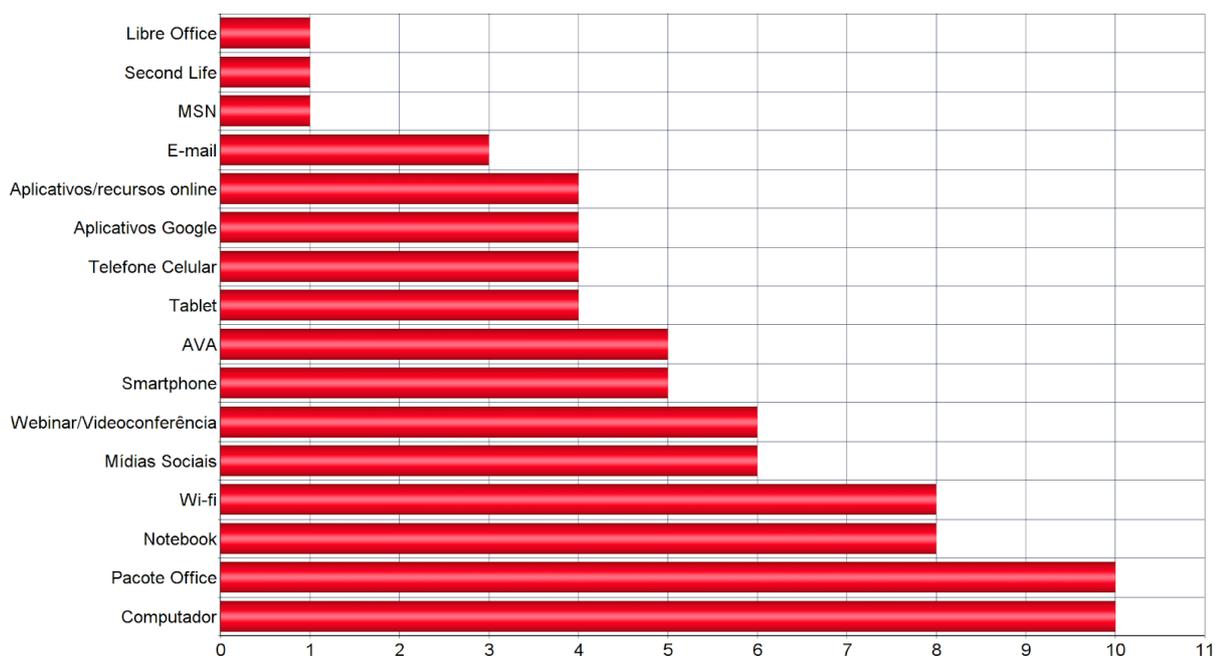
Fonte: elaborado pelo autor no recurso online [onlinecharttool.com](http://onlinecharttool.com), 2018.

Os resultados mostram que 81,8 % dos professores afirmam ter utilizado o computador na graduação, porém apenas 45,4 % utilizaram algum AVA, 18% (2 respostas) não utilizaram TD na graduação e nenhum entrevistado se utilizou de aplicativos Google. Se levarmos em conta a diferença de tempo de atuação na educação híbrida visualizada no gráfico 2, é interessante observar que mesmo os professores com menos tempo de experiência não tenham tido contato com os recursos Google durante sua formação na graduação, além do fato que a

utilização do e-mail e das redes *Wi-fi* foram citadas apenas por 18% dos professores, bem como o uso do *smartphone*, que teve apenas uma ocorrência (9%).

Na questão 7 os professores responderam enumerando as tecnologias com as quais tiveram contato durante a pós-graduação. É importante destacar que, aos professores que declararam possuir mais de uma formação além da graduação (pós-graduação, mestrado, doutorado) foi solicitado que respondessem a essa questão com dados da formação mais recentemente concluída. Os resultados podem ser visualizados no gráfico 5.

Gráfico 5 - Uso de TD na pós-graduação



Fonte: elaborado pelo autor no recurso online [onlinecharttool.com](http://onlinecharttool.com), 2018.

Podemos perceber que o uso dos recursos foi mais expressivo, na comparação com a questão anterior. O uso das mídias sociais, que na resposta anterior foi de apenas 18% (2 respostas), é citado em 6 ocorrências (54%), assim como o uso do *Wi-fi*, citado anteriormente por 18% dos professores (2 respostas), e que agora aparece em 72% das ocorrências. Por outro lado, apenas 45% (5 respostas) dos professores afirmou utilizar algum AVA, 36% (4 respostas) dos professores afirmou utilizar algum recurso online (blogs, wikis, Prezi, Canva, mapas mentais, etc.). Além disso, o uso do e-mail foi citado apenas por 27% dos professores.

Na questão 8 os professores foram questionados sobre quais TD eles utilizam na sua prática como professor. A partir das respostas das questões anteriores foi dada a possibilidade de o entrevistado inserir ou adicionar itens conforme necessário. O gráfico 6 exibe os dados.

Gráfico 6 - TD utilizadas na prática profissional

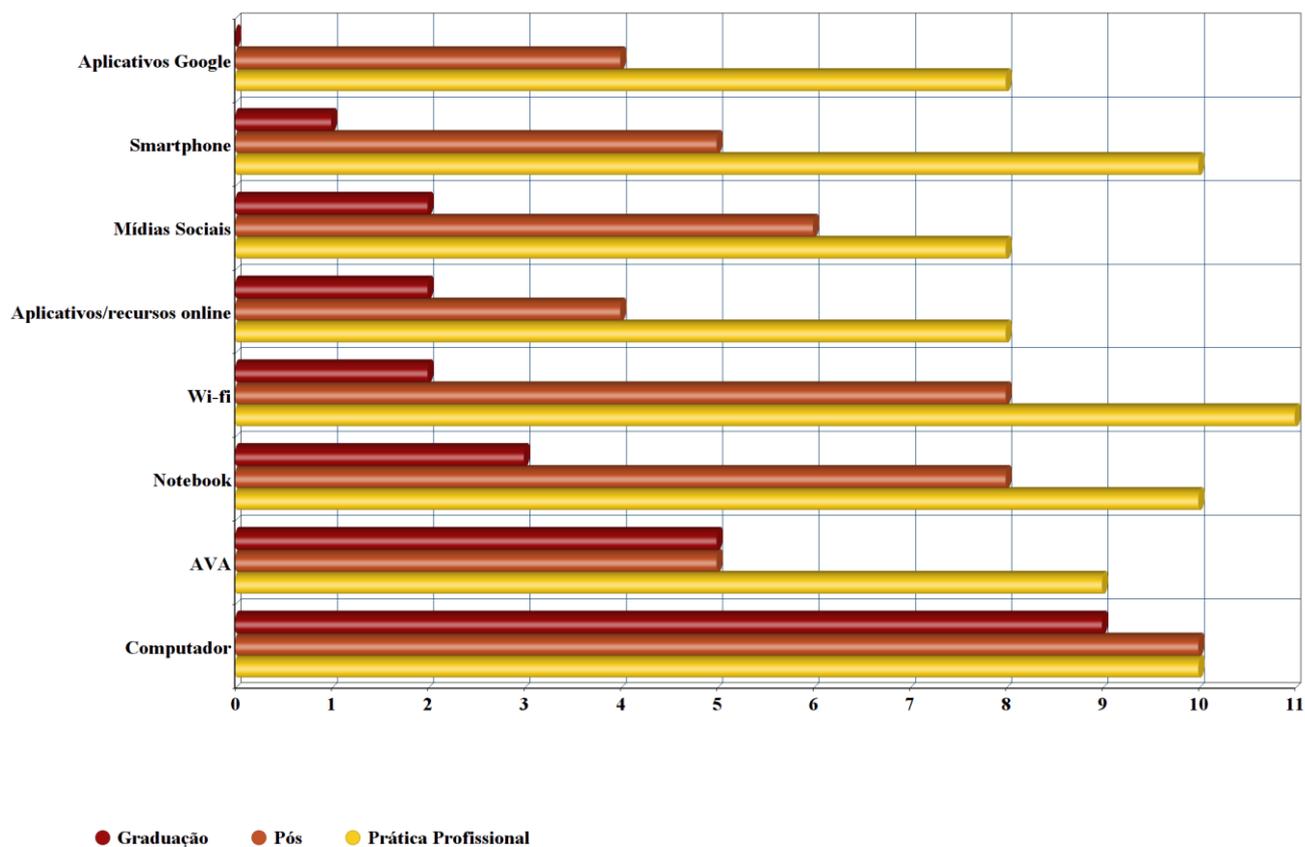


Fonte: elaborado pelo autor no recurso online [onlinecharttool.com](http://onlinecharttool.com), 2018.

Há novamente um significativo aumento no uso dos recursos, com alguns aspectos interessantes. O item mais citado (100%) é o *Wi-fi*, o que já indica o uso de dispositivos móveis. De fato, percebemos que o uso do *smartphone* e do *notebook*, que antes era de 45,4% e 72,7% respectivamente, subiu para 90,9% em ambos os casos, ficando empatados com o uso do computador, que nas questões anteriores esteve com índices de ocorrência mais expressivos. O uso do AVA foi relatado por 81,8% dos professores, contra 45,4% na questão anterior. Também as referências ao uso de aplicativos Google, aplicativos online e mídias sociais foram mais expressivas (72,7%, 8 ocorrências) na comparação com a questão anterior (36,3%, 36,3% e 54,5%, respectivamente).

No gráfico 7 é possível visualizar os principais recursos citados e a variação da utilização destes recursos desde a graduação até a prática profissional dos professores entrevistados.

Gráfico 7 - Principais recursos utilizados



Fonte: elaborado pelo autor no recurso online [onlinecharttool.com](http://onlinecharttool.com), 2018.

As respostas apontam para um crescente uso de TD móveis, AVA e recursos online. Destacamos que não foi encontrada correlação entre o tempo de experiência como professor e o uso das TD. Ou seja, os professores mais experientes e que iniciaram suas práticas quando os recursos eram mais escassos (entrevistado 9, 29 anos de docência e 15 na educação híbrida), hoje declaram utilizar os mesmos recursos dos professores que iniciaram sua prática recentemente (entrevistado 2, 5 anos de docência e 1 ano e meio na educação híbrida).

A partir do nosso objetivo, que é investigar como ocorre a formação continuada para a docência na educação superior, considerando o contexto da educação híbrida, percebemos que a utilização das TD nas práticas pedagógicas dos professores entrevistados é congruente com o contexto cibercultural, caracterizado pelo [...] hibridismo tecnológico digital, que consiste na integração e articulação de diferentes tecnologias digitais [...]” (BACKES, 2013, p.338). Apresentamos a seguir dados que indicam se a tendência de uso de TD móveis, AVA e recursos online se justifica através da formação continuada dos professores.

## 6.2 Conectando ideias - percepções sobre a pesquisa

Alicerçados em nosso referencial teórico, trazemos nossas percepções sobre as categorias emergentes da pesquisa, a partir dos objetivos desta dissertação.

Seguiremos a ordem estabelecida na tabela de categorias para apresentar os resultados da análise. Cada subtítulo corresponde a uma categoria, sendo que no decorrer do texto são apresentados também os dados das subcategorias.

### 6.2.1 Apropriação das TD pelo professor

Os professores entrevistados trazem concepções bastante diversas quanto a apropriação das TD em suas práticas. A utilização dos recursos do AVA fornecido pela IES é um ponto de partida comum nas respostas, onde através do AVA são compartilhados conteúdos relativos à temática de ensino, é estabelecida a comunicação com os estudantes, são atualizadas as notas das avaliações e etc. Quando indagamos sobre outras formas de apropriação das TD, seja para utilização online ou nos encontros presenciais, alguns professores citaram o uso das redes sociais como espaço que proporciona a criação de vínculos, motivação e uma comunicação mais ágil do que aquela disponibilizada no AVA, visto que a maioria dos estudantes tem acesso instantâneo às redes sociais em seus *smartphones*. Além disso, estes professores citaram o uso das TD apenas para pesquisa ou compartilhamento de conteúdo da disciplina. Os encontros presenciais são pautados exclusivamente pelo acompanhamento do roteiro disponível no AVA, como podemos verificar no relato do professor 10:

*Qual é o roteiro? Chegar na aula, dar bom dia, apresentar a disciplina, na aula de hoje vamos ver a unidade 1. Capítulo 1 diz isso, Capítulo 2 diz aquilo, vamos corrigir as autoatividades, liberamos para o recreio. Esse é o roteiro, a capacitação há 9 anos é essa, tu tens que dar esse roteiro para o aluno.*

Essa concepção vai de encontro ao conceito de Mantovani (2015, p.333)

[...] para o atendimento das atuais demandas sociais e educacionais da sociedade contemporânea, é imprescindível que o educador amplie o seu espaço de reflexão em relação a sua prática docente e esteja aberto a novas aprendizagens, reconstruindo continuamente seus saberes experienciais, articulando-os com pressupostos teóricos que lhe viabilizem refletir e reinventar cotidianamente o seu fazer pedagógico.

Nos cabe aqui uma reflexão sobre qual é o processo formativo desses professores, e como eles articulam suas práticas profissionais com o uso das TD no atual contexto contemporâneo,

discussão que será retomada ao analisar as concepções dos professores sobre os processos de formação que lhes são oferecidos pelas IES.

#### 6.2.1.1 Práticas Pedagógicas

Alguns professores se apropriam das TD de forma mais abrangente, utilizando recursos que permitem, entre outras coisas, colher informações sobre o andamento das aulas (Google Forms, Kahoot, fóruns, chat), promover o trabalho colaborativo, interação e troca de experiências (Wikipedia, Google Drive/Docs e atividades baseadas em TBL - *Team Based Learning*). O encontro presencial é utilizado como espaço de reflexão, debate e interação, com palestras, vídeos, músicas, etc., contextualizando para a realidade do estudante o conteúdo que está disposto no AVA. Essa concepção pode ser traduzida através do relato do professor 3:

*[...] a gente sempre orienta eles que toda a utilização seja feita de forma colaborativa então a tecnologia em si também para ter sentido precisa de uma reflexão sobre ela, que forma melhor de refletir interagindo, cooperando e construindo em conjunto então a gente sempre tenta agregar a cooperação com a tecnologia digital para construir seu conhecimento, para fazer essa descoberta.*

Percebemos que a concepção do professor remete à tecnologia como potencializadora do processo educativo. Nessa perspectiva, corroboramos com Moran (2013, p.12) quando aponta que:

Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância (MORAN, 2013, p.12).

O uso das TD na prática profissional dos professores irá potencializar os processos de ensino e aprendizagem quando estiver alinhado aos objetivos de aprendizagem traçados pela equipe pedagógica. Nesse contexto, a avaliação da turma por parte do professor é importante para que se possa propor a utilização das TD de forma que possibilite “[...] uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros à distância.” (MORAN, 2011, p.46). O contato com as TD durante a graduação (principalmente nos cursos de licenciatura) e a familiaridade com sua utilização no contexto educacional, possibilita ao futuro professor aplicar as TD enquanto prática interativa e dialógica, mediando a construção do conhecimento dos estudantes.

É importante destacar que muitos professores não têm liberdade de modificar os recursos oferecidos pelo AVA, no entanto podem utilizar tais recursos de forma criativa. Se o AVA

permite postar vídeos, por exemplo, propor a utilização do vídeo não só como uma atividade a ser realizada pelo estudante de forma passiva, mas utilizar esse material como base para uma discussão via chat e uma postagem posterior no fórum. Dessa forma, possibilitamos o aprofundamento do conteúdo estudado com interações sucessivas, tanto em grupo como individuais. Nesse contexto, o esclarecimento das dúvidas do estudante, seja através de documentos específicos (percurso didático, manual do estudante, etc.) ou do *feedback* dos professores (presencial e através do AVA) é fundamental durante o andamento da disciplina, conforme esclarece o entrevistado 9:

*[...] alguns alunos eles ainda carecem de um certa mobilidade online, então a primeira aula por exemplo que eu trabalho com eles é muito esclarecedora para muitos desses que estão fazendo pela primeira vez uma atividade EaD. Isso é importante mesmo sendo uma geração hoje digital, não é uma geração que vem trabalhando digamos assim numa atividade acadêmica online [...]*

Destacamos na fala do professor que, apesar das TD estarem inseridas no dia a dia das pessoas (principalmente através dos *smartphones*), a educação híbrida prescinde de conhecimentos que não estão presentes no cotidiano de estudantes. Para que o professor possa provocar a reflexão do estudante acerca do conteúdo (trabalhando com situações problema e aulas práticas, acompanhando o progresso do estudante através dos fóruns e atividades online, por exemplo) é necessário se apropriar das TD e ressignificar as suas práticas pedagógicas através de uma formação continuada.

Ao retomarmos nossos dados sobre a utilização das TD pelos professores, enquanto estudantes de graduação (figura 14) constatamos que essa ressignificação, porém, ainda não ocorre em muitos casos, o que reforça a necessidade de uma formação continuada, pois alguns professores revelam que utilizam a abordagem mais tradicional (expositiva) no momento presencial, seguindo o cronograma fornecido pela IES, conforme informações do entrevistado 7:

*Eu uso tradicional. O máximo que eu faço é [...], por exemplo, nessas aulas que é só revisão do conteúdo eu pego o livro e vou lendo com eles, a gente vai passando o livro, vai discutindo[...]*

É possível perceber as diferentes formas de apropriação das TD pelos professores, bem como uma clara distinção entre os métodos utilizados. Alguns professores ainda utilizam métodos tradicionais, apoiados nos paradigma cartesiano de educação transmissiva, como destacado por Moran (2015, p.27):

O que predomina, no entanto, é uma certa acomodação, repetindo fórmulas com embalagens mais atraentes, esperando receitas, num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos. Há também um bom número de docentes e gestores que não querem mudar, que se sentem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação e que pensam que as metodologias ativas deixam o professor em um plano secundário e que as tecnologias podem tomar o seu lugar.

Entendemos que o professor constrói sua profissionalidade docente com base em suas experiências, muitas vezes alicerçadas no paradigma da educação transmissiva, onde o professor é o protagonista. Entendemos também que o processo de mudança, para uma educação fundamentada em um paradigma de comunicação multidirecional permeado pelas TD é por vezes complexo, mas necessário frente ao contexto social, cultural e tecnológico contemporâneo. No âmbito da temática desta dissertação, defendemos a necessidade de apropriação das TD de forma construtiva, por meio de uma linguagem dialógica e interativa. Assim os professores poderão desempenhar o papel de “[...] agentes de cambio, em impulsores del uso y aprovechamiento didáctico de las tecnologías.” (ARETIO, 2013, p.225), onde defendemos que a formação continuada é fundamental, enquanto elemento potencializador da mudança.

### 6.2.2 Concepções acerca da educação híbrida

Os conceitos de educação híbrida informados pelos professores são bastante diversos, mas convergem no sentido de que o encontro presencial é fundamental no processo de aprendizagem como um ponto de apoio para o estudante, bem como a possibilidade de estudar em horários flexíveis. Nesse sentido o depoimento do entrevistado 10 ilustra bem essa tendência:

*Uma formação a qual permita que o educando construa seu processo de educação de forma flexível, possa escolher os melhores horários para estudar, mas garantindo sua presença no espaço acadêmico a fim formarem vínculos e construir redes de apoio, assim ampliando a formação acadêmica; Na modalidade híbrida acredito que deva ter garantido dois momentos: 1. A formação teórica; 2. A articulação da teoria com a prática (estes no encontro presencial).*

Além disso, os professores abordam a questão econômica, tratando a modalidade híbrida como um produto de bom custo benefício, onde são otimizados recursos (infraestrutura, pessoal) permitindo o acesso a cursos de graduação para estudantes com pouco tempo disponível e menor poder econômico. É enfatizado pelos professores a necessidade de

conscientizar o estudante sobre seu papel enquanto protagonista em seu processo de aprendizagem. O entrevistado 5 aborda essas questões:

*E eu acho que embora seja uma metodologia que exige uma organização do aluno, uma disciplina para o aluno, talvez mais que o presencial, eu acho que ainda é das opções uma das melhores que tem dentro desse contexto de pessoas que já não podem mais frequentar a universidade diariamente ou não podem pagar o valor de uma graduação presencial.*

Nem todos os professores abordam a questão tecnológica da modalidade, ou seja, a articulação das TD dentro do processo da educação híbrida. No entanto, os professores 3 e 11 respectivamente, tratam essa questão de forma mais clara e objetiva:

*Educação híbrida é uma união, uma forma de articulação entre alguns elementos da educação presencial e da educação online, pensando na educação online como o macro não restrito ao EaD [...] educação híbrida para mim envolve o encontro [...] e fora do encontro, antes e depois, o estudante também tem uma continuação desse processo. [...] Então o híbrido pega esses dois elementos e potencializa eles. Cria-se uma prática pedagógica com um pouco de cada, as vantagens da educação presencial com os recursos, as possibilidades da educação online.*

*Educação híbrida é a mistura de diferentes tecnologias considerando vários fatores: perfil dos alunos, nível de ensino, acesso às tecnologias, modalidades, objetivos a serem alcançados.*

A mistura de TD, a união e articulação dos elementos da educação presencial/online, conforme os professores 3 e 11 relatam, possibilitam ao estudante o aprendizado de forma flexível em diferentes tempos/espacos, e complementam o depoimento do professor 11, acima citado, corroborando com Mantovani (2016) e Moran (2015) acerca do ecossistema que se configura no imbricamento do espaço físico e online, onde as TD oportunizam aos interagentes a comunicação em rede e potencializam os processos de ensino e aprendizagem.

#### 6.2.2.1 Articulação de práticas presenciais/online

A articulação entre as práticas pedagógicas online e presenciais possibilita a construção de conhecimento a partir das relações dialógicas que se estabelecem, seja nos encontros presenciais ou mediadas pelas TD. Essa articulação ocorre de acordo com o contexto e a dinâmica de cada curso, e conseqüentemente necessita, conforme o entrevistado 11:

*[...] pensar nas especificidades dos cursos e com isso definir o que se faz online e o que se faz presencial.*

Na educação, que no contexto desta dissertação abordamos enquanto híbrida, o planejamento das atividades é fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes. Valente (2014, p.86) afirma que “[...] a combinação do que ocorre on-line com o que ocorre em sala de aula presencialmente pode ser muito rica e beneficiar a aprendizagem dos alunos sob todos os aspectos.”

Para tanto, a adequação do professor e do estudante dentro desse contexto, segundo o entrevistado 8, se configura como:

*[...] uma grande oportunidade de todos aprenderem, de perceberem que a educação precisa se reinventar, que mesmo na aula presencial é necessário sair de nossa zona de conforto e trabalhar com metodologias inovadoras ou ativas, o tempo de o professor falar e o aluno escutar pertence ao século passado.*

Entendemos que para sair da zona de conforto e reinventar a educação é necessário, além do protagonismo do estudante no processo de ensino e aprendizagem, uma postura de mediação por parte do professor, estimulando o diálogo e a participação ativa do estudante no encontro presencial e nas atividades online. Assim é possível ampliar a compreensão acerca dos materiais didáticos disponíveis no AVA e construir conhecimento de forma colaborativa por meio da interação em sala de aula. Os professores entrevistados relatam que, nesse contexto, os encontros presenciais passam a ter mais qualidade nas discussões, proporcionando uma reflexão crítica entre a teoria estudada nos momentos online e a prática desenvolvida nos encontros presenciais.

#### 6.2.2.2 Metodologias utilizadas

Nesse contexto da educação híbrida no qual o processo de ensino e aprendizagem ocorre em diferentes tempos e espaços, em termos metodológicos podemos identificar, por meio do relato dos professores entrevistados, a abordagem da sala de aula invertida que, conforme Valente (2014, p.85) se caracteriza como:

*[...] uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas[...].*

Destacamos que esta abordagem não é nova. No entanto, por meio do potencial pedagógico que as TD apresentam, viabiliza a organização da sala de aula de diferentes formas. Assim como os projetos de aprendizagem baseado em problemas (*Problem Based Learning* –

*PBL*), são metodologias que ressignificam as práticas dos professores e que promovem novas formas de ensino e aprendizagem no processo educacional contemporâneo.

### 6.2.2.3 Vantagens e dificuldades da modalidade

A flexibilização no planejamento e desenvolvimento das atividades, a interação dos estudantes (tanto no AVA quanto no presencial), a possibilidade de propor atividades coletivas que estimulem a criatividade, senso crítico e a autonomia do estudante (como por exemplo, interações via fórum, chat, videoconferência, além de discussões temáticas nos encontros presenciais) são pontos positivos apontados pelos professores em relação à educação híbrida.

Todavia, para o entrevistado 6 essa prática ainda não ocorre, de forma [...] *completamente orgânica como eu gostaria, talvez por falta de experiência da docente ou mesmo por questões culturais dos alunos.*

Os professores apontam que em algumas IES a articulação das práticas não está clara, pois as atividades presenciais e online não são planejadas com o envolvimento de todos os setores da IES, de forma coletiva. Outrossim, a cultura da educação presencial e o paradigma da educação transmissiva dificultam a assimilação dos conceitos da educação híbrida por parte dos professores. Isso é corroborado por Sá e Silva (2013, p.144) quando alertam que “superar a prevalência do paradigma informacional secular não é tarefa fácil para o professor, que aprendeu e se formou acreditando ser esse o norte para planejar suas aulas.”

Essa realidade demonstrada através da análise dos dados da pesquisa, ratifica nossa concepção acerca do processo formativo, enquanto elemento que possibilite ao professor ressignificar suas práticas pedagógicas, pois como afirma Mantovani (2016, p.72) “o processo de formação precisa estar em congruência com a realidade, o cotidiano, o viver e conviver das pessoas em sociedade e, neste caso, com a sociedade inserida no contexto da cultura digital.”

Por outro lado, o estudante necessita entender, na prática, como se configura a modalidade híbrida, onde há a necessidade de se colocar como protagonista no processo de aprendizagem. O esclarecimento ao estudante, por parte das IES, é fundamental, conforme aponta o entrevistado 4:

*[...]explicar melhor para o aluno o que é educação totalmente online, o que é híbrido, o que é presencial, quais são os benefícios que ele vai ter, de forma não acadêmica, mas de forma prática [...] é um dos problemas que eu vejo hoje.*

Nesse sentido, a IES necessita ser proativa na comunicação com o estudante, para que ele não tenha dúvidas sobre sua modalidade de estudo, recebendo *feedback* constante acerca de seu processo de aprendizagem.

A estrutura de apoio da IES (pessoal, material) também é apontada como uma dificuldade, bem como o material didático que vem pronto, não permitindo modificações e que por vezes está desatualizado ou com erros. Em relação às TD, é destacado que o uso de recursos online gratuitos sobre os quais não temos controle, nos deixa a mercê de tecnologias que podem simplesmente expirar ou mudar sua forma de atuação, impedindo o acesso aos conteúdos previamente criados nesses recursos.

Os depoimentos dos professores sobre educação híbrida, suas dificuldades e possibilidades na articulação de práticas pedagógicas e metodologias, evidenciam diferentes pontos de vista e concepções sobre essa modalidade, apontando para a necessidade de investigar como ocorre a formação continuada para a docência na educação superior nesse contexto.

### 6.2.3 Formação continuada para docência online

Entendemos que para os professores atuarem na educação, que no contexto desta dissertação abordamos enquanto híbrida, necessitam “[...] uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.” Zabalza (2004, p. 145). De acordo com os professores, porém, a formação ofertada pelas IES ocorre de forma bastante diversificada, e as percepções sobre o processo formativo são divergentes quanto ao conteúdo aos programas de formação ofertados.

Alguns professores destacam que os processos de formação ofertados pelas suas IES trazem subsídios para as suas práticas profissionais, como aponta o entrevistado 11:

*Para a educação híbrida, oferecemos algumas oficinas de curta duração, em torno de 1h30min a 2h de duração. Estas formações são ofertadas em capacitação antes de iniciar o semestre e/ou ao longo do semestre. As temáticas geralmente são Prezi, mapas conceituais, tecnologias do Office (Mix, Sway...)*

Outros professores, porém, afirmam não receber por parte da IES nenhuma formação, como relata o entrevistado 6:

*Então eu não sei nada ainda, eu estou imaginando que eu vou preparar desta forma porque tenho lido muito sobre metodologias ativas e acho que vai funcionar. Mas é tudo eu acho, eu vou atrás, a universidade não me prepara nem um pouco, absolutamente nada.*

Algumas formações oferecidas pelas IES são descritas pelos professores como processos que não preparam os professores para atuarem na educação híbrida, conforme relata o entrevistado 10:

*[...] há a formação, mas acaba sempre formatada para o método dos encontros, e não para metodologia híbrida, formação que não qualifica o professor quanto a este novo modelo, e reproduz modelos cartesianos. Eu estou lá há nove anos e a nove anos a metodologia é a mesma: como fazer um paper, como andar pela sala, como motivar o aluno, como corrigir o trabalho, é algo louco demais.*

É possível perceber em alguns relatos, IES que oferecem formações que necessitam de um planejamento que possibilite a troca entre os pares, como destaca o entrevistado 2

*Eu vejo que a formação dentro da instituição é mais um tira dúvidas [...], mas eu acho que necessita mais de espaços para discussão. [...] ainda falta um pouco dessa construção, de ter um espaço para trocas, assim de ter essas falas de pesquisadores na área da educação expondo conceitos de enriquecimento intelectual, eu vejo que falta um pouco disso.*

Os depoimentos aqui apresentados apontam para diversos problemas na formação docente dos professores entrevistados. Assim como Zabalza (2004, p. 146), defendemos que os processos formativos, que passam por “[...] um grande leque de dilemas[...]” necessitam ser planejados e executados de acordo com o público para o qual se destinam, ministrados por uma equipe qualificada, com conteúdos relevantes que possam ressignificar as práticas docentes, se utilizando de metodologias que estimulem a colaboração, o diálogo e a troca de experiência entre os pares.

#### 6.2.3.1 Formação específica para uso de metodologias na educação híbrida

As diferentes abordagens acerca da formação dos professores para atuarem na educação híbrida, também se refletem nas metodologias, tanto nas atividades online como nas atividades presenciais. De acordo com o relato do entrevistado 9, *[...] são oferecidos sistematicamente cursos de qualificação no uso da Plataforma Moodle, fabricação de Objetos Virtuais e formação no uso de novos recursos digitais.*

No entanto, esta proposta de formação não se reflete em todas as IES. O entrevistado 1 relata um outro contexto de formação para o uso de metodologias:

*Aparece assim, uso dos recursos, aprofundar o uso dos recursos que já existem, em outros momentos a gente tinha assim umas reuniões tipo dividir práticas. Hoje isso não tem sido tão*

*comum [...] então não tem muito espaço para essa inovação como eu tinha comentado e [...] de método eu não senti isso não, que tivesse algo diferente que pudesse me agregar, isso não.*

É interessante observar as diferentes concepções de professores que trabalham na mesma instituição sobre o processo formativo. Os relatos dos professores 7 e 5, respectivamente, evidenciam essas diferenças:

*[...] ele explica só a metodologia da instituição [...], mas não te diz exatamente o que tu tens que fazer [...] “*

*Sim. As formações [...] vão focar em algumas questões pedagógicas e são importantes [...] então, sim há bastante sugestões que nos facilitam hoje, o que antes não existia.*

Por meio dos relatos referidos percebemos que, em algumas IES, as propostas de formações ainda carecem de discussões acerca da compreensão do potencial pedagógico das TD e do hibridismo, bem como de metodologias problematizadoras e criativas, congruentes como o contexto da educação híbrida. Em contraponto, também aparecem algumas IES que já estão trabalhando as formações nessa perspectiva, uma vez que não basta capacitar tecnicamente os docentes, pois é necessário mobilizar competências e saberes que apontem para uma formação integral que desenvolva a capacidade de investigação e invenção, autoria, curiosidade e criticidade.

#### 6.2.3.2 Compartilhamento de experiências promovido pela IES

O compartilhamento de experiências entre os professores também se configura como uma possibilidade de construir novas práticas pedagógicas, num processo formativo que se fundamenta por meio da experiência e das vivências cotidianas para a construção de saberes, por meio da colaboração e cooperação entre os pares e da socialização das boas práticas. Ocorre, ainda, no compartilhar ideias, na interdisciplinaridade, mediante reflexões sobre as práticas e na observação dos colegas. Nesse sentido, o entrevistado 9 aponta que teve a possibilidade de compartilhar ideias num espaço formal proporcionado pela IES:

*Em vários momentos. Já foi solicitada a minha participação em vários momentos formativos para para compartilhar com os colegas professores a dinâmica de minhas práticas on line nos fóruns.*

O depoimento do entrevistado 8 também aponta nessa direção:

*Entre várias oficinas, palestras, workshops, o professor escolhe qual deseja participar. Tem alguns momentos que são comuns para todos os professores e outros momentos que são*

*mais específicos. [...] o feedback foi muito bom e muito significativo. Então mostra que os professores querem sim, precisam dessa formação.*

No entanto, de acordo com os depoimentos dos professores 6, 5 e 10, evidenciamos que nem todas as IES proporcionam esses espaços de compartilhamento de boas práticas:

*Não tenho conhecimento sobre isso.*

*[...] existe uma disputa de ego tão grande, mas tão grande de quem vai fazer melhor, [...] no início desse ano, eu propus[...] que se criasse um grupo do Whats [...] O grupo não deu certo, ele durou uns 3, 4 meses eu acho e aí uma professora começou a mandar algumas sugestões de leitura dos trabalhos que ela produzia no doutorado [...] outras professoras se sentiram incomodados, porque acharam que ela estava querendo fazer propaganda do trabalho dela e não com intuito de compartilhamento com os alunos [...] Então isso não existe na universidade, ela não proporciona encontros de professores para essa troca.*

*Não. [...] nós já mandamos sugestões várias vezes para que as capacitações tenham esse momento de trocas. [...], mas a gente não tem espaço para isso.*

Esses relatos evidenciam que os processos formativos cristalizados em uma visão disciplinar, tecnicista e hierárquica, baseados na comunicação unidirecional, não são congruentes com o contexto educacional da contemporaneidade. Nesse sentido, Tardif (2011, p. 23) aponta a necessidade de:

*[...] mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.*

No depoimento do entrevistado 3 percebemos uma visão do processo formativo como um espaço de partilha, de pluralidades de experiências e de múltiplos olhares, apontando para a interdisciplinaridade:

*Um espaço formal para isso são as formações docentes que ocorrem semestralmente [...] e são momentos de troca, de partilha, tanto de metodologias, tanto de relato de experiências realizadas ao longo de um semestre. Informalmente também a gente tem uma cultura aqui na EaD da instituição onde as atividades e os conteúdos em si que são lançados nas disciplinas são discutidos entre professores de diferentes áreas. [...]*

As diferentes percepções acerca do processo formativo evidenciam a necessidade de ressignificação destes processos. Assim, corroboramos com Spagnolo (2017, p.127) quando destaca que os processos formativos precisam ser planejados e executados com proposições que

permitam “[...] a inserção de concepções contemporâneas para construir de modo coletivo e colaborativo propostas baseadas na pesquisa, na problematização e na resolução de problemas referentes às práticas pedagógicas cotidianas.”

#### 6.2.4 Desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir da formação

Os depoimentos dos professores acerca do processo formativo nos dão subsídios para compreender como a formação continuada contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na EaD. Apresentamos no quadro 4 alguns depoimentos dos professores participantes da pesquisa referentes aos processos formativos e suas práticas pedagógicas:

Quadro 4 - Processos formativos e práticas pedagógicas

ENTREVISTADO 1	<p>Processos formativos: <i>Olha é difícil te afirmar que realmente traz algo que me agregue muito assim [...] eu não sei até que ponto isso está atingindo, tenho preocupação de ser alguma coisa meio default, meio formal, porque está instituído[...], mas isso só na entrevista que eu digo. Também a instituição não me pergunta...</i></p> <p>Práticas pedagógicas: <i>No momento presencial [...] eu sei que não posso fazer uma aula muito inovadora e diferente, [...] porque o que vai acontecer, eu posso trazer coisas muito legais para o aluno, mas não vai cair na prova.</i></p>
ENTREVISTADO 3	<p>Processos formativos: <i>Contribui sim com certeza. Mas como eu disse antes [...] todo movimento é importante para a inovação, para trabalhar e para efetivamente esse professor levar para sala de aula dele o que ele está conhecendo, o que ele está debatendo ali.</i></p> <p>Práticas pedagógicas: <i>[...] a gente sempre os orienta que toda a utilização seja feita de forma colaborativa então a tecnologia em si também para ter sentido precisa de uma reflexão sobre ela, que forma melhor de refletir interagindo, cooperando e construindo em conjunto. Então a gente sempre tenta agregar a cooperação com a tecnologia digital para construir seu conhecimento, para fazer essa descoberta.</i></p>

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise dos relatos nos remete a algumas conclusões. Nos dois casos há uma correlação direta entre a percepção do entrevistado em relação ao processo formativo e as suas práticas pedagógicas. Se a IES proporciona um espaço de debate e troca entre os pares, esse “movimento” também irá se refletir nas práticas do professor, trazendo essa interação e diálogo para os espaços presenciais/online. Por outro lado, à medida em que o professor sugere que as formações não estão agregando nenhuma prática para o seu trabalho docente, ele também se desmotiva em trazer alguma inovação para suas aulas. Também se percebem diferenças nas concepções da IES sobre a educação híbrida e, a partir disso, no tipo de formação oferecida.

Por outro lado, alguns professores relatam uma realidade um pouco diferente, e que não corrobora com essa relação direta entre formação e práticas pedagógicas, conforme os depoimentos mostrados no quadro 5.

Quadro 5 - Relação entre formação e práticas

<p>ENTREVISTADO 6</p>	<p>Processos formativos: <i>Eu não aprendi, ninguém me ensinou a fazer isso o que eu tento é transpor coisas que funcionam no presencial e imaginar como é que no virtual isso pode se dar, mas é um exercício meu, das coisas que eu li, ninguém me ofereceu um curso, ninguém me deu um treinamento, absolutamente nada [...] não que a universidade tenha visto se eu estava preparada ou não, absolutamente nada.</i></p> <p>Práticas pedagógicas: <i>utilizo muito a técnica de TBL (Team Based Learning) [...], e sempre que possível é feito uma videoconferência com algum “expert” no conteúdo que está sendo abordado. [...] Em algumas oportunidades os alunos não apenas consultam wikis mas editam na Wikipedia, como forma de avaliação de um determinado conteúdo...[...]</i></p>
<p>ENTREVISTADO 10</p>	<p>Processos formativos: <i>São dois turnos de capacitação com vídeo conferências gravadas por professores coordenadores. São em média 5 vídeos por turno com uma fala. Ou seja, reproduz o modelo cartesiano do professor detentor do conhecimento. [...] Olha o discurso e o conteúdo totalmente desconectado e eles querem que eu inove.</i></p> <p>Práticas pedagógicas: <i>Se forem na minha aula ver se eu sigo roteiro eu vou ser demitida por justa causa. [...] Eu não sigo roteiro, eu nunca corriji uma autoatividade porque as respostas estão lá. [...] Eu acho que eu sou uma professora que me pagam muito bem para ficar corrigindo autoatividade. Então cada eu aula tenho que fazer uma coisa muito diferente, [...] faço um exercício ou uma dinâmica ou uma atividade ou metodologia ativa</i></p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dois relatos trazem uma prática bastante divergente em relação aos processos formativos ofertados. Os dois professores afirmam que não recebem por parte das instituições uma formação congruente com a educação híbrida, mas procuram contextualizar o conteúdo para os alunos através de práticas diversificadas (*TBL*, metodologias ativas, etc.). Podemos atribuir essa divergência ao trabalho de proatividade do professor a partir das perturbações advindas do ambiente, caracterizado pela mobilidade e ubiquidade (SACCOL, SCHLEMMER e BARBOSA, 2011), num processo de reacomodação de suas práticas frente ao paradigma cartesiano estabelecido no cotidiano de sua IES, bem como a percepção de que uma aula em EaD no contexto da educação híbrida, precisa ser planejada com antecedência, e estar articulada com o material didático e o ambiente (presencial / online).

O professor atento à realidade cibercultural que o rodeia, procura se atualizar em um processo contínuo de autoformação, heteroformação e ecoformação, conforme defende Nóvoa (2004).

Constatamos, portanto, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas pelos professores ocorre tanto a partir da formação continuada quanto de forma autônoma.

#### 6.2.5 Contribuições dos professores para a qualificação dos processos formativos

Solicitamos aos professores entrevistados, com base em suas experiências nos processos formativos descritos nas categorias anteriores, sugestões para os programas de formação continuada para ofertados pelas IES onde atuam. Relacionamos a seguir alguns relatos no quadro 6.

Quadro 6 - Sugestões dos professores para programas de formação continuada

Professor 1	<i>Então acho que primeiro uma capacitação teria que trazer essa identificação dessa última milha que é a da sala. Que a pessoa pudesse trazer experiências, o que acontece, trazer exemplos, acho que isso é legal [...] E mais preparo porque apesar da gente tá no modelo híbrido eu ainda me sinto muito desafiada e com muitas dificuldades numa série de coisas, falar mais essa linguagem da sala[...]</i>
Professor 2	<i>Eu acho que mais espaços para professores pesquisadores nessa área trazerem contribuições que sejam atuais. [...] Eu acho que se nós temos grupos de pesquisa que fazem todo um trabalho teórico sobre isso, acho que tá faltando também essa parte teórica vir à tona [...], e mais cases expondo aquilo que está sendo feito dentro da instituição pelos colegas, pelos professores.</i>
Professor 3	<i>Acho que essas ações, esses momentos que existem têm que ser sempre mais, sempre potencializadas e sempre frequentes até que isso fique consolidado. [...] Então eu acho que tem que ser trabalhado como naturalizar essa prática, seja inovadora seja a palavra que for, mas para a vivência pedagógica dos professores.</i>
Professor 4	<i>Então ao meu ver essas instituições elas teriam que dedicar um pouquinho mais de recurso financeiro e humano para que essa função(formação) fosse melhor gerida, para gerar resultado. E o resultado é melhor prática, por exemplo. [...]Então ao meu ver, a minha dica, minha sugestão seria que fosse uma cargo ou uma ação permanente e paralela, não realizada pelos próprios atores do processo, um negócio isolado que realmente fizesse a diferença.</i>
Professor 5	<i>Eu vejo que a gente sente muita falta de formações presenciais. [...] E além disso tem esses encontros por área de conhecimento, para a gente discutir ações que funcionam ou que podem vir a funcionar, mediante a experiência que cada um tem ali dentro da sua sala de aula ou no seu dia a dia com seus alunos.</i>
Professor 6	<i>Trabalhar com lições aprendidas. [...] A gente já tem alguns anos com ensino a distância e eu já passei por alguns semestres, alguns módulos em que eu tenho coisas para escrever, de problemas que eu vejo só que eu não tenho nenhum lugar para reportar isso. Na verdade, se eu reclamar demais meu coordenador vai me demitir, vai me tirar dos módulos, entende? [...] Investir na qualidade dos materiais. É que eu já peguei materiais absurdamente errados em que eu não podia editar o material, eu sabia que os dados estavam errados.</i>
Professor 7	<i>[...]acho que seria bem interessante uma formação continuada que pegasse todo mundo que é da pedagogia e colocar junto e alinhar eles ali: essa é a conversa da pedagogia, é assim a pedagogia e quem não está ali vai ter que ter depois esse mesmo alinhamento.</i>

Professor 8	<i>Adequar o ambiente, agora chamado de “online” na instituição para que efetivamente possa ajudar os professores com programas de formação continuada e montar uma equipe, para trabalhar com essa modalidade. [...] Uma formação mais próxima do professor.</i>
Professor 9	<i>[...] acredito que os professores precisam ser animados, provocados para buscarem, se apropriar de certos recursos digitais. [...] Então a IES precisa trabalhar para o professor se apropriar desses recursos.</i>
Professor 10	<i>CAPACITAÇÃO, através de workshop semestral de novas metodologias, pois não será em um encontro que será apreendido várias técnicas. [...] garantir um momento de socialização entre os professores de metodologias aplicadas.</i>
Professor 11	<i>[...] compartilhar, agora nas últimas capacitações semestrais, a interação, a troca de experiências entre os pares, entre os professores[...] quando estamos com colegas em outro setor vamos conversando, trocando, se ajudando, agora quando eu estou em sala de aula geralmente estou sozinho.</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

Os relatos permitem vislumbrar realidades muito distintas nos processos formativos dos professores, traduzidas através das diferentes sugestões apresentadas. Podemos perceber, entretanto, que algumas propostas perpassam os relatos, enfatizando a necessidade de troca de experiências entre os professores nos ambientes formativos, trabalhando com as experiências vivenciadas como forma de enriquecimento das suas práticas. Essas trocas de vivências entre os pares, sugerida pelos professores entrevistados, vem ao encontro de Garcia (1999) e Macedo (2011), quando afirmam que a formação será constituída nas experiências de vida e no ambiente que circunda o professor. As experiências, que podem vir a partir do relato de práticas cotidianas, compartilhamento de pesquisas teóricas na área de formação, sugestões de uso de recursos de TD no ambiente online, são fundamentais para a ressignificação das práticas dos professores.

O alinhamento das práticas pedagógicas entre áreas afins, também sugerido pelos professores, é importante para manter uma coerência nas relações entre professores e estudantes de cada área de conhecimento. No entanto, esse alinhamento não desmerece em nenhum momento a questão do compartilhamento e utilização de práticas interdisciplinares.

A formação precisa ser planejada não somente como conteúdo (capacitação técnica), mas como um ambiente agradável de convívio, onde o professor seja animado e provocado a se apropriar dos recursos, experiências e relatos que são compartilhados, agregando esses saberes à sua prática diária. Além disso, a formação precisa ser contínua, mantendo um canal de comunicação onde os professores possam reportar suas dificuldades e apresentar sugestões, pois não será apenas em um encontro que todas as dúvidas serão esclarecidas e todas as

propostas serão assimiladas. Outrossim, é necessário que os materiais que são disponibilizados aos professores sejam coerentes com a proposta da formação, fornecendo ao professor subsídios para suas práticas pedagógicas, tanto para os encontros presenciais quanto para atividades online.

Relatos como o do entrevistado 6 demonstram as dificuldades que os professores encontram na sua vivência diária, e veem de encontro às propostas que defendemos nessa dissertação, apoiados por Maturana e Rezepka (2008), na perspectiva do processo formativo que contemple o ser-fazer, e também de Garcia (1999), que afirma que a formação precisa ser congruente com as atribuições que são solicitadas ao professor na sua atuação docente.

Salientamos que a atuação das IES, desde a concepção do projeto pedagógico, é fundamental para que os processos formativos sejam congruentes com a educação híbrida, planejados e executados tendo em vista a perspectiva de Moraes (2007), que exorta a discussão e a revisão das bases que constituem os sistemas educativos, dentro do contexto contemporâneo.

## 7. CONCLUSÕES

Quando iniciamos os contatos com os coordenadores de cursos das IES, dentro do processo de definição do campo empírico, algumas constatações interessantes surgiram. Um dos conceitos que chamou a atenção nesse processo, referido por um dos coordenadores sobre o campo de pesquisa: “o campo é vivo”.

Naquele momento eu já havia percebido que as minhas concepções teóricas acerca da temática, bem como minhas expectativas pessoais iriam se modificar durante a prática de pesquisa, desvelando a organicidade do campo empírico. Por exemplo, uma das IES não oferecia a modalidade híbrida, apenas EaD totalmente (100%) online. Além disso, não havíamos previsto no projeto inicial da pesquisa, a coleta dos dados com professores que atuavam na carga horária dos 20% em EaD dos cursos presenciais. No entanto, ao observarmos que as IES consultadas não fazem distinção entre os 20% e o modelo híbrido dos cursos EaD, no que tange ao processo formativo dos professores, foi necessário incluir dados oriundos desse campo.

Também aprofundi a compreensão do sentido em relação à expressão “o campo é vivo”, quando realizamos a coleta de dados e percebemos a diversidade de concepções que surgiram nas entrevistas. Quando analisamos os dados coletados, relacionando-os com os objetivos de pesquisa, evidenciamos que a educação híbrida ainda é pouco explorada como campo de pesquisa no cenário nacional, apresentando-se assim como um campo desafiador, emergente de perturbações, questionamentos e reflexões.

Não consigo, por limitação de abrangência do campo, ter a visão do quadro completo. Ao juntar algumas peças, percebi que não se tratava de um quebra-cabeça, que se eventualmente fosse completado formaria uma figura estanque, de fácil entendimento. Percebi que estava construindo um mosaico, onde cada peça, ainda que faça parte de uma figura maior, tem características próprias que se destacam ao olhar mais atento.

A análise dos dados permitiu identificar que cada IES tem uma concepção diferente a respeito da educação híbrida, e que reflete essa concepção nas formações que oferece, bem como nos recursos (tecnológicos, estrutura e material didático) disponibilizados aos professores e estudantes. A respeito dessas concepções destacamos, dentre os relatos dos professores entrevistados, que algumas IES ainda trazem para a educação híbrida conceitos arraigados no paradigma transmissivo (entrevistados 7 e 10, por exemplo) enquanto outras tem a preocupação em ofertar uma formação que possibilite ao professor articular diferentes TD, utilizando

elementos da educação presencial/online que possibilitem ao estudante uma aprendizagem interativa e flexível em diferentes tempos/espços (entrevistados 3 e 11, por exemplo).

Os professores por sua vez, ainda que não tivessem muito contato com as TD na sua trajetória como estudantes (na formação inicial), declararam que as utilizam em suas práticas diárias. Identificamos que, independentemente do tempo de experiência docente, a apropriação e uso das TD por parte dos professores ocorre de forma expressiva. Essa utilização, entretanto, também é bastante diversa e muitas vezes está atrelada a métodos e práticas baseados no modelo de educação transmissiva.

Nesse contexto, e atendendo aos objetivos específicos desta dissertação, percebemos que os professores expressam concepções bastante diferenciadas acerca dos processos de formação continuada para a docência na educação superior no contexto da educação híbrida. O relato do entrevistado 1, por exemplo, que descreve uma carência de espaços de discussão no seu ambiente formativo, contrasta com o depoimento do entrevistado 9, que afirma já ter contribuído com suas práticas nas discussões e reflexões feitas por seus pares. Da mesma forma, percebemos divergências em alguns relatos de professores da mesma IES acerca de sua formação continuada, ora com alguns elogios e ora com algumas críticas (entrevistados 5 e 7). A partir dessas constatações, concluímos que as formações não têm atendido às necessidades dos professores, sendo necessário um planejamento diferenciado por parte das IES, que contemple as sugestões dos professores e esteja alinhado com os objetivos da instituição e principalmente com os conceitos da educação híbrida, enquanto “[...]um ecossistema mais aberto e criativo[...]”(MORAN, 2015, p.27), onde a interação, o diálogo, e a comunicação possam ocorrer, seja através do uso das TD, seja no encontro presencial.

Compreendemos que as opiniões dos professores acerca do processo formativo corroboram não só com as experiências vividas por eles na prática diária, mas também com suas concepções sobre educação híbrida. Os professores que relatam concepções e práticas mais arraigadas no modelo transmissivo e cartesiano (entrevistados 1 e 7, por exemplo), consideram o processo de formação continuada do qual participam mais adequado do que aqueles que buscam uma utilização mais expressiva das TD e de práticas consideradas inovadoras, (entrevistados 9 e 8, por exemplo) tais como sala de aula invertida, projetos de aprendizagem, entre outras.

Por outro lado, é possível identificar que a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na EaD, mas não de maneira exclusiva, ou seja, muitos professores, ainda que relatem problemas nos processos formativos

dos quais participam, utilizam as TD com práticas diferenciadas, resultado do processo de autoformação defendido por Nóvoa.

A seguir, apresentamos alguns indicadores que podem contribuir na organização de percursos de formação para a docência, congruentes com a educação híbrida. O ponto de partida desses indicadores recai na categoria “contribuições”, onde mostramos os depoimentos dos professores e uma breve síntese das sugestões apresentadas. A partir da análise desses depoimentos e à luz do nosso referencial teórico, apresentamos no quadro 7 alguns indicadores que, em nossa concepção, são fundamentais nos percursos formativos ofertados pelas IES.

Quadro 7 - Indicadores para organização de percursos de formação

INDICADORES	SUGESTÕES
1- É necessário um alinhamento entre os objetivos da IES e suas concepções sobre educação híbrida.	- A partir das concepções da IES acerca da educação híbrida e de seus processos, realizar formações junto aos professores e as diversas equipes da IES que prestam atendimento ao acadêmico.
2- O planejamento das formações demanda uma escuta das necessidades dos professores e suas sugestões acerca do processo; deve ser ofertado de forma contínua e com acompanhamento por parte da IES.	- Realizar avaliação contínua com os professores acerca do processo formativo ofertado pela IES - Planejar os programas e/ou percursos formativos a partir das demandas e necessidades dos professores ao longo do ano letivo, prevendo encontros de convivência presenciais e a distância para troca de experiências entre os pares. Dessa forma os professores se tornam protagonistas de sua formação, num processo reflexivo em conjunto com ações práticas.
3- Pró atividade dos professores em seu processo de formação, frente aos desafios da docência no contexto da educação híbrida.	- As formações devem ser propositivas, ou seja, aprofundar teoricamente as formações com temáticas contemporâneas e compartilhamento de experiências, cabendo ao professor discutir e propor práticas pedagógicas inovadoras com o uso das TD.

Fonte: elaborado pelo autor

Consideramos que às IES é demandado um processo de ressignificação de suas concepções sobre educação híbrida e os processos formativos de seus professores, que atendam às demandas do contexto cibercultural contemporâneo.

Entendemos que os professores necessitam ampliar a sua compreensão enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem para que possam atuar [...] como uma interface, no limiar entre conteúdo e contexto.” (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011). Para tal, a ressignificação de suas práticas pedagógicas se estabelece na perspectiva da

autoformação, heteroformação e ecoformação, proposta por Nóvoa (2004), num processo contínuo pautado também pela proatividade.

Dessa forma, os percursos de formação continuada podem contribuir para as práticas dos professores, o que potencializa a construção do conhecimento por parte dos estudantes. Nesse sentido, uma proposta de estudo futuro que possa complementar as contribuições desta pesquisa inclui um olhar sobre a visão do estudante nesse processo acerca da educação híbrida e as propostas pedagógicas e metodológicas ofertadas pelas IES

Por fim, reafirmamos que, para vencer os desafios da docência no contexto da educação híbrida, é necessária uma formação continuada que qualifique o professor para sua atuação nesse contexto. Constatamos, por meio deste estudo, que é necessário avançar nas pesquisas e discussões, bem como nas práticas cotidianas para que a formação continuada dos professores possa ser transformada para atender às suas expectativas e necessidades, contribuindo assim com a qualificação docente e desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, B. S. et al. **NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition**. Texas, The New Media Consortium, 2017. Disponível em <<https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition-spanish/>>. Acesso em 20 mar 2018.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de pesquisa. Campinas, Editora Autores Associados, 2001, n.113, p.51-64. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2017.
- ARETIO, L. G. **Bases, mediaciones y futuro de a Educacion a distancia em la sociedade digital**. Madrid: Uned Editorial Síntesis, 2013.
- BACKES, L. Espaço de convivência digital virtual (ECODI): o acoplamento estrutural no processo de interação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.15, n.2 mai/ago 2013. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1286/1301>>. Acesso em 21 jul. 2017.
- BACKES, L. MANTOVANI, A. M. Educação On-line na Cibercultura: Desafio de literaturalizar a ciência em E-book. **Revista Informática na Educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v. 20, n.4, dez. 2017. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/76261/45378>>. Acesso em 20 fev. 2018.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 mai. 2017a. Seção 1, p. 3. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/147946007/dou-secao-1-26-05-2017-pg-3>>. Acesso em: 27 dez.2017.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/137777784/dou-secao-1-17-02-2017-pg-1>>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. Portaria nº 1.134, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016. Seção 1, p. 21. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/127794688/dou-secao-1-11-10-2016-pg-21>>. Acesso em: 19 ago.2018.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- CABANAS, J. M. Q. **Teoria da Educação**. Porto: ASA Editores, 2002.

- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 10 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.
- CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: **TIC Educação 2016** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em <[http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_EDU\\_2016\\_LivroEletronico.pdf](http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf)>. Acesso em 24 dez. 2017.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.31, p. 07-18, jan/abr: 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2017.
- CORDEIRO, S. de F. N. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar**: espaços/tempos de aprender. 2014, 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17729/1/PDFFinal.pdf>>. Acesso em 5 set. 2017.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2010.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. 4. ed. Porto Alegre: Martins Fontes, 2009.
- FERREIRA, A. B.de H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. 1. ed. Porto Alegre, Porto Editora, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HARDAGH, C. C, CAMAS, N. P. V. (De)formando o educador: uma discussão teórica acerca do professor e tutor na EaD. **Laplage em Revista**. Sorocaba, v.3, n.2, mai-ago 2017. Disponível em <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/344/501>>. Acesso em 28 ago. 2017.
- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013** [resumo técnico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em 26 ago. 2017.
- JOSSO, MC. **Experiências de vida e formação**. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Paulus; Natal: Ed. da UFRN, 2010
- LEAL, G. F. Alteridade, vida pública e educação: discussões a partir de Richard Sennett e Sigmund Bauman. **Revista de Ciências humanas**, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 144-157, jan-jun 2017.
- LEMOS, A. Cibercultura como território recombinante. In: MARTINS, C.D.; SILVA, D. C.; MOTTA, R. (Org.). **Territórios recombinantes**: arte e tecnologia - debates e laboratórios. São Paulo, Cadernos Instituto Sérgio Motta, 2007.
- LEMOS, A; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2014.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo formação em ato: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

MACHADO, V. G. **Aula Virtual: implicações e desafios docentes considerando o cenário da educação apoiada por tecnologias digitais**. 2013, 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2667/1/000449232-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em 13 out. 2017.

MANTOVANI, A. M. A formação do educador no contexto do hibridismo tecnológico e digital: práticas e possibilidades pedagógicas. In: **Didática e a prática de ensino na relação com a escola**. Fortaleza, EdUECE, 2015. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/38-%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20EDUCADOR%20NO%20CONTEXTO%20DO%20HIBRIDISMO.pdf>> Acesso em 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **A ubiquidade na comunicação e na aprendizagem: ressignificação das práticas pedagógicas no contexto da cibercultura**. 2016. 165 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9012/1/000480488-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2017.

MASSETO, M. T. **Desafios para a docência Universitária na Contemporaneidade**. São Paulo: Avercamp, 2015.

MATURANA, H; REZEPKA, S. N. **Formação e Capacitação Humana**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MORAES, M.C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.7, n.22, p.13-38, set-dez 2007. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1571>>. Acesso em 31 dez 2017.

\_\_\_\_\_. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

MORAN, J. M. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, V. A.(Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011

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

\_\_\_\_\_. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. Disponível em <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)> . Acesso em 02 jun. 2018.

MORAN, J. M; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. Ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

- MORIN, E. **Ciência com consciência**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- NAJMONOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2000
- \_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo. SINPRO-SP, 2007. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo. Disponível em: < [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf) >. Acesso em 01 dez. 2017.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: JOSSO, MC. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. São Paulo: Paulus; Natal: Ed. da UFRN, 2010.
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. In: **From On the Horizon**. Bingley: MCB University Press, v. 9 n. 5, 2001. Disponível em <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em 01 abr. 2018.
- PRETTO, N. de L. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga. v.24, n. 1, 2011. Disponível em <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>>. Acesso em 22 ago. 2017
- SÁ, H. SILVA, M. Mediação docente e desenho didático: uma articulação complexa na educação online. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.13, n.38, p.139-159, jan-dez 2013. Disponível em < <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/7886/7640>>. Acesso em 20 set. 2018.
- SACCOL, A. Z. SCHLEMMER, E. BARBOSA, J. **M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista tempos e espaços em educação**. Sergipe, v.7, n.14, set/dez. 2014. Disponível em < <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010>>. Acesso em 7 mai. 2017.
- SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua - Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Editora Paulus, 2013.
- SANTOS, B.de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, E. O. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. 2005. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em < <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11800>>. Acesso em 23 dez. 2017.
- \_\_\_\_\_. Educação online como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, E.; ALVES, L. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O currículo e o digital: educação presencial e a distância**. 2002. 351f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11775> >. Acesso em 23 dez. 2017.
- SANTOS, E. O. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: **X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Anais... Braga: Centro de

Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2009. Disponível em <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2018.

SANTOS, E. O. SANTOS, R. S. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, Editora Universitária Leopoldiana, v.4, n. 7, 2012. Disponível em <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/226/pdf>>. Acesso em 20 jun 2017.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCHLEMMER, E. Projetos de Aprendizagem gamificados: Uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. **Momento: diálogos em educação**. Rio Grande, v.27, p.42-69, jan-abr 2018. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7801/5279>>. Acesso em 10 dez 2018.

SCHLEMMER, E; BACKES, L; ROCCA, F. L. L'Espace de coexistence hybride, multimodal, pervasif et ubiquitaire: le quotidien de l'éducation à la citoyenneté. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, p. 299-308, 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2016.203.03/5601>>. Acesso em 05 nov. 2017.

SIBILIA, P. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? **Matrizes**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 195-211, jan/jun 2012. Disponível em <<http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/1430/143023787010/A+escola+no+mundo+hiperconectado:+Redes+em+vez+de+muros?/1>>. Acesso em 10 set. 2017.

SILVA, I. M. M. Formação continuada de professores para educação à distância. In: **16 Congresso Internacional de Educação à Distância**. Anais... Foz do Iguaçu: Associação Brasileira de Educação à Distância, 2010. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/152010154112.pdf>>. Acesso em 20 set. 2017.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SOUSA, D. M. M, EGÍDIO, I. V. Avaliação dos docentes e futuros docentes, quanto ao conhecimento e utilização de mídias interativas nas práticas pedagógicas. **HOLoS**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, v.1, p.55-78, 2016. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLoS/article/view/2808/1374>>. Acesso em 29 set. 2017.

SPAGNOLO, C. **A formação continuada de professores: o design thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica**. 2017. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10396/1/000484208-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2018.

SZULCZEWSKI, D. M. **Formas de ser professor na EaD : Práticas que contam em si**. 2013, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4705/07e.pdf?sequence=1>>. Acesso em 02 out. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE LA SALLE. Mestrado em educação. **Objetivos da linha de pesquisa 1:** culturas, linguagens e tecnologias na educação. Disponível em <<http://unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao2/>> . Acesso em 12 dez. 2017.

VALENTE, J. A. *Blended Learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Edição Especial n. 4, 2014, p. 79-97. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000800079&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000800079&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

VALENTINI, C. B. SOARES, E. M. do S. Fluxos de interação: uma experiência com ambiente de aprendizagem na web. In: VALENTINI, C. B. SOARES, SACRAMENTO E. M. do (Org). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/index>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

VALLETA, D. V. **Desenvolvimento profissional docente no contexto da aprendizagem ubíqua: um modelo para o ciclo de formação continuada**. 2015, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7696/1/000476472-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em 10 out. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário : Seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZUIN, A.A.S. A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital. **Educação e Filosofia Uberlândia**, Uberlândia, v.29, n.58, p.745-769, jul/dez. 2015. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/26187>> Acesso em 22 ago. 2017.

## Apêndice A - Documentos selecionados para análise

<b>Universidade</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<b>Tipo de documento</b>	Dissertação / Mestrado em Educação
<b>Autor(es)</b>	Deise Maria Szulczewski
<b>Título</b>	Formas de ser professor na EaD: Práticas que contam de si
<b>Objetivo</b>	Problematizar a constituição do professor do Ensino Superior que atua ou já atuou na EaD.
<b>Conclusões</b>	Foi possível afirmar com a pesquisa, entre outras coisas, que cursos de formação tecnológica constituem uma <i>aleurgia</i> necessária para que os professores sintam-se capacitados para tal modalidade de educação e que agindo sobre os professores há uma rede discursiva que dificulta, muitas vezes, inovações no campo, pois ainda está muito balizada pela educação presencial. Também, foi possível afirmar que atravessados pelas verdades que constituem a educação presencial, os professores agem sobre si mesmos exigindo e delineando a EaD pelas formas de orientar, planejar e sentir-se professor na educação presencial. Com a pesquisa pretende-se contribuir com as discussões na área da Educação dispondo de problematizações capazes de orientar ações que permitam gerar outras formas de formação de professores para atuarem na EaD.
<b>Universidade</b>	Universidade Presbiteriana Mackenzie
<b>Tipo de documento</b>	Artigo / Laplage em Revista (Sorocaba/SP)
<b>Autor(es)</b>	Cláudia Coelho Hardagh / Nuria Pons Vilardell Camas
<b>Título</b>	(De) formando o educador: uma discussão teórica acerca do professor e tutor na EaD
<b>Objetivo</b>	Contribuir com a reflexão da vivência das pesquisadoras na educação, em diferentes modalidades (presencial e a distância) aliada a elementos teóricos, para compreender o processo de inserção do professor universitário nas aulas de modalidade a distância (EaD), no período de expansão (2010-2016) dos cursos totalmente EaD ou semi-presenciais, em Instituições de Ensino Superior.
<b>Conclusões</b>	O que temos encontrado como professoras, pesquisadoras e avaliadoras do MEC-INEP são AVAS com salas de aula que abrigam um número elevado com mais de 100 alunos para um professor interagir. A proporção de professor, alunos e conteúdos torna inadequado o uso das ferramentas com grau de interação alto, pois não há como um professor mediar tantos alunos com informações e dúvidas dentro do tempo que lhe é demandado, pois apesar da modalidade ser EaD toda a organização do tempo escolar está baseada na educação presencial, outro equívoco que não vamos entrar nesse artigo.

<b>Universidade</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>Tipo de documento</b>	Dissertação / Mestrado em Educação
<b>Autor(es)</b>	Viviane Guidotti Machado
<b>Título</b>	AULA VIRTUAL: implicações e desafios docentes considerando o cenário de educação apoiada por tecnologias digitais.
<b>Objetivo</b>	Investigar questões que implicam a articulação entre a formação docente e as práticas pedagógicas em salas de aula virtuais, a fim de fundamentar as escolhas das ferramentas no Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem.
<b>Conclusões</b>	Pude observar que a identidade dos professores e os saberes docentes por eles constituídos estão relacionados à aprendizagem continuada e permanente do professor, para atuar no ensino superior, em especial para lecionar as disciplinas semipresenciais. Assim, fica evidente a importância de construir conhecimento entre os pares, como resultado da reflexão sobre as práticas pedagógicas nos ambientes virtuais. Outra constatação que merece destaque é sobre a importância não só de uma educação continuada específica para a utilização das ferramentas no AVEA, como também uma cultura entre os docentes de compreender a reflexão da prática como uma possibilidade de formação continuada. Uma reflexão da prática que implica em analisar e observar sua própria atuação docente, no cotidiano da sala de aula, que pode ter diversas formas – virtual ou presencial. Por consequência fica evidente que o professor que continua com uma postura individualista, que insiste em atuar apenas reproduzindo conteúdo, terá provavelmente poucas possibilidades de promover momentos significativos de aprendizagem aos alunos. Outro aspecto que emerge da análise está relacionado a tendência do ensino virtual caminhar ao lado do ensino presencial, estabelecendo um sentido de parceria diante das possibilidades, implicações e desafios de cada modalidade de ensino.
<b>Universidade</b>	Universidade Federal do Semi-Árido-RN / Universidade Federal da Paraíba
<b>Tipo de documento</b>	Artigo / Holo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Rio Grande do Norte
<b>Autor(es)</b>	Danielle Marie Macedo Sousa / Isabel Virgolino Egidio
<b>Título</b>	Avaliação dos docentes e futuros docentes quando ao conhecimento e utilização de mídias interativas nas práticas pedagógicas
<b>Objetivo</b>	Avaliar os docentes e os futuros docentes dos cursos de Licenciatura à distância, quanto ao conhecimento e a utilização das Mídias Interativas em suas práticas pedagógicas.
<b>Conclusões</b>	Como resultado da investigação, é notório as dificuldades que os docentes possuem na utilização dos recursos tecnológicos, apesar de alguns já terem curso na área da Tecnologia da Informação e Comunicação, mas não possuem o total domínio, que é o mais importante, gerando a insegurança, o medo, o que os levam muitas vezes a não utilização, pois é percebido que alguns alunos têm mais conhecimento sobre o uso dos recursos que os próprios professores.

<b>Universidade</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>Tipo de documento</b>	Dissertação / Mestrado em Educação
<b>Autor(es)</b>	Débora Vaga Valleta
<b>Título</b>	Desenvolvimento Profissional Docente no Contexto da Aprendizagem Ubíqua: um modelo para o Ciclo de Formação Continuada.
<b>Objetivo</b>	Investigar a contribuição de um modelo proposto para o ciclo de formação continuada para docentes considerando o contexto da aprendizagem ubíqua. Para tal buscou-se pesquisar as mudanças que ocorreram nas concepções, expressas nas práticas pedagógicas dos docentes, acerca do uso dos tablets e seus aplicativos (Apps) como elementos apoiadores da aprendizagem ubíqua, tendo por cenário a partir da formação continuada em serviço.
<b>Conclusões</b>	O estudo mostrou que após a aplicação do modelo proposto existiam indicadores de que o contexto da aprendizagem ubíqua começou a ocorrer de forma sistematizada mesmo após concluído o período de capacitação dos docentes. Ou seja, aconteceram mudanças nas práticas docentes que permitiram adoção em níveis diferenciados do uso de tecnologias digitais e criação de práticas pedagógicas elaboradas pelos docentes associadas ao uso dos tablets.
<b>Universidade</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>Tipo de documento</b>	Artigo / ABED 2010
<b>Autor(es)</b>	Ivanda Maria Martins Silva
<b>Título</b>	Formação Continuada de Professores para Educação à Distância
<b>Objetivo</b>	Pretende-se descrever as ações que envolvem o Programa de Formação Continuada de Professores para Educação a Distância, considerando-se as experiências da UFRPE.
<b>Conclusões</b>	De modo geral, notou-se inicialmente certa resistência dos docentes em relação à participação no programa de formação continuada, principalmente com os inscritos no curso para professores elaboradores de conteúdos pedagógicos. O perfil desses professores era formado por mestres e doutores que estavam elaborando materiais didáticos para cursos de aperfeiçoamento na modalidade a distância. Como ocorre na maior parte dos programas de formação continuada, é preciso conscientizar os docentes para aprimorar sua qualificação profissional em face dos novos desafios da Educação a Distância, o que nem sempre é tarefa fácil. Apesar de alguns entraves iniciais, notou-se a mudança de atitude de vários docentes que começaram a revisar a sua prática pedagógica, reavaliando-se estratégias de ensino-aprendizagem no universo da educação on line.

<b>Universidade</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>Tipo de documento</b>	Tese / Doutorado em Educação
<b>Autor(es)</b>	Saete de Fátima Noro Cordeiro
<b>Título</b>	Tecnologias Digitais Móveis e cotidiano Escolar: espaços/tempos de aprender
<b>Objetivo</b>	Refletir sobre as práticas que vão se desenvolvendo a partir da chegada das tecnologias digitais móveis no cotidiano de três escolas públicas do ensino fundamental.
<b>Conclusões</b>	Como resultados da pesquisa, apontamos a criação de territórios onde o digital passa a ser estruturante de práticas de construção de conteúdos e conhecimentos com potencial colaborativo. Os tempos/espços dos cotidianos escolares são ampliados a partir da inserção dos praticantes/interagentes e das próprias escolas no contexto digital das redes, quando passam a promover a integração entre alunos, professores e escolas nos ambientes digitais, ou mesmo quando a necessidade da construção de conteúdos digitais necessita de outros ritmos, de outros processos, de outras relações para sua efetivação. Percebemos que a chegada das tecnologias digitais móveis nas escolas, tanto as enviadas pelos governos como as que chegam trazidas pelas mãos dos alunos, reforçam e dinamizam dentro das escolas práticas sociais que estão em processos na sociedade de maneira geral. No entanto, no campo educativo, sentimos a necessidade de maior investimento em políticas mais integradas, que garantam infraestrutura nas escolas, principalmente de banda larga, e investimentos para que os professores estejam mais fortalecidos teórica e criticamente, para desenvolver seus próprios projetos e construir conhecimento livre, de maneira crítica, criativa, ética e colaborativa.

## **Apêndice B - Roteiro para Entrevista Semiestruturada**

### **Dados gerais:**

1. Nome e Instituição de Ensino:
2. Formação acadêmica (citar ano de conclusão dos cursos e áreas do conhecimento):
3. Área de atuação docente:
4. Tempo de experiência docente no Ensino Superior:
5. Tempo de experiência docente no Ensino Superior na modalidade híbrida:

### **Em relação ao uso das Tecnologias Digitais (TD) em especial, ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA):**

6. Na sua formação, em nível de graduação, houve a utilização de Tecnologias Digitais nas disciplinas do curso? Quais

7. E, em nível de pós-graduação?

8. Quais são as TD utilizadas em sua prática pedagógica?

9. De que forma você utiliza essas TD?

10. Você já havia utilizado algum AVA antes de atuar com a docência online? Qual? De que forma?

11. Qual é o AVA utilizado em sua IES?

12. Como se constitui o planejamento da ação pedagógica no AVA, ou seja, existe um design pedagógico da EaD e/ou uma orientação para a trilha de aprendizagem do estudante no AVA?

### **Em relação à educação híbrida:**

13. Quais são suas concepções a respeito da educação híbrida?

14. Como você percebe, na modalidade híbrida, a combinação, articulação e mistura das práticas pedagógicas presenciais às práticas pedagógicas online?

15. Quais são as metodologias utilizadas para atuar com a educação híbrida?

16. Quais as principais vantagens encontradas por você como professor na educação híbrida?

17. Quais as principais dificuldades encontradas por você como professor na educação híbrida?

### **Em relação à formação continuada no contexto da educação híbrida:**

18. Em sua IES, há algum tipo de formação na qual você participa para atuar com a docência no contexto da educação híbrida? É planejada a partir das necessidades e/ou experiências dos professores? Explique como funciona essa formação (dinâmica utilizada)?

19. Há algum tipo de formação específica referente ao uso de metodologias para atuar com a educação híbrida?

20. A formação continuada ofertada pela IES contribui para inovação de práticas pedagógicas no contexto da educação híbrida?

21. A IES promove algum espaço de discussão e de compartilhamento das boas práticas pedagógicas utilizadas tanto na docência presencial quanto na docência online?

**Sugestões para a IES em relação aos programas de formação continuada**

## **Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Pesquisador responsável: Nilo Eduardo Bergamo

Orientadora: Profa. Dra. Ana Margô Mantovani

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar como ocorre a formação continuada para a docência online na educação superior, considerando o contexto da educação híbrida.

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá apenas em responder as questões desta entrevista semiestruturada, dialogando com o pesquisador sobre seu percurso formativo no contexto da educação híbrida. Esta entrevista, mediante sua autorização, será gravada e, após, será enviada na íntegra por e-mail para possibilitar-lhe uma reflexão acerca da própria entrevista e dar-lhe a oportunidade de acrescentar ou excluir informações, solicitando-lhe uma versão final por meio eletrônico. Além disso, trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sendo que esta entrevista não representará qualquer risco de ordem psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisador, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: [nilo.bergamo0782@unilasalle.edu.br](mailto:nilo.bergamo0782@unilasalle.edu.br)

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa.