



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

FRANCIS-ELPI DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM O USO DO
*AVA/MOODLE NO ENSINO PRESENCIAL DE NÍVEL MÉDIO: desafios,
limites e possibilidades na percepção dos professores do IFMT – campus
Cuiabá Bela Vista***

**CUIABÁ
2019**

FRANCIS-ELPI DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM O USO DO
AVA/MOODLE NO ENSINO PRESENCIAL DE NÍVEL MÉDIO: desafios,
limites e possibilidades na percepção dos professores do IFMT – *campus*
Cuiabá Bela Vista**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar, sob a orientação da Professora Dra. Edione Teixeira de Carvalho

**CUIABÁ
2019**

N244a

Nascimento, Francis-Elpi de Oliveira

A recuperação da aprendizagem com o uso do AVA/MOODLE no ensino presencial de nível médio: desafios, limites e possibilidades na percepção dos professores do IFMT – Campus Cuiabá Bela Vista / Francis-Elpi de Oliveira Nascimento. ---2019

139 f.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT/ Universidade de Cuiabá (UNIC). – Campus Cuiabá, 2019

Orientadora: Profª Dra. Edione Teixeira de Carvalho

Bibliografia

1. Ensino médio. 2. Avaliação. 3. Aprendizagem (Métodos e tecnologias). 4. Moodle/TIC. I. Título. II. IFMT. III. Orientadora.

CDU: 37.012(817.2)

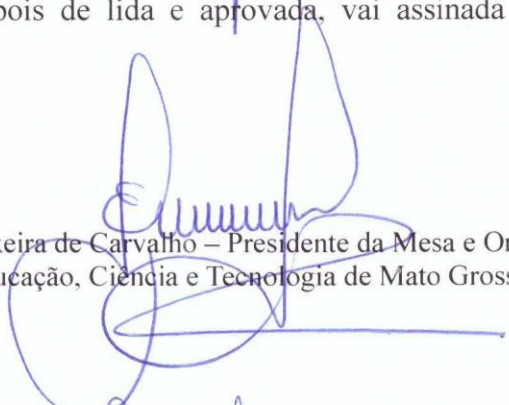


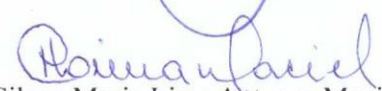
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Nível Mestrado

ATA DE DEFESA

Francis Elpi de Oliveira Nascimento

Aos dezanove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às 14:00 horas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso, em Associação com a Universidade de Cuiabá, na Sala de Projeções - *Campus* Cuiabá “Cel. Octayde Jorge da Silva”, sob a presidência do Profa. Dra. Edione Teixeira de Carvalho, como Orientadora, e com a participação dos membros examinadores Profa. Dra. Cilene Maria Lima Antunes Maciel como Examinadora Interna; Profa. Dra. Terezinha Fernandes Martins de Souza, como Examinadora Externa, reuniram-se, a banca de Exame de Defesa de Mestrado de **Francis Elpi de Oliveira Nascimento**, aluno do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada “**A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM O USO DO AVA/MOODLE NO ENSINO PRESENCIAL DE NÍVEL MÉDIO: desafios, limites e possibilidades na percepção dos professores do IFMT – campus Cuiabá Bela Vista**” foi apresentada e após a arguição da banca foi aprovado. Para constar, foi lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada, vai assinada pelos membros da banca examinadora.


Profa. Dra. Edione Teixeira de Carvalho – Presidente da Mesa e Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT


Profa. Dra. Cilene Maria Lima Antunes Maciel - Examinadora Interna
Universidade de Cuiabá - UNIC


Profa. Dra. Terezinha Fernandes Martins de Souza - Examinadora Externa
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT



Cuiabá, 19 de fevereiro de 2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, de modo especial, à minha querida esposa, Deborah e aos meus filhos, Vítor e Laís, que por tantas vezes suportaram as minhas ausências e foram tolerantes e compreensivos diante do “*stress*” decorrente do trabalho requerido nesta formação.

AGRADECIMENTOS

O trabalho de pesquisa é árduo e cheio de imprevistos, especialmente quando não se tem a necessária experiência, por isso foi fundamental contar com o apoio de pessoas amigas que me apoiaram na realização deste trabalho.

Agradeço de modo especial a professora Dra. Edione Teixeira de Carvalho, pela paciência com que conduziu o processo de iniciar este discípulo nos caminhos da pesquisa.

Agradeço ao professor Marilson Oliveira Corrêa que gentilmente gravou as videoaulas disponibilizadas para a capacitação ofertada aos professores nesta pesquisa.

Agradeço ao diretor do IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista, professor Dr. Deiver Alessandro Teixeira, que acolheu o projeto de oferta da recuperação da aprendizagem e dependências curriculares com o uso do *AVA/Moodle* e suas interfaces, acreditando nas possibilidades do uso da plataforma no apoio aos processos de ensino e aprendizagem.

Agradeço ao professor e amigo, Dr. Danilo Garcia da Silva, que algumas vezes despendeu de seu precioso tempo para trocar ideias e mostrar-me perspectivas diferentes.

Agradeço aos professores do IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista que atenderam ao convite para contribuir com esta pesquisa por dar a conhecer suas opiniões e fornecer esclarecimentos de suas perspectivas, nas muitas conversas informais que tivemos no decorrer do processo, sempre apontando os prós e os contra do uso das tecnologias educacionais no apoio ao ensino.

Agradeço a todos os colegas de mestrado que acreditaram na perspectiva enunciada neste trabalho, especialmente àqueles que me enviaram informações e leituras pertinentes.

A todos estes colaboradores os meus sinceros agradecimentos!

Epígrafe



Fonte: *A Educação no Séc. 21*, no *Estadão*, por Newton Campos.

A ESCOLA PARA ANIMAIS

Era uma vez uma escola para animais. Os professores tinham certeza que possuíam um programa de estudos inclusivo, porém, por algum motivo, todos os animais estavam indo mal. O pato era a estrela na classe de natação, porém não conseguia subir em árvores. O macaco era excelente subindo em árvores, mas era reprovado em natação. Os frangos se destacavam nos estudos sobre grãos, mas desorganizavam tanto a aula de subir em árvores que sempre acabavam na sala do diretor. Os coelhos eram sensacionais nas corridas, mas precisavam de aulas particulares de natação. O mais triste de tudo era ver as tartarugas, que, depois de vários exames e testes foram diagnosticadas como tendo “atraso de desenvolvimento”. De fato, foram enviadas para uma classe de educação especial numa distante toca de esquilos. A pergunta é: quem eram os verdadeiros fracassados? (GIBBS, J., 1998).

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do mestrado acadêmico em ensino do IFMT em associação ampla com a UNIC, na linha de pesquisa: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar. Objetivou analisar a percepção dos professores acerca dos desafios, limites e possibilidades do uso do AVA/*Moodle* como tecnologia educacional na oferta de Recuperação Paralela (RP) e Dependências Curriculares (DC) no ensino médio integrado presencial, de período integral, do IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista. Surgiu da problemática da (in)disponibilidade para o trabalho presencial na oferta de RP e DC ao se vislumbrar a possibilidade de atuação através de um novo espaço-tempo: o virtual. Adotou-se para esta pesquisa uma abordagem metodológica qualitativa, pautada nos princípios do estudo de caso e foi realizada valendo-se dos seguintes procedimentos técnicos para produção de dados: análise documental, observação participante, entrevista informal e aplicação de questionário semiestruturado. Acredita-se que o estudo de caso tenha sido a melhor opção para esta investigação, devido a sua relevância como 'caso representativo' impregnado das condições contextuais da realidade (YIN, 2010). Partiu-se das seguintes questões de pesquisa: Poderia o AVA/*Moodle* ser utilizado na modalidade semipresencial como recurso tecnológico para a oferta de RP e de DC? Seria o AVA/*Moodle*, um recurso tecnológico apropriado para dar suporte ao trabalho pedagógico de RP e de DC no ensino presencial? Estariam os professores habilitados a utilizar adequadamente este recurso tecnológico na promoção da RP e de DC após breve capacitação? Qual a relevância deste recurso tecnológico na oferta de RP e DC? Ofereceu-se aos professores uma capacitação ao nível básico para uso do AVA/*Moodle*, bem como assessoramento para utilização dos recursos no semestre letivo de 2018/2. Analisou-se as contribuições de 17 sujeitos respondentes sob o amparo de amplo referencial teórico baseado nas concepções de Luckesi (2006; 2011), Perrenoud (1999), Lévy (2010), Moran; Masetto; Behrens (2013); Bacich; Neto; Trevisan (2015); Zabala (2002) e Tardif (2014). A descrição do contexto e as análises dos dados visam evidenciar o grau de relevância atribuído pelos professores para a atuação com o uso do AVA/*Moodle*, e suas interfaces e, neste sentido, buscou-se reunir, analisar, interpretar e traduzir em dados esta percepção de relevância, bem como verificar a importância de ações de experimentação e de formação continuada no desenvolvimento do domínio tecnológico necessário para se atuar com o uso das TIC. Acredita-se que a atuação com o uso do AVA/*Moodle* supriu as necessidades dos professores ao criar um novo espaço-tempo para atuação, por eles sinalizados como relevante e, que tende a transformar as práticas pedagógicas de oferta de RP e DC em benefício aos alunos.

Palavras-Chaves: Ensino Médio; Avaliação; Recuperação da Aprendizagem; *Moodle*; TIC.

ABSTRACT

The present work was developed within the scope of the academic master's in teaching at IFMT in broad association with UNIC, in the research line: Theoretical and Methodological Foundations of School Education. It aimed to analyze the teachers' perception about the challenges, limits and possibilities of using AVA/Moodle as educational technology in the offer of Parallel Recovery (RP) and Curricular Dependencies (DC) in the full-time, integrated, on-site high school of the IFMT - *campus* Cuiabá Bela Vista. It arose from the problem of (un)availability for face-to-face work in the provision of RP and DC when the possibility of acting through a new space-time is envisaged: the virtual. For this research, a qualitative methodological approach was adopted, based on the principles of the case study and was carried out using the following technical procedures for data production: documental analysis, participant observation, informal interview and application of a semi-structured questionnaire. It is believed that the case study was the best option for this investigation, due to its relevance as a 'representative case' impregnated with the contextual conditions of reality (YIN, 2010). It started from the following research questions: Could the AVA/Moodle be used in the semi-presential modality as a technological resource for the offer of RP and DC? Would AVA/Moodle be an appropriate technological resource to support the pedagogical work of RP and DC in classroom teaching? Would the teachers be able to properly use this technological resource in the promotion of RP and DC after brief training? What is the relevance of this technological resource in the offer of RP and DC? It was offered to the teachers a basic level training to use AVA/Moodle, as well as advice on the use of resources in the academic semester of 2018/2. The contributions of 17 respondents were analyzed under the support of a broad theoretical framework based on the concepts of Luckesi (2006; 2011), Perrenoud (1999), Lévy (2010), Moran; Masetto; Behrens (2013); Bacich; Neto; Trevisan (2015); Zabala (2002) and Tardif (2014). The description of the context and the analysis of the data aim to show the degree of relevance attributed by the teachers to the performance with the use of the AVA/Moodle, and its interfaces and, in this sense, we sought to gather, analyze, interpret and translate into data this perception of relevance, as well as verifying the importance of experimentation and continuous training actions in the development of the technological domain necessary to act with the use of ICT. It is believed that acting with the use of AVA/Moodle met the needs of teachers by creating a new space-time for acting, which they signaled as relevant and which tends to transform the pedagogical practices of offering RP and DC in benefit of the students.

Keywords: High School; Evaluation; Learning Recovery; Moodle; ICT.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
- DC – Dependência Curricular
- DEPEX – Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão
- GNU (GPL) – *General Public License* (Licença Pública Geral)
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LMS – *Learning Management System* (*Sistema de Gestão de Aprendizagem*)
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente dinâmico de aprendizagem modular orientado a objetos)
- NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
- OD – Organização Didática
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- REA – Recursos Educacionais Abertos
- RP – Recuperação Paralela
- RRPPP – Regulamento do Regime de Progressão Parcial por Período
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal (*ZPD*)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Montante de ambientes de aprendizagem disponibilizados no AVA/Moodle	63
Quadro 2	– Percepção dos professores acerca do maior obstáculo ao uso do AVA/Moodle .	79
Quadro 3	– Percepção de relevância dos tipos de conteúdos de ensino viabilizados	116
Quadro 4	– Percepção de relevância dos tipos de atividades de ensino viabilizadas.....	117
Quadro 5	- Percepção de relevância dos recursos disponibilizados para a RP e DC.....	119
Quadro 6	– Percepção de relevância dos recursos do AVA/Moodle pelos professores.....	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias de análise.....	64
Figura 2 - Representação da categoria desafios.....	65
Figura 3 - Representação da categoria limites.....	81
Figura 4 - Representação da categoria possibilidades	95
Figura 5 – Visão do cabeçalho introdutório em cada ambiente virtual	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O USO DO AVA/MOODLE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL: ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	18
1.1 A relevância dos AVA e das TIC como tecnologias educacionais	18
1.2 O uso de AVA no ensino médio: descobrindo o seu potencial.....	26
1.3 O AVA/Moodle e suas potencialidades -- Breve histórico.....	30
1.4 O AVA/Moodle e o processo de ensino, avaliação e recuperação da aprendizagem	32
1.5 Bases legais e institucionais da recuperação da aprendizagem	42
1.5.1 Apontamentos sobre as condições de oferta de DC nos dispositivos legais do IFMT e do IFMT <i>campus</i> Cuiabá Bela Vista	46
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS E DESAFIOS.....	53
2.1 Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa	53
2.1.1 A pesquisa qualitativa	53
2.1.2 O estudo de caso	54
2.2 Técnicas, procedimentos e instrumentos da pesquisa.....	56
2.3 O caso em estudo: contexto de implantação e implementação da proposta	61
3 RESULTADOS E ANÁLISES DA PESQUISA.....	64
3.1 Os desafios da oferta de RP e DC com o uso do AVA/Moodle.....	65
3.1.1 A concepção de recuperação da aprendizagem evidenciada pelos professores	69
3.1.2 A ausência de domínio dos recursos e a falta de tempo para a capacitação.....	74
3.2 Os limites da oferta de RP e DC com o uso do AVA/Moodle.....	81
3.2.1 A ausência de conhecimento prévio das dificuldades de aprendizagem	82
3.2.2 A inobservância das normas e procedimentos estipulados para a oferta de DC.	85
3.2.3 A ausência de supervisão pedagógica aos professores.....	87
3.2.4 A concepção de avaliação evidenciada e sua função na oferta de RP e DC	89
3.2.5 A concepção de ensino e sua função na oferta de RP e DC	92
3.3 As possibilidades vislumbradas na oferta de RP e DC com o uso do AVA/Moodle.....	95
3.3.1 O potencial do AVA/Moodle na supervisão pedagógica da oferta de RP e DC	97
3.3.2 O potencial do uso do AVA/Moodle na oferta de RP e DC.....	98
3.3.3 O potencial do novo espaço-tempo para interação e atuação pedagógica.....	102
3.3.4 As possibilidades da sala de aula invertida: acompanhamento e ensino diferenciado	109
3.3.5 O reconhecimento das possibilidades de transformação das práticas pedagógicas pelo uso do AVA/Moodle	114
3.3.6 A possibilidade de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem na oferta de RP e DC	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
RECOMENDAÇÕES.....	130
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE A – GRÁFICOS DE ANÁLISE DOS DADOS POR QUESTÃO.....	139

INTRODUÇÃO

No Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT *Campus* Cuiabá Bela Vista, em atendimento ao preceituado pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, a progressão parcial nos estudos foi implementada como possibilidade pedagógica e regulamentada através da Direção por meio da Portaria nº 41, de 23 de junho de 2015.

A partir deste marco regulatório, inicia-se uma prática de oferta de componentes curriculares de dependência repleta de dificuldades: com horários, com professores, com alunos, com metodologia e até mesmo em relação a comunicação entre a equipe pedagógica, os professores e os alunos devido à indisponibilidade na agenda dos envolvidos. Resultando em uma oferta de componentes curriculares de dependência problemática, precarizada e de qualidade duvidosa, segundo a interpretação deste pesquisador. Além disto, as dependências curriculares só fazem aumentar a cada ano, dando assim indícios de que a recuperação paralela está sendo insuficiente ou não está sendo realizada a contento.

Na busca de soluções para o enfrentamento da situação instaurada de oferta precarizada de recuperação paralela (RP) e dependências curriculares (DC) e, com vistas a instrumentalizar os professores para que os mesmos possam melhorar a qualidade destas ofertas e cumprir as determinações legais, foi proposto por este pesquisador, na condição de Técnico em Assuntos Educacionais – TAE do *campus*, um projeto-piloto¹ para a utilização pedagógica do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/*Moodle*² na oferta de RP e DC.

A proposição do uso deste recurso tecnológico no semestre letivo de 2018/2, deveu-se a uma pesquisa realizada anteriormente no *campus*, por este pesquisador (NASCIMENTO, 2011), que sinalizava que muitos professores do *campus* que atuavam na Educação a Distância (EaD), gostariam de dispor dos recursos do AVA/*Moodle* para os trabalhos pedagógicos no ensino presencial.

¹ O AVEA MOODLE NO ENSINO PRESENCIAL: a implementação da recuperação paralela e da progressão parcial (dependências) em sala de aula virtual.

² Encontra-se na literatura a sigla a sigla AVEA, significando Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem e a sigla AVA, significando Ambiente Virtual de Aprendizagem. Apesar do projeto institucional usar a primeira sigla, nesta pesquisa utilizar-se-á a segunda ao se referir à plataforma virtual gerada pelo software *Moodle*.

Sabe-se que o uso do AVA/*Moodle* como recurso para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem na esfera dos cursos de EaD nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas já está consolidado e, que sua utilização como recurso tecnológico de apoio ao ensino e a aprendizagem em cursos presenciais de graduação e pós-graduação, caminha a passos largos para a consolidação, abrangendo desde cursos de licenciatura, a cursos de medicina, como atestam os trabalhos do referencial teórico desta dissertação.

Que a utilização de AVA como recurso tecnológico de apoio ao ensino presencial vem se firmando como uma boa opção, se pode inferir da profusão de trabalhos de pesquisa com esta abordagem no Brasil e no mundo. Em que se pese o crescente interesse por abordagens de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino e na educação, a fazer emergir o que vem sendo designado por ensino híbrido, ao mesclar o ensino presencial com a interação *on-line*.

No ensino médio e médio técnico, o uso de AVA como recurso tecnológico no ensino presencial, em disciplinas específicas, em projetos pedagógicos e até em tentativas de inserção de tecnologias em redes de ensino, em escolas públicas e particulares, vem crescendo exponencialmente como atestam alguns trabalhos referenciados à frente.

As TIC tornam evidente, especialmente no contexto da Educação a Distância (EaD), que o âmago de qualquer processo educativo é a contínua interação entre professor e aluno, independentemente da modalidade de ensino/educação. Então, as possibilidades de interação potencializadas pelo uso de AVA tendem a influenciar cada vez mais as práticas pedagógicas tradicionais no âmbito do ensino presencial, fomentando um repensar de seus métodos, estratégias e papéis de professor e de aluno.

Por essa razão, para orientar a consecução deste trabalho constituiu-se as seguintes questões de pesquisa: Poderia o AVA/*Moodle* ser utilizado na perspectiva do ensino híbrido como recurso tecnológico para a oferta de RP e de DC? Seria o AVA/*Moodle*, um recurso tecnológico apropriado para dar suporte ao trabalho pedagógico de RP e de DC no ensino presencial? Estariam os professores habilitados a utilizar os recursos do AVA/*Moodle* na promoção da RP e de DC após breve capacitação? Qual a percepção de relevância dos professores acerca deste recurso tecnológico na oferta de RP e DC?

Assim sendo, a implementação do projeto-piloto a ser assessorado por este pesquisador, criou as condições oportunas para o desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo geral é: Analisar a percepção dos professores acerca dos desafios, limites e possibilidades do uso do AVA/*Moodle* como recurso pedagógico na oferta de Recuperação Paralela (RP) e

Dependências Curriculares (DC) no ensino médio integrado presencial, de período integral, do IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista.

A este objetivo geral acrescentou-se os seguintes objetivos específicos: a) Constatar a percepção dos professores acerca da relevância de ofertar RP e DC com o uso do AVA/*Moodle* como recurso tecnológico de ensino; b) Traduzir em dados a aceitação/rejeição do recurso através da percepção de relevância atribuída pelos professores ao novo espaço-tempo para a atuação na oferta de RP e DC e, c) Verificar a importância atribuída pelos professores à formação continuada para o uso do AVA/*Moodle* e sua relevância no desenvolvimento do domínio tecnológico necessário para a atuação pedagógica através das TIC.

Acredita-se que o estudo de caso tenha sido a melhor opção para esta investigação, aliado ao trabalho de pesquisa qualitativa em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental que, estando impregnado das condições contextuais da realidade, viabiliza a descrição dos fenômenos observados, para posterior descrição, compreensão, explicação e análise em conformidade com os objetivos desta pesquisa.

Ressalta-se que nos estudos de caso, a análise das condições contextuais pode ser altamente pertinente ao se descrever e analisar com profundidade e exatidão os fenômenos estudados na construção detalhada do conhecimento, daí a grande relevância da observação direta e participante na produção dos dados empíricos a desvelar as condições contextuais.

Acredita-se que o caso em estudo pode vir a constituir-se em caso representativo, pois sabe-se que a mesma problemática é vivenciada por outros *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), que apresentam, em sua maioria, as mesmas condições consideradas favoráveis para a implementação do uso do AVA/*Moodle* para o desenvolvimento de RP e DC, no contexto do ensino médio integrado presencial, por satisfazer às seguintes condições necessárias: disponibilidade de internet de qualidade, professores altamente qualificados e a possível existência de professores com alguma experiência no uso dos recursos tecnológicos do AVA/*Moodle*.

Os sujeitos desta pesquisa são os professores que atuaram nos cursos de ensino médio integrado em Química e Meio Ambiente, para os quais foi proposta a atuação na oferta de RP e DC, com o uso das TIC suportadas pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces, pela prática de um ensino de características híbridas.

Iniciou-se a pesquisa com uma palestra realizada por este pesquisador sobre a importância da recuperação da aprendizagem na semana pedagógica do semestre letivo de 2018/2. Nela foram expostas algumas das determinações legais e problematizações acerca da

oferta de recuperação da aprendizagem, em suas múltiplas formas, métodos e estratégias. Seguiu-se um levantamento da realidade vivenciada pelos professores na oferta de RP e DC no âmbito dos cursos de ensino médio integrado do *campus*, buscando conhecer: suas necessidades, dificuldades, perspectivas e posicionamentos em relação à temática da recuperação da aprendizagem.

Ofereceu-se uma capacitação ao nível básico para a utilização dos recursos do AVA/*Moodle* para os professores que desejassem atuar, bem como disponibilizou-se ambientes virtuais para todos os professores. A fim de proporcionar a formação requerida para a atuação, durante todo o semestre letivo de 2018/2, os professores puderam acessar no ambiente da capacitação as videoaulas que continham as demonstrações dos recursos tecnológicos suportados pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces, em seu passo a passo de configuração e uso pedagógico.

Disponibilizou-se assessoramento para a utilização dos recursos na oferta de RP e DC, durante todo o semestre letivo, o que possibilitou a produção de dados pela observação participante, ao assessorar e tomar conhecimento das dificuldades e intenções de utilização dos recursos pelos professores. Os dados obtidos pela observação participante foram anotados em diário de campo com vistas a consubstanciar aos dados empíricos desta pesquisa.

Aplicou-se o instrumento de coleta de dados, um questionário semiestruturado, com 20 questões, elaborado com base na escala Likert para a gradação da percepção de relevância dos professores, com algumas questões abertas para proporcionar a livre expressão e melhor qualificar a percepção.

E, por último, iniciou-se o trabalho de descrição, análise e triangulação dos dados obtidos, nas categorias que emergiram do processo, a saber: a) Os desafios; b) Os limites; c) As possibilidades do uso do AVA/*Moodle* na oferta de RP e DC. Os dados foram analisados com base na triangulação de métodos, com vistas a contemplar: as disposições da legislação e a prática pedagógica preconizada nos documentos oficiais do IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista; a prática defendida pelos teóricos do uso das TIC na educação; e, a prática pedagógica de uso do AVA/*Moodle* constatada na atuação dos professores.

Tendo em vista a problemática da (in)disponibilidade para o trabalho presencial, a inovação da oferta de RP e DC com o uso do AVA/*Moodle* no *campus*, torna-se extremamente relevante por possibilitar um novo espaço-tempo para este tipo de intervenção pedagógica. Além disto, possibilita a inserção dos recursos tecnológicos abundantes na sociedade na prática pedagógica dos professores, o que tende a favorecer a disposição de interesse dos alunos. A

pesquisa também foi útil para se discutir as implicações das determinações legais e normativas na prática pedagógica dos professores ao se desconsiderar suas reais condições de aplicação.

Como resultados apresenta-se no capítulo 3, as percepções de relevância dos professores sobre o uso do *AVA/Moodle* como tecnologia educacional na oferta de RP e DC no ensino médio integrado do *campus*, desenvolvendo os dados em três tópicos que representam as categorias de análise, buscando delinear a percepção de relevância atribuída pelos professores ao uso do *AVA/Moodle* na oferta de RP e DC pela criação de um novo espaço-tempo para interação e prática pedagógica.

Na categoria desafios, aborda-se o contexto da realidade que gerou a proposição da pesquisa, expõe-se os desafios decorrentes da concepção de recuperação da aprendizagem dos professores e da ausência do domínio dos recursos, bem como a problemática da ausência de tempo para a capacitação visando adquirir o domínio dos recursos para a atuação pedagógica.

Na categoria limites, descreve-se as condições contextuais que determinaram limites à proposta de pesquisa decorrentes da concepção de ensino dos professores, da concepção de avaliação da aprendizagem, da não concordância com os dispositivos normativos da oferta e as decorrentes da ausência de supervisão pedagógica a determinar a não observância dos dispositivos normativos a regular a oferta de RP e DC.

Na categoria possibilidades, aborda-se o reconhecimento de relevância dos professores em relação aos recursos suportados pelo *AVA/Moodle* e suas interfaces, analisa-se também, além da percepção de relevância, o potencial que os professores afirmam perceber/reconhecer advindo do uso dos recursos tecnológicos das TIC para a oferta de RP e DC, com destaque para as possibilidades de supervisão pedagógica, de interação a determinar um trabalho pedagógico até certo ponto personalizado decorrente do novo espaço-tempo, as possibilidades de acompanhamento diferenciado e o potencial de uso da estratégia da sala de aula invertida e por fim as possibilidades de transformação das práticas de ensino de RP e DC decorrentes da reflexão sobre a atuação possibilitada pelo registro das práticas pedagógicas no *AVA/Moodle*.

Por fim expõe-se as conclusões desta pesquisa que acena para o reconhecimento por parte dos professores e atribuição de elevada relevância ao uso dos recursos tecnológicos suportados pelo *AVA/Moodle* e suas interfaces como tecnologia educacional na oferta de RP e DC. Reitera-se a necessidade de formação continuada a promover a experimentação visando o domínio dos recursos tecnológicos e a profissionalização docente para a prática pedagógica. Ofereceu-se também algumas recomendações àqueles que desejarem replicar em outro contexto esta pesquisa, por se destacar alguns aspectos que se mostraram deficientes e impactaram os resultados desta pesquisa.

1 O USO DO AVA/MOODLE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL: ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Com o advento do ciberespaço e as consequentes transformações da cibercultura propaga-se um movimento de experimentação do uso de AVA na educação, a explorar suas potencialidades em fornecer suporte ao uso das TIC no âmbito do ensino presencial, a condicionar novas formas de trocas de saberes e de cooperação e, a propiciar o desenvolvimento de uma nova pedagogia, que favorece ao mesmo tempo aprendizagens personalizadas e aprendizagens coletivas. Nesse contexto, surgem novas formas de se avaliar e orientar o saber, novos papéis na produção e desenvolvimento dos conhecimentos, que tendem a alterar profundamente os papéis tradicionais do professor e do aluno, com o acréscimo de um novo espaço-tempo a potencializar as possibilidades de ensino e aprendizagem: o virtual. Pretende-se neste capítulo delinear a relevância que vem adquirindo estes novos recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem e relacioná-los com a possibilidade de os mesmos potencializarem a oferta de recuperação da aprendizagem (RP e DC) no contexto do ensino médio presencial pelo uso do *AVA/Moodle*.

1.1 A relevância dos AVA e das TIC como tecnologias educacionais

A internet continuará a influenciar cada vez mais todos os aspectos da nossa sociedade, como sugere os fenômenos da cibercultura e do ciberespaço, trazendo repercussões importantes para quem acessa e produz conhecimento mediante a disponibilização de novas praticidades através das TIC. “A emergência do ciberespaço, de fato, provavelmente terá – ou já tem hoje – um efeito tão radical sobre a pragmática das comunicações quanto teve, em seu tempo, a invenção da escrita” (LÉVY, 2010, p. 116). No contexto educacional, a própria natureza revolucionária das TIC e o senso do aprimoramento constante buscado pelas sociedades, tem forçado, a transformação do sistema educacional e da estrutura organizacional da Escola de modo particular, a fim de viabilizar a sua incorporação.

Neste sentido, concorda-se com Lévy (2010, p. 174) quando assevera que o uso dos recursos tecnológicos é mais do que uma imposição, trata-se de um “acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e aluno” (LÉVY, 2010, p. 174).

Hoje, todo tipo de informação pode ser encontrada no 'ciberespaço', tornando até certo ponto limitante a simples utilização de livros didáticos no ensino, já que a maioria dos saberes, senão todos, encontra-se hoje em bases de dados acessíveis on-line. Sendo que, “a eficiência, a fecundidade heurística, a potência de mutação e de bifurcação, a pertinência temporal e contextual dos modelos suplanta os antigos critérios de objetividade e de universalidade abstrata” (LÉVY, 2010, p. 169). Mas o que é o 'ciberespaço'?

Belloni (1999, p. 65) define 'ciberespaço' como um: “[...] termo originário da ficção científica que serve cada vez mais para descrever e delimitar o espaço virtual de comunicação e informação onde se cruzam e 'interagem' seres virtuais, conhecimentos científicos e informações prosaicas da vida cotidiana”.

Não obstante, assume-se nesta pesquisa a definição de Lévy (2010):

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 2010, p.17).

A internet possibilitou um novo espaço de comunicação, o desenvolvimento das TIC e a possibilidade das redes interativas introduziram a humanidade em um caminho sem volta de transformações que requerem mudanças em quase todos os aspectos da vida, cada vez mais as práticas, as atitudes, os valores e até as formas de pensar e ensinar estão sendo condicionados pelo novo espaço de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores: o ciberespaço.

O ciberespaço inaugurou uma nova fronteira do saber humano, o da inteligência coletiva, cuja exploração, tem se constituído em grande desafio para a humanidade, sendo alimentado por três fatores concorrentes: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. Concorda-se com Lévy (2010, p. 128) sobre a existência de um movimento social que constituiu “o ciberespaço como prática de comunicação interativa, recíproca, comunitária e intercomunitária, o ciberespaço como horizonte de mundo virtual vivo, heterogêneo e intotalizável no qual cada ser humano pode participar e contribuir”.

Assim, o advento do ciberespaço amplifica as possibilidades de uso do computador e da internet, não se trata de uma nova infraestrutura, mas uma forma de utilizar as infraestruturas existentes para explorar os recursos por meio da interação e da inventividade humana (LÉVY, 2010). Concorda-se com Lévy (2010) que o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam as funções cognitivas humanas da memória, da imaginação, da percepção, ao favorecer novas formas de acesso à informação (navegação em

bancos de dados), novas formas de imaginação (a simulação), novas formas de percepção (a realidade virtual e a tele-presença) e até novas formas de raciocinar (a inteligência artificial).

Assim sendo, o ciberespaço constitui-se em espaço e instrumento de desenvolvimento da inteligência coletiva, surgindo como recurso de organização de interação entre coletivos inteligentes a articularem-se entre si, visando colocar em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados a ele. Constitui-se em local privilegiado para as redes sociais, para as comunidades virtuais de interesses que reúnem pessoas de toda sorte e lugar, que, mesmo sem poder interagir fisicamente, por conta de seus respectivos espaços físicos distantes, interagem a distância e estabelecem o conceito de cibercultura (LÉVY, 2010).

Mas afinal o que é cibercultura? A cibercultura confunde-se com a cultura contemporânea recheada de TIC a influenciar todos os aspectos socioculturais da vida humana, reconfigurando os conceitos culturais. Para Lévy (2010, p. 17) o neologismo cibercultura, designa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

A cibercultura constitui-se de um fenômeno irreversível e parcialmente indeterminado da sociedade humana que reflete a aspiração dos seres humanos de constituição de laços sociais baseado em interações decorrentes de interesses em comum. Este potencial inerente para a interação pode ser explorado na educação, no âmbito da oferta de RP e DC, ao se constituir através do ambiente virtual gerado pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces, uma comunidade cujo interesse em comum seria superar dificuldades de aprendizagem, o que implica na utilização dos recursos comunicacionais para a cooperação, para o compartilhamento do saber e aprendizagem cooperativa, orientados por um ensino diferenciado *on-line*, ao mesmo tempo coletivo e personalizado a mediar a produção do conhecimento pela inteligência coletiva.

No contexto deste trabalho, adota-se a definição de interfaces exposta por Lévy (2010, p. 37) a designar “todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário”. Com o avanço tecnológico, desenvolveu-se recursos que permitem as mais diversas formas de interação: a discussão coletiva, a comunicação síncrona e assíncrona, o compartilhamento de textos e apresentações a fomentar a aprendizagem, o acesso a bancos de dados e estruturas de hipertexto disponíveis na internet, possibilitando a navegação entre imagens, sons, vídeos e todos os tipos de mídias acessíveis pela rede mundial de computadores. A cibercultura proporciona ainda um modo de conhecimento que lhe é próprio, uma nova forma de raciocínio que advém da possibilidade de simulação através dos recursos tecnológicos.

Preconiza-se que a cibercultura se tornará o centro de gravidade da galáxia cultural do século XXI, então se faz necessário acompanhar lucidamente as transformações culturais por participar do movimento que “longe de ser uma subcultura dos fanáticos pela rede, [...] expressa uma mutação fundamental da própria essência da cultura” (LÉVY, 2010, p. 257). A história humana registrou três grandes movimentos culturais: o da cultura oral, o da cultura escrita e, por último o da cibercultura, que corresponde aos fenômenos de globalização a determinar o surgimento de uma comunidade mundial (LÉVY, 2010).

Conforme Fileno (2007, p. 42), “hoje, conectar-se ao ciberespaço é o mesmo que adentrar em um mundo mágico, sem fronteiras, sem limites e sem barreiras”. Quando se entra nesse mundo, através dos computadores e outros modernos dispositivos eletrônicos – que são as janelas – o usuário da internet torna-se um pesquisador na busca por informações no ciberespaço e na construção de conhecimentos. Esta perspectiva fez surgir as metáforas de navegar ou surfar na internet, “que implicam uma capacidade de enfrentar as ondas, redemoinhos, as correntes e os ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança” (LÉVY, 2010, p. 164) a oferecer informações a nível mundial.

Por isso, “as universidades e, cada vez mais, as escolas primárias e secundárias estão oferecendo aos estudantes a possibilidade de navegar no oceano de informação e de conhecimento acessível pela internet” (LÉVY, 2010, p. 172). A importância do ciberespaço e das TIC que ele engendra na cultura e na produção do conhecimento na sociedade atual pode ser dimensionado pelo seguinte argumento de Lévy (2010):

Leve-se em conta todos os grandes projetos tecnocientíficos contemporâneos: física de partículas, astrofísica, genoma humano, espaço, nanotecnologias, vigilância das ecologias e dos climas... São todos dependentes do ciberespaço e de suas ferramentas. Os bancos de dados de imagens, as simulações interativas e as conferências eletrônicas asseguram um conhecimento do mundo superior ao da abstração teórica, que passa para segundo plano. Ou, antes, definem a nova norma do conhecimento. Além disso, essas ferramentas permitem uma coordenação eficaz dos produtores de saber enquanto teorias e sistemas suscitavam antes a adesão ou o conflito. (LÉVY, 2010, p. 166,167).

Destas condições e possibilidades é que se manifesta atualmente uma tendência de desenvolvimento do ensino com o uso dos recursos tecnológicos próprios da cibercultura: o uso de AVA na educação presencial que é objeto desta pesquisa. Sua influência faz surgir um novo estilo de pedagogia, um novo papel para o professor e para o aluno, que favorece ao mesmo tempo a cooperação e colaboração em rede e o surgimento de aprendizagens personalizadas.

As tecnologias educacionais disponíveis no século XXI tem ressaltado a importância de dois fatores a influenciar a aprendizagem: a) o papel da interação dialógica e; b) o papel da motivação para a aprendizagem. Isto porque vivemos uma realidade de cibercultura em que se

verifica a aprendizagem ocorrendo de forma dinâmica e contínua através dos recursos tecnológicos e das redes sociais, como resultado de um trabalho colaborativo e de trocas de experiências entre sujeitos historicamente determinados dos mais diferentes níveis e contextos sociais. Acredita-se que a interação e a interatividade são sempre benéficas no contexto do ensino, na medida em que busca produzir a inteligência coletiva, algo que a utilização dos recursos das TIC favorece, ainda que a priori não saibamos em que direção e orientados a quais resultados tendem as organizações que colocam em sinergia seus recursos intelectuais.

Vivencia-se uma revolução tecnológica sem precedentes, a transformar a sociedade como um todo, e neste contexto, a instituição Escola certamente não poderá ficar de fora, principalmente porque dentre as suas funções está a de preparar o cidadão para os desafios do futuro. Por essa razão, concorda-se com Faria e Giraffa (2012, p. 2), quando dizem que “a principal função da docência neste quadro de transição da era analógica para a era digital é propiciar caminhos que facilitem a apropriação do conhecimento pelo aluno”.

Diante da abundância de informações disponíveis na rede, é urgente a transformação do papel do professor, que deixa de ser um difusor do conhecimento e torna-se um orientador de percursos de aprendizagem, a orientar a busca de conhecimentos, incentivar a aprendizagem e o pensamento crítico e científico. Concorde-se com Lévy (2010, p. 173) ao definir que o professor “torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, [...] dos percursos de aprendizagem etc”.

Para superar seu antigo papel e incorporar no novo, o professor necessita de qualificação que o habilite a atuar através dos recursos tecnológicos disponibilizados pela rede mundial de computadores que oferece uma rica variedade de conteúdos: textos, apresentações, vídeos, simulações, gráficos, nos mais diversos formatos midiáticos, além de Recursos Educacionais Abertos (REA), disponíveis em praticamente todas as áreas do conhecimento, através das licenças *Creative Commons* disponibilizados para livre acesso mediante citação da fonte.

De fato, um movimento pela utilização de recursos tecnológicos na esfera educacional tem despontado na atualidade, por combinar práticas pedagógicas já estabelecidas, com práticas inovadoras e, ao mesclá-las, produzir o que vem sendo chamado de ensino híbrido e tem despontado como uma possibilidade interessante, por unir os aspectos positivos do ensino presencial, com os aspectos potencializadores do ensino a distância, proporcionando o melhor destas duas modalidades.

Entende-se por ensino híbrido:

(...) o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 13).

O resultado tem sido o desenvolvimento de vantagens educativas entre as quais pode-se mencionar: melhor aproveitamento do tempo em sala de aula, a criação de um novo espaço-tempo para interação, a flexibilização do ensino e da aprendizagem, a possibilidade do desenvolvimento de um ensino personalizado, o atendimento individualizado, a retroalimentação constante, o acompanhamento do processo e a avaliação formativa (ZAMBRANO; VILLALOBOS, 2013). A educação nunca foi tão rica em variedade de informações, fontes e possibilidades.

Não obstante, para que a necessária mudança ocorra é imprescindível que o professor abdique das aulas expositivas como principal recurso pedagógico e da exigência de passividade dos alunos em receber seus ensinamentos. Somente assim, o professor estará em condições de praticar um ensino diferenciado, “buscando um espaço de trabalho conjunto, onde todos são autores, diretores e atores” (FARIA; GIRAFFA, 2012, p. 3). Trata-se de uma mudança de postura que se faz urgente e necessária na construção de um novo paradigma de ensino e aprendizagem, um paradigma emergente que está sendo forjado através de experimentações e da constante busca de alternativas a uma realidade ultrapassada (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Neste processo dialógico de mudança, a reformulação da dinâmica das aulas através da diversificação no uso de recursos didático-pedagógicos, principalmente por inserir os de cunho tecnológico, aliado a novas metodologias de ensino que enfatizam as características de colaboração e interação, parece ser o caminho, conforme apontado por Prensky (2010) para a elaboração de um novo paradigma de ensino.

Neste, o papel do professor é o de criador de possibilidades de ensino e aprendizagem, orientador do percurso e facilitador da apropriação dos conhecimentos pelos alunos (PERRENOUD, 1999a; PRENSKY, 2010), auxiliando-os democraticamente como um sujeito mais experiente (REGO, 2000). Os recursos tecnológicos estão à disposição para auxiliá-lo e são importantes, visto que os alunos estão mergulhados em tecnologias na sociedade e, com

elas produzem aprendizagens que atendem aos seus interesses imediatos, inclusive os escolares, como tem demonstrado as aprendizagens informais obtidas das redes sociais.

Os estudantes de hoje, já não aprendem da mesma forma que os do século passado, por isso, vivencia-se na Escola um grande descompasso em relação à sociedade, na medida em que os professores insistem em que ensinar seja transmitir informações estruturadas (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013), ao passo que, o que nossos alunos precisam é que se lhes ensinem critérios para “coletar, selecionar, hierarquizar, interpretar, integrar e transformar a informação com espírito crítico com um conhecimento útil para sua intervenção na realidade” (ZABALA, 2002, p. 56), a fim de integrar em suas estruturas intelectuais o que for útil para seu desenvolvimento. Necessita-se de um ensino que possa constituir um sujeito capaz de pensar por si mesmo, capaz de produzir aprendizagens a base de suas próprias reflexões e na interação com outros.

Neste contexto de formação do aluno crítico, consciente e autônomo, pode-se fazer uso de AVA como recurso tecnológico de ensino, mesmo no contexto do ensino presencial. Concorda-se com Bacich; Neto e Trevisani (2015, p. 51) quando afirmam que os recursos disponíveis “requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem”. Vivencia-se atualmente um espírito de aclimatação dos recursos e espírito da educação a distância a condicionar o desenvolvimento de um fazer pedagógico ao mesmo tempo personalizado e coletivo através da interação em ambientes virtuais *on-line*.

Neste sentido, o ensino com o uso de AVA vem de encontro às modificações necessárias, pois possibilita um ensino *on-line* que permite a personalização no atendimento às necessidades dos alunos, razão pela qual seu uso vem crescendo exponencialmente. No entanto, como advertem alguns teóricos, deve-se evitar usá-lo para mera transposição das práticas pedagógicas tradicionais, por simplesmente utilizá-lo como mero repositório de conteúdos ou para simplesmente realizar com mais eficiência o ensino tradicional (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013; ZABALA, 2002).

Nesta perspectiva, concorda-se com Moran; Masetto e Behrens (2013) quando afirmam que:

O importante é combinar o que podemos fazer melhor em sala de aula: conhecer-nos, motivar-nos, reencontrar-nos, com o que podemos fazer a distância pela lista, fórum ou *chat*, pesquisar, comunicar-nos e divulgar as produções dos professores e dos alunos. É fundamental hoje pensar o currículo de cada curso como um todo, e planejar o tempo de presença física em sala de aula e o tempo de aprendizagem virtual (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p.6).

Com o uso mais intensivo dos recursos tecnológicos na educação, tem surgido modelos de aprendizagem baseado na interação *on-line*, de caráter híbrido, a explorar o potencial da aprendizagem virtual, gerando uma nova abordagem pedagógica denominada de ensino híbrido, que alterna aprendizagens presenciais com aprendizagens *on-line*. Os especialistas dividem estes modelos de aprendizagem em três: a) **O modelo *flex***, em que os alunos recebem roteiros de aprendizagem a ser seguidos e explorados com ênfase no ensino *on-line*; b) **O modelo *à la carte***, em que o estudante é o responsável pela organização de seus estudos conforme seus interesses em parceria com o educador que orienta uma aprendizagem personalizada e; c) **O modelo virtual enriquecido**, que é disruptivo (não é comum no Brasil) por apresentar uma organização diferenciada dos tempos da escola e, por alternar períodos de aprendizagem *on-line* com períodos de aprendizagem presencial (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

No atendimento das necessidades da oferta de RP e DC no contexto do IFMT *campus* Cuiabá Bela Vista, o modelo virtual enriquecido, parece bem apropriado, entretanto, a utilização de tecnologias educacionais como o AVA/*Moodle* e suas interfaces, ao mesmo tempo que abre novas perspectivas para a prática pedagógica, exige dos professores, o domínio dos recursos tecnológicos para poder atender às necessidades dos estudantes através de novas formas de ensino possibilitadas pelo desenvolvimento das TIC (BRASIL, 2002).

O domínio dos recursos tecnológicos tendem a potencializar formas de organização do ensino e dos espaços educacionais de forma diferenciada, a atender às necessidades dos estudantes, como sugerem as técnicas de ensino baseadas na rotação por estações e no laboratório rotacional (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015) destacadas como possibilidades e que vêm sendo experienciadas e incorporadas aos processos formativos presenciais, tanto em universidades como na esfera da educação básica.

O uso dos recursos tecnológicos suportados por AVA resulta em um ensino *on-line* de caráter híbrido que “configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p.52) e tem proporcionado uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, no sentido de determinar quais práticas tradicionais podem ser mantidas e quais precisam ser reelaboradas, reinventadas, reaprendidas nesta era tecnológica. Concorda-se com Brito (2008, p. 24) que “devemos (re)aprender a conhecer, a comunicar, a ensinar; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. E neste processo, a utilização dos recursos tecnológicos das TIC suportados pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces, pode contribuir efetivamente para a transformação das práticas de ensino.

De fato, concorda-se com Moran; Masetto e Behrens (2013, p. 92) quando dizem que “o ponto de encontro entre os autores que contribuem com seus estudos sobre o paradigma emergente é a busca da visão de totalidade, o enfoque da aprendizagem e o desafio de superação da reprodução para a produção do conhecimento”(PERRENOUD, 1999a; ZABALA, 2002; REGO, 2000). Busca-se uma prática pedagógica que seja capaz de superar a fragmentação instituída no decorrer dos séculos e reconstruir a visão de totalidade do conhecimento conforme preconizada por Tardif (2014). Há indícios, conforme sinalizado por Moran; Masetto e Behrens (2013, p. 94) de que o paradigma emergente surgirá de “uma aliança entre os pressupostos da visão holística, da abordagem progressista e do ensino com pesquisa, instrumentalizada pela tecnologia inovadora”, por um processo de superação do velho paradigma pelas possibilidades do novo paradigma permeado por tecnologias.

A inserção de tecnologias na sala de aula, como o uso do *AVA/Moodle* e suas interfaces, visa melhor aproveitar na educação os recursos informacionais disponibilizados na internet em seus múltiplos formatos midiáticos, e traz consigo um poder de transformação do papel do aluno e do professor, não apenas na questão da mediação pedagógica, mas também da inteira forma de estruturação do ensino escolar em conteúdos de caráter multidisciplinar, promovendo a ruptura com os processos de simples reprodução da sociedade, cujas finalidades educativas eram centradas basicamente na preparação para a continuidade em estudos mais avançados (ZABALA, 2002).

1.2 O uso de AVA no ensino médio: descobrindo o seu potencial

Constatou-se que o uso do *AVA/Moodle* como recurso para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem na esfera pública, nos cursos de EaD, já está consolidado e, que sua utilização como recurso de apoio em cursos presenciais de graduação e pós-graduação tem avançado ao ponto de abranger, desde cursos de licenciatura, a cursos de medicina, como atestam os trabalhos de (PEREIRA; CHAVES, 2007; VIANNA; RAPOPORT, 2013; LEÃO; REHFELDT; MARCHI, 2013; MACHADO; BAGNI; ZANETTI, 2014; MELO, 2015; MELO; MALLMANN, 2015; CARDOSO; SILVA, 2016; NASCIMENTO, et al., 2016; SQUIZANI; BARIN, 2017).

O mesmo movimento pode ser referenciado como ocorrendo em outros países como sinaliza o trabalho de Zambrano e Villalobos (2013), que descreve múltiplas experiências no contexto da língua espanhola. Na esfera da educação básica, mesmo no nível fundamental já surgiram alguns trabalhos científicos, ainda que tais experiências estejam relacionados a uma situação específica: um projeto educativo, uma disciplina, uma unidade didática, um projeto de

pós-graduação, ou ação isolada de alguma escola ou professor (MARTINIANO; ROCHA, 2015; HANNEL; LIMA; DESCALÇO, 2016; WORMSBECHER; MOZER; NEHLS, 2016). Que a utilização de AVA como recurso tecnológico de apoio ao ensino presencial vem se firmando como uma boa alternativa, também se pode inferir da utilização de outras plataformas no âmbito do ensino básico e superior como atestam os trabalhos de Brugger et al. (2005) e, Moura e Melo (2018).

O uso de AVA como recurso tecnológico no ensino presencial de ensino médio e médio técnico, em disciplinas específicas, em projetos pedagógicos e até em tentativas de inovação tecnológica em redes de ensino, de escolas públicas e particulares, vem crescendo exponencialmente, como atestam os trabalhos de Faria e Giraffa (2012); Oliveira e De Nardin (2012); Terra e Wildner (2017); Santos, et al. (2017); Moura e Melo (2018). Estes trabalhos atestam que há um movimento no sentido de se explorar a abertura proporcionada pela legislação que corrobora o uso dos recursos das TIC em atividades a distância, em cursos presenciais de nível médio técnico, no percentual de 20% da carga horária dos cursos (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012).

Por essa razão, diante de tantas experiências exitosas, entendeu-se que a implementação do AVA/*Moodle* para a oferta de RP e DC poderia contribuir na superação da problemática da (in)disponibilidade para o trabalho presencial de professores e alunos. Se o AVA/*Moodle* é capaz de oferecer suporte para o ensino a distância de modo integral, também há de ser capaz de oferecer suporte ao ensino de RP e DC, ao se explorar seu potencial de interação no desenvolvimento de um ensino de características híbridas. Concorda-se com Moran (1994) que, as TIC tornam evidente que o âmago de qualquer processo educativo é a contínua interação entre professor e aluno, independentemente da modalidade ou nível de ensino. Assim, a disponibilização do AVA/*Moodle* para possibilitar a interação no desenvolvimento de RP e DC reflete uma aposta da instituição e deste pesquisador no potencial dos recursos suportados pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces. Acredita-se que o uso de tais recursos no contexto da educação presencial abre uma interessante perspectiva de desenvolvimento de um ensino híbrido, ao criar um novo espaço-tempo que ultrapassa os limites físicos da sala de aula presencial (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

O uso do AVA/*Moodle* pode contribuir para transformar as práticas tradicionais que determinam uma atitude passiva de receptividade por parte dos alunos e um papel de destaque para o professor; em práticas inovadoras, que privilegiem a interação e a colaboração em detrimento das aulas elocutivas, atribuindo mais autonomia ao aluno e, superando a perspectiva de aluno passivo que é fruto da tradição escolar secular (LUCKESI, 2006; 2011).

A atuação com o uso de AVA requer, para além do comprometimento do professor, o comprometimento das instituições de ensino a definirem os novos rumos a serem trilhados (LINHARES; MESQUIDA; SOUZA, 2007). Acredita-se que a transformação da educação e da Escola como entidade educativa, na sociedade contemporânea, se dará inequivocamente sob a influência das variáveis trazidas à tona pela Educação a Distância (EaD), que introduziu novos processos de ensino e aprendizagem.

A cibercultura e a recente experimentação dos AVA no ensino presencial, bem como as possibilidades das TIC enquanto tecnologias educacionais estão tornando mais evidente, que a interação com o meio e com outros é o caminho naturalmente trilhado pelo ser humano para a aprendizagem. A conectividade deu origem à ampliação das formas de interação entre os sujeitos cognoscentes acrescentando um espaço-tempo denominado virtual, que agora influencia, inclusive, a prática pedagógica no ensino presencial. O uso de AVA na educação vem se constituindo como principal contribuição advinda da EaD, por proporcionar as condições favoráveis para a prática de um ensino híbrido baseado no suporte proporcionado pelas TIC.

Dentre as transformações que se fazem necessárias no processo de ensino e aprendizagem no âmbito do ensino médio presencial, presentes na escola tradicional, se destaca a necessidade de tornar o ensino mais atraente e de viés participativo, retirando o aluno da passividade e tornando-o ativo e interativo na busca pelo conhecimento. Perspectiva já presente na sociedade e refletida pelos alunos fora do contexto escolar, quando buscam por aprendizagens de características diversas, no *locus* privilegiado da cibercultura, o ambiente virtual da web, para atender às suas necessidades específicas de aprendizagem, inclusive escolares.

Na internet a geração atual encontra práticas de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias na forma de ensino formal e informal que tendem a suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos, sem a estrutura rígida de dominação estabelecida nos contextos escolares. Por isso é comum que ao perderem determinada aula, os alunos busquem aulas *on-line* disponibilizadas na web, como forma de recuperação do conteúdo perdido, visando a recuperação da aprendizagem. Estas por sua vez, são constantemente revisitadas pelos alunos que podem visualizá-las quantas vezes for necessário para produzir a aprendizagem. Uma possibilidade indisponível no trabalho presencial.

Em se tratando de seus interesses, os alunos têm se mostrado sujeitos ativos, em menor ou maior grau, querendo ser protagonistas de suas vidas, a começar por sua formação, visto que já não aceitam resignados o professor autoritário e negam-se a ser “recebedores passivos da

instrução e da informação” (BIGGE, 1977, p. 311). Não obstante, isto não significa que o papel do professor tornou-se obsoleto, visto que, as pesquisas têm demonstrado que apesar de a informação ser abundante, ainda se faz necessário aprender a buscar, a acessar, a selecionar, a compreender e a transformar a informação em conhecimento e, é justamente aí, que reside o novo viés de atuação para o professor contemporâneo, um viés necessário e promissor (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013; TARDIF, 2014).

Concorda-se com Moran; Masetto e Behrens (2013, p. 34) quando afirmam que na sociedade atual, devido à abundância de informações disponíveis, “o importante para o educador é encontrar a ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador. Aprender hoje é buscar, comparar, pesquisar, produzir, comunicar. Só a aprendizagem viva e motivadora ajuda a progredir”. Assim, não se concebe mais a prática tradicional de servir os conhecimentos, de dar tudo pronto no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Comunga-se com as ideias de Zabala (2002), de que para atuar com o uso das TIC o professor precisa desenvolver as habilidades e competências necessárias para auxiliar o aluno em transformar a informação, abundante em nossa sociedade através dos meios tecnológicos, em conhecimento sólido, prático e útil para os sujeitos cognoscentes. Sem a oportunidade de experimentação e sem ações de formação continuada, pode ser difícil para os professores desenvolverem o domínio dos recursos e as competências necessárias para atuarem com o uso dos recursos tecnológicos suportados pelo AVA/Moodle e suas interfaces. Isto porque os AVA podem fornecer suporte para o uso pedagógico de inúmeros recursos midiáticos tornados disponíveis na internet, ou mesmo possibilitar o uso embarcado (ou não), de *softwares* específicos produzidos para auxiliarem no ensino e potencializarem a interação na prática pedagógica.

Acredita-se que os AVA podem dar uma expressiva contribuição ao proporcionar novos espaços de aprendizagem no contexto do ensino médio integrado do *campus*, por possibilitar práticas pedagógicas diferenciadas, embasadas na colaboração e interação virtual. Sua utilização visa a ampliação das possibilidades de atuação pedagógica do professor, em seu novo papel de criador de possibilidades, orientador e assessor de processos de aprendizagem através dos dispositivos tecnológicos na busca pela informação, no fomento à interação e à construção interativa do conhecimento (LUCKESI, 2006; 2011; MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2013). Esta perspectiva de atuação do professor se faz necessária especialmente na oferta de RP e DC aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Diante de tantas possibilidades, vislumbrou-se como alternativa viável a implementação do AVA/*Moodle* como recurso a possibilitar a potencialização das práticas de ensino na oferta de RP e DC, com vistas a promover a interação e a interatividade na consecução de objetivos de aprendizagem, pela troca de experiências em um novo espaço-tempo: o virtual. Seria o AVA/*Moodle* um recurso tecnológico apropriado para dar suporte ao trabalho pedagógico de oferta de RP e DC no ensino presencial de nível médio?

Oliveira e De Nardin (2012) afirmam ser possível o professor, através de atividades específicas no ambiente virtual, realizar um acompanhamento das aprendizagens e identificar dificuldades de aprendizagem, com vistas a proporcionar um atendimento até certo ponto individualizado, a um aluno ou grupo de alunos e, com isto concordam Bacich; Neto e Trevisani (2015).

Nesta perspectiva, percebe-se que o grande desafio está relacionado ao domínio dos recursos para a atuação pedagógica por parte dos professores que precisam superar as práticas tradicionais de ensino e enveredar por caminhos desconhecidos em busca de uma atuação diferenciada com o uso dos recursos tecnológicos na oferta de RP e DC. O aluno também é desafiado a superar o papel de aluno passivo a receber instrução e conquistar a autonomia na busca pela aprendizagem através dos roteiros, orientações e subsídios necessários fornecidos pelo professor para superação das dificuldades de aprendizagem.

1.3 O AVA/*Moodle* e suas potencialidades -- Breve histórico

O *MOODLE*, sigla em inglês para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente dinâmico de aprendizagem modular orientado a objetos) trata-se de um *software* para gestão da aprendizagem e trabalho interativo que inicialmente foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas, cientista computacional, educador e militante do movimento de difusão de *software Open Source* (programa de código aberto) que a partir de seu mestrado e doutorado na *Curtin University*, Austrália (1999), se interessou pelos processos de ensino e aprendizagem e se dispôs a construir um ambiente virtual de aprendizagem que maximizasse as possibilidades de contribuição da internet no contexto educacional.

Aliando seus conhecimentos computacionais, Dougiamas desenvolveu uma plataforma LMS, sigla em inglês para *Learning Management System* (*Sistema de Gestão de Aprendizagem*), um *software Open source* (programa de código aberto) e livre, que é distribuído através de licença GNU (GPL), sigla em inglês para *General Public License* (Licença Pública

Geral), com base nos princípios pedagógicos do Construcionismo Social³ para possibilitar um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) colaborativo gratuito, a serviço da aprendizagem e, com isto, realizar mais plenamente as possibilidades de aplicação da internet nos processos educacionais.

O AVA/*Moodle* foi concebido para ajudar os educadores a criar cursos online com atividades e recursos focados na interação e construção colaborativa de conhecimentos e estratégias de ensino e aprendizagem. Um de seus conceitos principais é a geração pela plataforma de uma página suportada pela internet, um ambiente virtual que neste trabalho algumas vezes é referida como sala de aula virtual, em analogia a sala de aula tradicional, em que o professor pode organizar e disponibilizar recursos para o ensino e a aprendizagem por meio das possibilidades das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC⁴.

O resultado tem sido o desenvolvimento de vantagens educativas entre as quais se pode mencionar: melhor aproveitamento do tempo em sala de aula, a criação de um novo espaço-tempo para interação, a flexibilização do ensino e da aprendizagem, a possibilidade do desenvolvimento de um ensino personalizado, o atendimento individualizado, a retroalimentação constante, o acompanhamento do processo e a avaliação formativa (ZAMBRANO; VILLALOBOS, 2013, p. 5). A educação nunca foi tão rica em variedade de informações e fontes.

O Projeto *Moodle*, que está em constante aprimoramento, é liderado e coordenado pela Moodle HQ, uma empresa australiana que conta com 50 desenvolvedores e também por programadores de código aberto do mundo inteiro, que formam uma comunidade sustentada por donativos, especialmente das 84 empresas que utilizam o Moodle em todo o mundo.

Além dos *plugins*, mantidos em diretórios e compartilhados com toda a comunidade, também foram desenvolvidos e disponibilizados temas gráficos que podem ser instalados para mudar a aparência e até algumas funcionalidades do AVA/*Moodle*, sendo muitos temas baseados em *web design* responsivo, que aliados a um *plugin* específico, permitem que o Moodle seja utilizado também em dispositivos móveis, possibilitando o m-learning⁵. Segundo

³ O construcionismo social, uma teoria educacional desenvolvida por Seymour Papert, inspirada nas ideias de aprendizagem construtivista e experiencial de Piaget, com quem Seymour trabalhou por muitos anos na Universidade de Genebra, na Suíça, descreve o processo de construção de artefatos para os outros, como uma experiência de aprendizado rica e muito poderosa, sendo nesta perspectiva que foi idealizado o Moodle.

⁴ Encontra-se na literatura referência a Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC e a Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, sendo que esta última acrescenta à primeira o viés dos recursos digitais. Não obstante, neste trabalho optou-se por usar a sigla TIC por entender ser mais abrangente e menos específica.

⁵ Sigla para *mobile learning* que é uma modalidade de ensino e aprendizagem relativamente recente, derivada da modalidade de e-learning (ensino a distância) cuja diferença está em permitir a interação e o ensino através de dispositivos móveis de acesso à internet.

a comunidade, o aplicativo móvel para o *Moodle* que torna isto possível já está disponível no *Google Play*, na *App Store (iOS)* e na *Windows Phone Store*.

Tais dispositivos tornam-no ainda mais atrativo para ser utilizado como recurso no ensino híbrido, na aprendizagem combinada (presencial e semipresencial), na educação a distância, e em outros projetos de *e-learning*⁶ em escolas, universidades, governos, corporações, treinamentos e outras aplicações, como o fornecimento de formação continuada sob a forma de treinamentos no âmbito governamental e corporativo. O governo brasileiro também tem feito amplo uso do *AVA/Moodle*, não apenas nas Instituições de Ensino Superior (IES), mas também em órgãos da administração pública como a saúde⁷, a previdência⁸ e a administração pública⁹, para se mencionar apenas alguns exemplos.

O Moodle foi desenvolvido a partir de referenciais que sinalizam uma visão Construcionista Social e Construtivista Social dos processos educacionais, abordagem esta que, parte da premissa de que a aprendizagem é produzida pela interação social, através da discussão não só entre professores e alunos, mas também na interação entre os alunos sob o pressuposto de que os alunos também contribuem para a aprendizagem de seus pares.

O *AVA/Moodle* disponibiliza cerca de 20 tipos diferentes de atividades que podem ser customizadas para atender aos mais diversos objetivos e interesses. Sua relevância educacional se impõe pela possibilidade de combinação de sequências de atividades individuais ou grupais na orientação de percursos de aprendizagem, na perspectiva da sequencialização das atividades, da gradação ou da interdependência dos conteúdos.

1.4 O *AVA/Moodle* e o processo de ensino, avaliação e recuperação da aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem envolve a interação entre três diferentes aspectos que estão intimamente relacionados, a saber: o ensino, a aprendizagem e a avaliação do processo que mensura, orienta e reorienta o processo. O ensinar e o aprender são processos diferentes, realizados por sujeitos diferentes, mas que estão intrinsecamente relacionados, por serem determinantes e determinados um pelo outro (BORDENAVE; PEREIRA, 2015).

Isto porque, para ensinar, o professor precisa considerar o que o aluno já sabe, os fatores interferentes e determinantes que podem facilitar ou dificultar as condições de aprendizagem, com vistas a estar apto a organizar, facilitar e promover situações de aprendizagem. Por outro

⁶ Sigla para *eletronic learning*, uma modalidade de ensino a distância mediada por recursos didáticos organizados em diferentes suportes tecnológicos acessíveis pela internet.

⁷ <https://moodle.unasus.gov.br> site de cursos da área da saúde.

⁸ <http://escolavirtual.previdencia.gov.br> site de cursos da previdência social do Brasil.

⁹ <https://www.enap.gov.br/> site da Escola Nacional de Administração Pública.

lado, a disposição do aluno para com o ensino do professor e para com os esforços de aprendizagem requeridos, influencia profundamente as possibilidades de sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Não há dúvidas de que a concepção de ensino e aprendizagem e a orientação pedagógica do professor determinará diferentes modos de ensinar, especialmente na oferta de RP e DC, tendo em vista que partem de pressupostos diferentes do processo de ensino e do papel do professor e do aluno a influenciar o planejamento do ensino. No entanto, verificou-se que muitos professores deixam-se levar pela rotina e praticam um ensino baseado na improvisação transformada em formas de agir que prescindem de reflexão e caracteriza-se como ação rotineira. Poderia esta problemática ser minimizada, ou quiçá resolvida, com a inserção da possibilidade de atuação através dos recursos tecnológicos educacionais do *AVA/Moodle*? Qual seria a relevância dos recursos tecnológicos do *AVA/Moodle* na oferta de RP e DC?

Rego (2000) ao traduzir as contribuições de Vygotsky, critica as abordagens de ensino centradas no professor e enfatiza que ensinar é programar conteúdos e meios eficientes de interações, para promover a aprendizagem:

Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica (REGO, 2000, p. 107).

Para Vygotsky ensinar é desafiar o aluno a construir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que ele já possui, o ensino deve partir do que ele chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e, contribuir para a ampliação de seu potencial através da interação com um parceiro mais experiente da cultura, o professor. Isto coloca o processo de ensino para além da transmissão de conteúdos, estabelece-o como um “ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida” (REGO, 2000, p. 108).

Nesta perspectiva, o ensino, para ser eficiente, depende de se conhecer o aluno, a fim de poder intervir e planejar estratégias de ensino e aprendizagem que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido nos alunos, o que é de suma importância em se tratando de RP e DC.

É justamente neste aspecto que se acredita que o uso do *AVA/Moodle* e suas interfaces pode contribuir grandemente, pois possibilita o acompanhamento das aprendizagens e a prática

de avaliações diagnósticas e formativas após cada unidade de ensino, na perspectiva de conhecer melhor os desafios e as necessidades de aprendizagem dos alunos, com reduzido esforço para o professor que não terá de corrigir as avaliações, que podem ser estruturadas para diversos objetivos, desde o reforço das aprendizagens através de *feed back* imediato aos alunos, até a simples mensuração da aprendizagem a identificar os avanços e dificuldades do aluno e propiciar ao professor orientar o processo.

Se o ponto de partida para o ato de ensinar é o levantamento da ZDP do aluno e do reconhecimento do já aprendido, isto por si só já sinaliza que, em uma perspectiva de ensino construtivista, não é possível o ensino ser eficiente sem se conhecer o aprendiz (REGO, 2000). O AVA/*Moodle* e suas interfaces possibilita que o professor utilize seus recursos não apenas para disponibilizar os conteúdos e atividades, mas para promover a interação dialógica. Fóruns de discussão podem ser criados para conhecer as dificuldades dos alunos e promover a aprendizagem colaborativa pela troca de experiências entre os próprios alunos, com base em três grandes categorias de dispositivos comunicacionais: um-todos, um-um e todos-todos (LÉVY, 2010).

Concorda-se com Moran; Masetto e Behrens (2013) quando os mesmos mencionam os objetivos e possibilidades pedagógicas dos fóruns na interação:

Seu objetivo é fazer uma discussão que avance os conhecimentos, as informações ou as experiências, para além do somatório de opiniões, de tal forma que o produto desse trabalho seja qualitativamente superior às ideias originais. Pode-se organizar um único grupo para discutir ou simultaneamente dividir o assunto em vários tópicos e sobre cada um deles se formar um grupo de discussão. (...) o tempo para a discussão e para que se tirem as primeiras conclusões visando à produção de um texto, resultado dessas discussões. (...) reorientá-la ou para oferecer algum feedback que possa dinamizá-la ou encaminhá-la para a realização dos objetivos pretendidos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 159).

O uso dos recursos de interação visa conhecer o aluno, suas possibilidades e dificuldades de aprendizagem e assim poder (re)orientar o processo de ensino na oferta de RP e DC, inclusive por se disponibilizar conteúdos midiáticos em atendimento das necessidades específicas constatadas, fazendo uso dos inúmeros conteúdos informacionais disponíveis na web, inclusive os REA. Não obstante, esta é uma perspectiva desafiadora para professores e alunos, porque implica em uma profunda transformação das práticas pedagógicas tradicionais, na medida que o professor deve abrir mão das aulas elocutivas a que está habituado, em prol de práticas diferenciadas sobre as quais ainda não tem domínio, e o aluno deve superar a passividade e compreender-se como sujeito ativo e responsável por sua aprendizagem, libertando-se da perspectiva redutivista de meramente ser aprovado.

Este novo perfil de atuação do professor, nem sempre é bem aceito por professores modelados pela centenária prática tradicional de ensino, não sendo poucos os que o repelem. Neste sentido reitera-se as afirmações de Bordenave e Pereira (2015), no tocante ao professor tradicional:

O professor tradicional é um homem feliz: não tem o problema de escolher entre as várias atividades possíveis para ensinar um assunto. Como para ele a única atividade válida é a exposição oral ou preleção, não perde tempo procurando alternativas. Para o professor moderno, entretanto, a escolha adequada das atividades de ensino¹⁰ é uma etapa importante de sua profissão. [...] Assim como a competência profissional do engenheiro se manifesta na escolha acertada de materiais e métodos de construção, a idoneidade profissional do professor se manifesta na escolha de atividades de ensino adequadas aos objetivos educacionais, aos conteúdos de matéria e aos alunos (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 133).

Acredita-se que a inserção do AVA/*Moodle* no contexto do ensino presencial tende a modificar a atuação do professor que precisará planejar práticas de ensino na perspectiva de desafiar o aluno e dar-lhe mais autonomia na busca pelos subsídios necessários para a superação de suas dificuldades, ao passo que possibilita um novo espaço de interação que permite que o aluno seja acompanhado e orientado pelo professor, sem a necessidade de presença física no desenvolvimento de RP e DC o que é especialmente relevante em um contexto de impossibilidade de atuação presencial.

Os recursos do AVA/*Moodle* podem ser úteis na medida em que possibilitam o *feed back* imediato das avaliações, com possibilidade de revisão e reforço da aprendizagem, o que é essencial, visto que dentre as contribuições mais importantes das descobertas em matéria de aprendizagem está a “do papel fundamental que desempenha a confirmação, pelo próprio aluno, de que está acertando, de que está compreendendo” (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 46), na medida em que isto não só ajuda a ‘fixar’ as aprendizagens, mas também motiva o aluno a continuar em seus esforços. Além disto, proporciona ao professor estruturar sequências de ensino e atividades personalizadas em atendimento às necessidades específicas constatadas, potencializando o ensino nos momentos presenciais.

Para Perrenoud (1999a, p. 78), “ensinar é esforçar-se em orientar um processo de aprendizagem de um conteúdo através de intervenções reguladoras e corretoras que se baseiam em uma avaliação dos progressos do aluno no processo do ensino, o que demanda acompanhamento mediante avaliações da aprendizagem”. Assim, as regulações adquirem importância no ato de ensinar, ao se buscar estabelecer os conhecimentos prévios do aluno

¹⁰No contexto deste livro, a expressão “atividades de ensino” inclui os termos “métodos”, “técnicas”, “meios”, “procedimentos”, “instrumentos” de ensino.

visando realizar uma intervenção reguladora conforme suas necessidades, proporcionando uma certa individualização do processo de ensino (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

Neste sentido, as TIC suportadas pelo AVA/*Moodle* surgem como recursos tecnológicos apreciados pelos alunos com os quais se pode desenvolver práticas pedagógicas pautadas na colaboração e na interação reguladora do professor, visando a superação das dificuldades de aprendizagem. Seus recursos permitem que a interação e o acompanhamento ocorram on-line e determinem uma atuação mais específica nos momentos presenciais, potencializando as perspectivas de ensino e aprendizagem (SILVA, 2002; SILVA, 2010).

O recurso do correio eletrônico possibilita a orientação das aprendizagens em situações que a ausência de orientação poderia interromper o esforço de aprendizagem do aluno, favorecendo portanto a mediação pedagógica contínua e o constante diálogo que aproxima o educador do educando, favorecendo “ o encaminhamento de dúvidas, a reorientação e a pesquisa, as sugestões de organização de ideias, a discussão sobre a solução de problemas e seus fundamentos teóricos, sempre de forma rápida e em tempo real, o que oferece grande dinamismo a essa ferramenta” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 160,161).

Para Tardif (2014), o ensino é um processo que consiste em programar interações para atingir certas finalidades ou objetivos educativos de aprendizagem pelo viés da interação, por isso defende que “ensinar é perseguir, *conscientemente, objetivos intencionais*, tomar decisões consequentes e organizar meios e situações para atingi-los” (TARDIF, 2014, p. 208, grifo do autor). Ao possibilitar uma atuação diferenciada, o AVA/*Moodle* destaca a necessidade de planejamento e permite a organização de diversas estratégias de ensino que podem ser úteis na consecução dos objetivos de aprendizagem ao se perseguir conscientemente objetivos intencionais visando os melhores resultados pela colaboração e interação.

Além disso, comumente se relata as barreiras à leitura que os alunos evidenciam (,) a atuação com o uso do AVA/*Moodle* possibilita explorar a internet enquanto recurso de aprendizagem múltipla em que “aprende-se a ler, a buscar informações, a selecioná-las, a pesquisar, comparar dados, analisá-los, criticá-los e organizá-los. Desenvolvemos habilidades para utilizar e explorar esse novo recurso tecnológico com criatividade, valores éticos, políticos e sociais” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 163), e ainda fomentamos a autonomia (protagonismo), e a aprendizagem com os outros, com o mundo e suas realidades e o contexto social em que se vive, ou seja, a autoaprendizagem e a interaprendizagem.

Para Bordenave e Pereira (2015), ensinar consistiria em planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno, por meio de mecanismos diversos que se organizam em uma estratégia sequencial e combinatória que mobiliza os meios necessários para se atingir os objetivos de

aprendizagem. O *AVA/Moodle* permite a estruturação de atividades inclusive determinando o não avanço enquanto não se cumprir determinada etapa, permitindo justamente a estratégia de ensino baseada em atividades sequenciais e combinatórias (SILVA, 2002; SILVA, 2010).

Na perspectiva dos processos de recuperação da aprendizagem de RP ou de DC, mesmo em um ensino tradicional, após uma sequência didática se faz necessário realizar recapitulações em número suficientes para contrabalançar os efeitos do esquecimento e verificar se há alunos com dificuldades de aprendizagem. O que pode facilmente ser feito com o uso do recurso questionário do *AVA/Moodle*, orientado a finalidade de reforço das aprendizagens ou como avaliação diagnóstica. Há de se destacar que uma vez detectada a dificuldade, não basta apenas reapresentar o conteúdo, mas buscar conhecer as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra, o que pode demandar do professor esforços no sentido de proporcionar uma certa personalização do ensino, também possível com o *AVA/Moodle* por se disponibilizar determinado conteúdo ou atividade a indivíduos em detrimento da coletividade (SILVA, 2002; SILVA, 2010).

Assim, mais do que o simples reinvestimento de conteúdos, a oferta de RP e DC exige que se determine as dificuldades de aprendizagem e os conhecimentos prévios, para que se possa suprir o aluno de condições para o desenvolvimento da aprendizagem requerida, “caso contrário a aprendizagem ocorre somente dentro dos limites daquilo que se chama memória a curto prazo e não em termos de armazenamento duradouro das respostas ou informações” (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 47).

O *AVA/Moodle* dispõe de uma série de recursos que podem ser utilizados para conhecer e determinar as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, ao possibilitar uma interação que tende a promover a aproximação do professor com os alunos e entre os alunos. Neste sentido, Lévy (2010, p. 131) nos lembra que “afinidades, alianças intelectuais, até mesmo amizades podem desenvolver-se nos grupos de discussão, exatamente como entre pessoas que se encontram regularmente para conversar”. O que tende a aproximar o professor do aluno.

É comum entre os professores a reclamação de que os alunos não possuem os pré-requisitos necessários para a aprendizagem, mesmo tendo galgado as etapas do sistema escolar, mas despercebe-se que o próprio sistema por suas práticas de avaliação configuradas na forma de exames como denunciadas por Luckesi (2006; 2011), contribui para que as aprendizagens ocorram ao nível da memorização momentânea cuja finalidade é a mera aprovação, após o que caem no esquecimento, por não terem se estabelecido como aprendizagens reais e definitivas.

Infelizmente, a avaliação da aprendizagem, entendida na maioria das vezes como provas e testes, ou seja, confundida com a prática de exames, tem sido encarada pelos professores e

alunos como uma prestação de contas da aprendizagem. Este entendimento tem grande influência não apenas nos modos de ensino do professor, mas em como os alunos encaram a aprendizagem, visto que tendem a evidenciar apenas as aprendizagens que acreditam serem necessárias para passar na prova (BIGGE, 1977, p. 353).

Por causa destas práticas, os alunos vão acumulando perdas a cada ano/semestre, que vão se constituindo em ‘lastros de ignorância’ que inviabilizarão que o aluno seja capaz de reconstruir o todo através das partes ensinadas (BORDENAVE; PEREIRA, 2015), ou mesmo continuar em níveis mais elevados de desenvolvimento por causa das lacunas que carrega. Infelizmente, tem se observado que nos processos de DC, na maioria das vezes prevalece a prática de exames seguida da oferta de atividades a recuperar a nota e não a aprendizagem, perpetuando a condição deficitária dos alunos.

Preconiza-se que somente por se superar a prática de exames e viabilizar uma avaliação da aprendizagem de acompanhamento, diagnóstica e formativa é que será possível verdadeiramente oferecer processos de ensino e aprendizagem de RP e DC, que vão além de recuperar a nota e contribuam de fato para a superação das dificuldades. Entende-se que, a finalidade com que se desenvolve a avaliação da aprendizagem é o ponto chave a ser explorado para torná-la eficaz. Um processo de recuperação da aprendizagem estático, cuja finalidade se encerra na constatação do nível de aprendizagem (LUCKESI, 2006) reveste-se de caráter de terminalidade e se configura como prática de exame.

Por outro lado, um processo de avaliação da aprendizagem de caráter reflexivo e dialógico proporciona um diálogo entre o professor e os alunos, a identificar as causas das dificuldades e a definir os meios necessários para se alcançar os melhores resultados, do que se infere que, a avaliação no processo de ensino deve ter uma função parecida a de um termômetro, a diagnosticar se há problemas, tanto no processo de ensino, responsabilidade do professor, quanto no de aprendizagem, esfera do aluno (LUCKESI, 2006; PERRENOUD, 1999b).

Esta perspectiva de avaliação da aprendizagem e do processo de ensino está presente nos documentos oficiais do *campus* ao determinar uma atuação pedagógica baseada no processo de ação-reflexão-ação a orientar o ensino e determinar que a avaliação da aprendizagem ocorra em uma perspectiva reflexiva, a avaliar não apenas os resultados obtidos pelos alunos, mas também a atuação do professor e de seu ensino na obtenção dos resultados (OD, 2014). O AVA/Moodle pode contribuir com os alunos na medida em que encontram no ambiente: o programa da disciplina, as orientações para atividades, a possibilidade de criação de grupos de trabalhos colaborativos como construir textos, resolver problemas, elaborar projetos, estudar coletivamente, criar grupos de interesses (ou dificuldades), discutir nos fóruns temas, conceitos

e teorias, fazer contatos, estabelecer parcerias e amizades para a resolução de problemas, sempre contando com a orientação do professor (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

Tudo isto pode ser feito mantendo um registro da atuação do professor e dos alunos para posterior reflexão e melhoria, bem como por possibilitar o acompanhamento dos trabalhos dos professores e alunos na forma de supervisão pedagógica, a conferir as estratégias de ensino e o tipo de avaliação da aprendizagem praticada pelo professor, a fim de defender os melhores interesses de aprendizagem dos alunos.

Concorda-se com a concepção de avaliação da aprendizagem de Luckesi (2006, p. 165) enunciada como “ato subsidiário do processo de construção de resultados satisfatórios”. Assim, pretende-se que os professores a utilizem (a avaliação da aprendizagem) como um mecanismo subsidiário do planejamento e articulado à execução do ensino, que se presta ao diagnóstico das aprendizagens, com vistas a reorientar o processo na busca pelos melhores resultados (LUCKESI, 2006). Nisto também o uso do AVA/*Moodle* auxilia, visto que, se nas avaliações o aluno não evidenciou as aprendizagens mínimas requeridas, o uso dos recursos tecnológicos tende a agilizar e a potencializar a atuação dos professores ao nível presencial, na oferta de um trabalho de reinvestimento dos conteúdos e esforços de ensino personalizados visando atingir o resultado da aprendizagem.

Preconiza-se que a avaliação da aprendizagem deva ser praticada de modo a verificar, não apenas o desempenho do aluno, mas também a eficácia da atuação do professor, da metodologia empregada, do ensino oferecido e das ferramentas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, buscando determinar as necessidades de aprimoramento na perspectiva de professores que refletem sobre sua prática, conforme estipulado nos dispositivos legais da LDB, (BRASIL, 1996) e da OD (IFMT, 2014).

No que se refere aos procedimentos pedagógicos para possibilitar a recuperação da aprendizagem, a avaliação pode ser compreendida como um juízo de valor que visa auxiliar nas tomadas de decisões no tocante ao reinvestimento no processo de ensino. Isto decorre da compreensão da mediação pedagógica como categoria presente nos processos de ensino, especialmente os de recuperação da aprendizagem.

As avaliações diagnósticas e formativas, formais e informais são fundamentais na determinação da necessidade de ações de reinvestimento e retroalimentação para o saneamento de dificuldades, orientação do processo ou como medida preventiva ou corretiva, a partir da prática do princípio de ação-reflexão-ação tão propalado nos documentos oficiais da instituição. Entretanto, tem prevalecido nas instituições de ensino em geral, e constatou-se no âmbito do

campus, a prática de exames denunciada por Luckesi (2006) a determinar a recuperação da nota dos alunos e não de sua aprendizagem.

Um possível caminho para a superação desta problemática originada do paradigma de ensino vigente, pode ser encontrado nas reflexões de Moran; Masetto e Behrens (2013):

Faz parte da mediação pedagógica repensar e criar um novo sistema de avaliação que se integre ao processo de aprendizagem e incentive o aluno a aprender. Assumir a avaliação como um processo de *feedback* ou de retroalimentação que traga ao aprendiz informações necessárias, oportunas e no momento em que ele precisa para que desenvolva sua aprendizagem. (...) de forma contínua para que o aprendiz vá adquirindo consciência de seu avançar em direção aos objetivos propostos, e de seus erros ou falhas, os quais deverão ser corrigidos imediatamente (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 154).

Para conduzir práticas pedagógicas de recuperação da aprendizagem, conhecer o aluno é imprescindível. Por isso, defende-se neste trabalho a necessidade de transformação das práticas de exame para uma avaliação diagnóstica e formativa, a orientar o processo e minimizar o fracasso e a seletividade e com isto concorda Perrenoud (1999):

A questão não é somente retardar e atenuar a seleção. A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de *situações de aprendizagem* “portadoras de sentido e de regulação”. As resistências não atingem, portanto, unicamente a salvaguarda das elites. Elas se situam cada vez mais no registro das práticas pedagógicas, do ofício de professor e do ofício de aluno! (PERRENOUD, 1999a, p. 18, grifo do autor).

Preconiza-se a avaliação diagnóstica e formativa como a ideal para os processos de recuperação da aprendizagem de RP ou DC, porque abrange todos os momentos e recursos que o professor utiliza, no acompanhamento dos alunos visando a revisão, retroalimentação e a (re)orientação dos processos de ensino para atingir os melhores resultados. Este tipo de avaliação se desenvolve em uma perspectiva processual e contínua, que busca a (re)construção dos conhecimentos pelos sujeitos cognoscentes, visando sua formação integral.

O uso do AVA/*Moodle* favorece a atuação do professor como mediador que reflete na ação e que age sobre a realidade para corrigir rumos e dificuldades, mesmo diante de incertezas, estabelecendo um processo contínuo de mensurar os conhecimentos prévios, os adquiridos no processo e os conhecimentos desejados ao final do processo (BORDENAVE; PEREIRA, 2015). A disponibilização do planejamento do professor, dos conteúdos e atividades de ensino permite que o aluno persiga os objetivos de aprendizagem no seu próprio ritmo e favorece o uso dos diversos recursos midiáticos com os quais é possível explorar os benefícios da linguagem audiovisual e os mecanismos de interação constante.

O acompanhamento das dificuldades possibilita a personalização de atividades em reconhecimento de que as aprendizagens ocorrem em diferentes tempos, por processos singulares e particulares de cada sujeito cognoscente, que evidenciará ritmos próprios e lógicas diversas, em função de experiências anteriores que servirão quais subsunçores (TARDIF, 2014) a partir dos quais cada sujeito construirá suas aprendizagens, o que converge com a teoria de Vygotsky sobre o ensino a partir da ZDP (REGO, 2000).

Nos esforços de se conhecer o aluno é necessário primeiro proceder uma avaliação diagnóstica, para viabilizar o planejamento e orientar o processo de ensino a ser verificado continuamente pela prática de uma avaliação formativa que se vale da retroalimentação e (re)orientação dos processos de ensino como mecanismo regulador das aprendizagens. Também neste aspecto o uso do *AVA/Moodle* pode facilitar a sondagem diagnóstica ao se realizar no início das ofertas um trabalho intensivo de investigar os conteúdos já apreendidos e, neste sentido orientam os dispositivos normativos da instituição (OD, RRPPP e PPC dos cursos).

Concorda-se com Perrenoud; et al., (2002) quando afirmam que:

A avaliação formativa, que se vale da observação e da retroalimentação como instrumento regulador do processo de ensino visando a aprendizagem, “tem a única função de ajudar o aluno a aprender e a progredir rumo aos objetivos” educacionais propostos, como um mecanismo de ajuda às necessidades de aprendizagem do aluno que “não exige necessariamente uma instrumentação sofisticada”, muitas vezes, apenas “a observação direta e a intuição são suficientes”. (PERRENOUD, et al., 2002, p. 53)

Verifica-se que, nesta perspectiva de ensino, o professor estabelece através da avaliação da aprendizagem uma relação dialógica que manifesta o interesse pelos alunos visando auxiliá-los na superação de suas dificuldades. Neste processo destaca-se a importância de os alunos terem acesso sobre seu desempenho e o andamento do processo de ensino-aprendizagem por *feed backs* constantes em relação aos objetivos propostos no planejamento (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013). É assim que se estabelece o que é comumente referenciado como um processo de ensino baseado no princípio da ação-reflexão-ação, em que a avaliação cumpre com sua função de mediadora e norteadora dos processos de ensino e aprendizagem.

Preconiza-se que a avaliação da aprendizagem se transforme em um mecanismo de favorecimento de um processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente formativo e transformador na oferta de RP e DC, a orientar o ensino para a superação das dificuldades, confiantes de que cada ser humano carrega consigo o potencial para aprender, apenas variando no tempo, no ritmo e grau de suas necessidades de ajuda para o conseguirem.

1.5 Bases legais e institucionais da recuperação da aprendizagem

A partir da idealização das chamadas Leis de Diretrizes e Bases (LDB), criadas para orientar a educação nacional, a legislação passou a determinar princípios, parâmetros e enfoques para a realização da escolarização formal no Brasil. A LDB, Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), já apresentava a obrigatoriedade de estudos de recuperação aos alunos considerados “de aproveitamento insuficiente”, determinada pelo Art. 11, § 1º, transcrito abaixo:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus **funcionarão entre os períodos letivos regulares** para, além de outras atividades, **proporcionar estudos de recuperação** aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, **em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas** com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva. (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Como se vê, já existia à época uma preocupação com os que eram considerados como “alunos de aproveitamento insuficiente”, que àquela época já eram em número expressivo. Note que, o trabalho determinado a ocorrer seria ministrado na forma de **trabalhos planejados adicionais**, “**entre os períodos letivos regulares**”, ou seja, imediatamente após os resultados bimestrais, semestrais e anuais, sendo realizados apenas com os alunos “**de aproveitamento insuficiente**”, ficando os demais dispensados de cumprir com as atividades planejadas relacionadas à recuperação da aprendizagem.

Na LDB atual, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), as determinações para a realização da recuperação da aprendizagem baseiam-se em uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que demanda um esforço contínuo de recuperação e reinvestimento de conteúdos, a ser retroalimentado por contínuas avaliações diagnósticas, que por sua vez possibilitarão a detecção das deficiências e a atuação para sanar as dificuldades de aprendizagem de modo contínuo e imediato (BRASIL, 1996). Percebe-se que a concepção de recuperação da aprendizagem vigente é a de um processo contínuo e reflexivo a valer-se da ação-reflexão-ação e da avaliação formativa que determinam um processo de ensino ao nível reflexivo (PERRENOUD, 1999b).

Assim sendo, destaca-se que a recuperação da aprendizagem surge como uma determinação legal, uma imposição ao professor e um direito do aluno. Por esta razão, o Art. 12, inciso V, determina ao professor a incumbência de: “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” e no Art. 13, inciso IV, estabelece esta responsabilidade como prerrogativa do professor em “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996).

No entanto, o principal dispositivo legal é o Art. 24, inciso V, que trata da verificação do rendimento escolar, ao estabelecer os seguintes parâmetros nas alíneas transcritas abaixo:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...]
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, LDB, rev. 2015).

A obrigatoriedade da recuperação da aprendizagem implica no reconhecimento de que pode ter havido falhas no processo de ensino, ocasionando que a aprendizagem não ocorreu a contento, demandando a necessidade de avaliar onde as falhas ocorreram. Infere-se que a intenção do legislador é promover a investigação e a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de corrigir as falhas e sanear os aspectos concorrentes que levaram ao insucesso, o que demanda que a avaliação seja praticada na perspectiva da avaliação diagnóstica, formativa e reflexiva em um processo contínuo a ser conduzido pelo professor.

Não obstante, a LDB 9394/96, no Art. 12, também determina a necessidade de aprovação e acompanhamento dos planos de ensino, articulando a responsabilidade da instituição através de sua equipe de gestão pedagógica (direção, supervisão, coordenação), no acompanhamento do cumprimento das obrigações que são prerrogativas do professor. Ao estabelecer que as ofertas de recuperação da aprendizagem sejam disciplinadas pelas instituições de ensino e seus regimentos, o legislador transfere para a esfera da instituição a responsabilidade de orientar, disciplinar, acompanhar e supervisionar o trabalho do professor em consonância com as diretrizes de seu projeto pedagógico (BRASIL, 1996).

Verifica-se que a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), estabelece, segundo a interpretação deste pesquisador, três diferentes perspectivas de recuperação da aprendizagem, através de um novo conjunto de determinações que podem ser interpretados como “novos” conceitos: a) a recuperação contínua; b) a recuperação paralela, e, c) a dependência, oriunda da implementação alternativa da progressão parcial.

Estas diferentes perspectivas nem sempre são bem compreendidas pelos professores, resultando em grande confusão de conceitos e práticas, razão pela qual optou-se por delinear uma interpretação da norma a evidenciar suas especificidades.

a) A recuperação contínua

A interpretação deste conceito na norma legal, decorre da necessidade de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e seus esforços para a efetivação das

aprendizagens a ser realizado em sala de aula, em contraposição aos esforços realizados de forma paralela.

Portanto, entende-se por recuperação contínua, aquela em que, no decorrer do desenvolvimento das estratégias de ensino **em sala de aula**, o professor utiliza de um movimento de ensino, seguido por um movimento de avaliação da aprendizagem, visto que o ensino e a avaliação devem caminhar juntos, “para permitir se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados” e possibilitar a intervenção se for o caso. (PARECER CNE/CEB nº 12, 1997)

Assim, a recuperação contínua estabelece-se como uma prática pedagógica inerente ao processo de ensino, cuja principal característica é “**ocorrer em sala de aula**” durante o desenvolvimento dos conteúdos, sendo marcada por “**sua agilidade**”, pois é aplicada tão logo se detecte as dificuldades de aprendizagem no espaço-tempo da sala de aula. Há de se destacar também “**sua especificidade**”, pois abrangerá os conteúdos nos quais se verificou as dificuldades de aprendizagem dos alunos, ou os necessários para que a aprendizagem ocorra, podendo corresponder a conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais (ZABALA, 2002).

Percebe-se que a legislação tenta orientar a prática pedagógica do professor, ao determinar uma atitude ativa na perspectiva do movimento pedagógico de ação-reflexão-ação possibilitado por avaliações diagnósticas e formativas, que propiciam a detecção das dificuldades de aprendizagem, tanto em sentido preventivo, por acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, quanto em sentido prescritivo por determinar a necessidade de reinvestimento dos conteúdos em processos de ensino que visem a superação das dificuldades constatadas. Interpreta-se estas determinações como um esforço no sentido de assegurar o comprometimento do professor com a aprendizagem de todos os alunos.

b) A recuperação paralela

Entende-se por recuperação paralela, o oferecimento de atividades de ensino e aprendizagem especialmente preparadas para atender às dificuldades de aprendizagem percebidas/detectadas em sala de aula, sendo ofertadas em um espaço-tempo diferente, por isso paralela. Seu planejamento demanda conhecimento específico das necessidades de aprendizagem dos alunos com menor rendimento, que necessitam de um atendimento diferenciado, quase personalizado, para avançarem no processo de construção do conhecimento rumo a aprendizagem.

A principal característica deste tipo de recuperação é que ela, diferentemente da recuperação contínua, “**não pode ocorrer em sala de aula no período regular de ensino**”.

(PARECER CNE/CEB nº 12, 1997). Ela deve ocorrer em períodos paralelos ao desenvolvimento regular das aulas, mas seu objetivo também é sanar as dificuldades de aprendizagem do(s) aluno(s) tão logo elas se apresentem, e impedir que as dificuldades de aprendizagem se acumulem, ou corrigir ausências de conhecimento prévios que impossibilitam a aprendizagem atual. Entretanto, tanto as atividades de recuperação quanto a avaliação da aprendizagem precisam ocorrer em paralelo, em outro espaço-tempo (PARECER CNE/CEB nº 12, 1997).

Para corroborar esta interpretação e demonstrar que nem sempre os professores compreendem a correta aceção de recuperação paralela, cita-se o Parecer CNE/CEB nº 12, 1997, que ao tratar das disposições do Art. 24 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), nos diz que: “o simples oferecimento de tais estudos, paralelamente ao período letivo regular, não significará o correto cumprimento da norma legal referida. É indispensável que os envolvidos sejam alvos de reavaliação, também paralela” (PARECER CNE/CEB nº 12, 1997).

A simples oferta de “aulas” ou “atendimento individualizado ou grupal” em períodos determinados extraclasse, não caracteriza “recuperação paralela”, mais sim atividade de reforço quando não há avaliação paralela dos conteúdos abordados no esforço de recuperação da aprendizagem.

c) A recuperação de dependência curricular

Por último e não menos importante, a recuperação decorrente do mecanismo de progressão parcial, instituído sob o artifício de dar mais autonomia às escolas, que determinou “**a possibilidade**” de “nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, LDB Art. 24, inciso III, 1996).

Entretanto, o que foi sinalizado como uma possibilidade virou um padrão a ser seguido, visto que as diversas esferas governamentais se mobilizaram com a finalidade de instituírem como “necessários” e/ou “obrigatórios”, no âmbito de seus sistemas, a implementação da progressão parcial; tornando “**a possibilidade**” uma regra a ser acatada pelos sistemas. Ao fazê-lo desconsideraram quase que completamente o fato de que as escolas, em sua maioria, não dispõem de condições de infraestrutura adequadas e nem de corpo docente estável ou em regime de dedicação exclusiva, capazes de atender com eficiência e qualidade às determinações da lei. A norma pode ser interpretada como um esforço legislativo deliberado em prol do combate à evasão e a chamada “cultura da repetência” vigente, feito à revelia das instituições de ensino e principalmente dos professores. Tal atitude, aparentemente corrobora a crença

estabelecida entre os legisladores, de que os graves problemas da educação nacional podem ser resolvidos apenas com leis e normas. No entanto, a realidade vez após vez contraria esta percepção ao evidenciar a complexidade dos fenômenos sociais e educativos que impactam diretamente no cumprimento da norma.

Diante da imposição da oferta de progressão parcial requerido pelos sistemas, ao se possibilitar a escolha no número de disciplinas para um aluno habilitar-se ao regime de progressão parcial, a maioria das escolas optou pelo menor número possível, mas em alguns casos, o próprio sistema já decretou o número de disciplinas admitidos. No caso do IFMT foi estabelecido para o regime o máximo de duas disciplinas.

Assim, vemos a legislação interferindo e determinando prerrogativas do professor ao tornar obrigatório na realização de seu ofício, no âmbito do sistema nacional de educação, a oferta de recuperação contínua, paralela e de dependências curriculares nos moldes preconizados pelos dispositivos legais dentro de cada esfera de atuação dos sistemas. Por essa razão, a dependência, enquanto mecanismo de recuperação da aprendizagem, nem sempre é bem-aceita pelos professores, que preferem encará-la como simples reoferta de disciplina.

1.5.1 Apontamentos sobre as condições de oferta de DC nos dispositivos legais do IFMT e do IFMT *campus* Cuiabá Bela Vista

No esforço de regulamentação interno para atender à imposição legal da oferta de recuperação da aprendizagem e da oferta de progressão parcial, a Organização Didática (OD, 2014) documento que rege “os procedimentos didáticos-pedagógicos, disciplinares e administrativos dos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), e estipula as normas do seu sistema de ensino, ao tratar na **SEÇÃO IV, DAS AVALIAÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, e Subseção V, Da Dependência e Progressão Parcial**, através dos Artigos 176 à 183, define as condições gerais para a implementação do Regime de Progressão Parcial na instituição, sendo facultado aos *campi* complementar as diretrizes com normativa(s) própria(s).

Dentre as bases estabelecidas na OD (2014), destacam-se as determinações do Art. 179, que define os critérios de oferta, que ora reproduzo:

Art. 179 Os cursos técnicos de nível médio integrado devem possibilitar o regime de progressão parcial em até 2 (dois) componentes curriculares.

§ 1º O regime de dependência e progressão parcial deve estar contemplado no Projeto Pedagógico do Curso.

§ 2º As atividades de dependência não podem interferir nas atividades acadêmicas do período letivo no qual o discente está matriculado.

§ 3º Os componentes curriculares de dependência **deverão ser trabalhados a partir das dificuldades detectadas após uma avaliação diagnóstica** que envolva

todo o conteúdo do componente, não sendo obrigatoriamente exigido que o discente utilize todo o período letivo para superar as dificuldades apresentadas.

§ 4º O discente poderá realizar a dependência em turmas regulares ou por meio de estudo individualizado, **utilizando metodologias presenciais e não presenciais**, desde que definidas pelos docentes de cada componente curricular, sob a supervisão da respectiva equipe pedagógica.

§ 5º Ao concluir o processo de dependência, o resultado será registrado pelo docente em documento próprio (IFMT, OD, 2014, Art. 179, grifo nosso).

Também destacam-se como essenciais as bases estabelecidas na OD (2014), no Art. 180, que trata do planejamento do componente curricular pelo professor, que ora reproduzo:

Art. 180 O plano de ensino do componente curricular da dependência deverá contemplar:

I- descrição da metodologia e as estratégias de ensino;

II- processo de avaliação;

III- o número de aulas presencial e não presencial;

IV- a sistemática utilizada no processo de dependência deverá garantir ao discente as mesmas condições de aprendizagem propiciadas nos componentes curriculares ministrados no período regular do curso; e

V- a carga horária do componente curricular na dependência deverá ser a mesma contemplada na matriz curricular (IFMT, OD, 2014, Art. 180).

Pela sucinta abordagem dada à matéria, percebe-se na Organização Didática a intenção de apenas delinear princípios básicos e deixar a regulamentação da oferta a cargo de cada *campus* em respeito às suas características específicas a compor a diversidade institucional. No entanto, ao tratar da importante questão da avaliação, orienta que “o processo de ensino-aprendizagem visa propiciar diagnóstico, que possibilite ao docente refletir sobre sua prática e, ao discente, comprometer-se com seu desenvolvimento intelectual e sua autonomia” (IFMT, OD, 2014, Art. 146). Percebe-se, portanto nas diretrizes didáticas da instituição, a defesa por uma prática de avaliação da aprendizagem diagnóstica, formativa e reflexiva (LUCKESI, 2006; 2011; PERRENOUD, 1999a; PERRENOUD, et al., 2002).

Segundo a LDB, a recuperação da aprendizagem é um processo a ser conduzido pelo professor, sob o acompanhamento e supervisão das instituições no cumprimento destas atribuições, através de sua equipe pedagógica, cuja obrigação vai muito além da aprovação de um plano de ensino em conformidade com sua regulamentação. Para atender à diversidade da instituição, também são produzidos regulamentos, normas e resoluções internas em cada *campi*, além dos necessários projetos pedagógicos de curso que lhe imprimem características pedagógicas distintas, devidamente analisadas e aprovadas pelos órgãos superiores com a finalidade de assegurar os princípios pedagógicos defendidos pelo IFMT.

Assim sendo, no IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista, a progressão parcial foi implementada como possibilidade pedagógica regulamentada através da Direção por meio da

Portaria nº 41, de 23 de junho de 2015, que sancionou o Regulamento do Regime de Progressão Parcial por Período nos Cursos de Nível Técnico Integrado ao Ensino Médio (RRPPP).

A partir deste documento em específico é que se analisará a problemática da recuperação da aprendizagem no IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista, por isso, realiza-se a seguir, alguns destaques destes dispositivos normativos com a finalidade de descrever e analisar suas concepções e finalidades, ao estabelecer normas e procedimentos para a oferta de recuperação da aprendizagem na forma de Dependência Curricular (DC).

O Regulamento traz, em conformidade com a OD, em seu Art. 3º, a possibilidade de progressão parcial por meio da dependência a ser disponibilizada aos discentes que não tenham sido aprovados em no máximo dois componentes curriculares “após ter-se submetido aos estudos de recuperação e prova final”. Assim, a dependência tornou-se uma possibilidade a ser ofertada ao aluno, adicionalmente, visto que se menciona os estudos de recuperação e a prova final como tendo sido oferecidas anteriormente.

As características da oferta de dependência curricular estão normatizadas no Art. 4º, transcrito abaixo:

Art. 4º. A oferta de componentes curriculares de dependência ocorrerá no **formato Semipresencial**, sendo:

I. Caracterização: Nesta modalidade de dependência, o discente será submetido a um programa de desenvolvimento do componente curricular estabelecido através do programa de ensino de dependência que alternará encontros presenciais pré-definidos com atividades a distância, com ou sem a mediação de Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, organizado pelo docente e acompanhado pela equipe pedagógica.

II. Carga Horária: A carga horária total do componente curricular será a estabelecida na Matriz Curricular e será distribuída **70% (setenta por cento) para aulas presenciais e 30% (trinta por cento) para atividades não presenciais;**

III. Tempo previsto: A dependência será **trabalhada de forma condensada**, onde o discente se submeterá a um programa de desenvolvimento do componente curricular **intensivo com o cumprimento das atividades em um período menor, organizado pelo docente e acompanhado pela equipe pedagógica.**

IV. Frequência: Estabelece-se a obrigatoriedade de participação do discente em pelo menos 75% das aulas presenciais (IFMT/BLV, Portaria nº 41, 2015, grifo nosso).

Portanto, depreende-se da norma que: a dependência curricular instituída, constitui-se em oferta paralela de um “componente curricular”, a ser ofertado de forma condensada e com caráter intensivo, a ser desenvolvido pelo professor através da metodologia semipresencial, com 70% das atividades presenciais e 30% de atividades não-presenciais, com ou sem a mediação de TIC, a serem devidamente programadas e executadas pelo professor e acompanhadas pela equipe pedagógica; no qual se exige do aluno o cumprimento de atividades em um período menor e a frequência de 75% nas atividades presenciais.

Como se vê, a norma cria obrigações para o professor, para o aluno e para a equipe pedagógica ao estabelecer a forma de desenvolvimento das dependências do regime de progressão parcial, ao se oferecer a recuperação da aprendizagem. Devido às implicações envolvidas, se estabeleceu também uma norma de acesso:

Artigo 13. Para o acesso ao regime de progressão parcial estipulado neste regulamento o **responsável legal do discente será convocado** a fim de discutir as possibilidades do regime de progressão parcial, bem como ser conscientizado acerca da **responsabilidade familiar e do discente** para com o desenvolvimento da proposta de dependência em questão.

Parágrafo Único – Nesta ocasião será assinado o **termo de compromisso do discente** com o **aceite do responsável legal** em relação às normas estipuladas neste regulamento (Anexo I) (IFMT/BLV, Portaria nº 41, 2015, grifo nosso).

Estabelece-se como condição ou parâmetro para o acesso ao regime de progressão parcial, além da reprovação em no máximo dois componentes curriculares, conforme previsto na OD, a convocação do responsável legal do discente a fim de “ser conscientizado acerca da responsabilidade familiar e do discente” (OD, 2014), no desenvolvimento da dependência curricular. Aqui a norma demonstra reconhecimento do importante papel da família, e a necessidade de responsabilização de todos os envolvidos para que a oferta de estudos de recuperação da aprendizagem possa lograr êxito. Percebe-se uma ênfase especial no discente e na família que, conforme determina o parágrafo único, assinará o termo de compromisso com o trabalho a ser realizado, mediante o aceite do responsável legal em relação às normas da oferta.

O dispositivo não determina o que ocorreria caso a família ou o discente não estivesse disposto a submeter-se ao regime de progressão, ficando subentendido que a alternativa seria a reprovação do aluno e o impedimento da progressão, algo que nem o aluno e nem a família desejam, por isso supõe-se a aceitação. Também não se especifica o que estaria aberto a discussão, quando o representante legal é chamado “a fim de discutir as possibilidades do regime de progressão parcial”. Não obstante, vê-se a preocupação com a responsabilização de todos os envolvidos para que o trabalho de dependência seja o melhor possível.

Ao tratar das questões de registro, o regulamento determina que 50% da carga horária seja trabalhada no 1º bimestre e o restante no 2º, entretanto, verificou-se que no calendário da dependência estes limites não estão claramente definidos. Na sequência o regulamento trata de normatizar procedimentos para a oferta da dependência ao determinar:

Artigo 15. O docente que tiver gerado a dependência deverá **produzir um relatório** em que explicitará os **conteúdos não assimilados e que deverão ser objeto de recuperação e reinvestimento** para que os discentes construam os saberes relevantes

não alcançados ao longo do período já cursado e previstos como objetivos no componente curricular.

Parágrafo Único – Para o desenvolvimento dos trabalhos de recuperação da aprendizagem no componente curricular de dependência, **preferencialmente será designado um docente diferente do que ministrou o componente curricular no período em que o discente foi retido** (IFMT/BLV, Portaria nº 41, 2015, grifo nosso).

Infere-se da norma ser imperativo a produção de um relatório em que o docente anterior explicitará os conteúdos não assimilados que deverão ser objeto de recuperação e reinvestimento para que os discentes construam os saberes relevantes, previstos como objetivos no componente curricular. Assim, a norma determina o elenco das dificuldades de aprendizagem com a finalidade de auxiliar o planejamento do professor a atuar na dependência, ação imprescindível, principalmente se levarmos em consideração a determinação do parágrafo único, de que a dependência seja desenvolvida preferencialmente por um docente diferente do que a gerou.

Demonstrando sua preocupação com o levantamento das dificuldades de aprendizagem do aluno na oferta de dependência curricular, a norma estipulou adicionalmente:

Artigo 16. O docente regente do componente curricular de dependência deverá **programar um período de sondagem com base no relatório do docente** que gerou a dependência a fim de subsidiar a programação de sua intervenção pedagógica.

Parágrafo Único – **O discente** participante do regime de dependência **deverá assistir a todas as aulas programadas para o período de sondagem** do respectivo componente curricular objeto da dependência em horários pré-definidos que não coincidam com as aulas regulares, bem como se submeter a todas as avaliações previstas. (IFMT/BLV, Portaria nº 41, 2015, grifo nosso)

Estipula-se a necessidade de “um período de sondagem com base no relatório do docente que gerou a dependência, a fim de subsidiar a programação de sua intervenção pedagógica” e, determina-se ao discente “assistir a todas as aulas programadas para o período de sondagem” a ocorrer “em horários pré-definidos que não coincidam com as aulas regulares” e se submeter às avaliações previstas. O que implica na necessidade de uma sondagem e avaliação diagnóstica antes do planejamento pedagógico, para além do diagnóstico fornecido pelo professor anterior.

O objetivo da norma é assegurar um planejamento que venha ao encontro das necessidades de aprendizagem do aluno, tanto que o Art. 18, determina que o docente disponibilizará para os discentes os conteúdos a serem estudados e o programa de ensino da dependência a ser cumprido. Este viés é reafirmado no Art. 22, ao estipular que “o regime de dependência deverá ser pautado em um atendimento das necessidades educacionais dos discentes, sendo o trabalho direcionado ao acompanhamento e a mediação constante no processo de ensino e aprendizagem” (IFMT/BLV, Portaria nº 41, 2015).

Ao tratar da importante questão da avaliação do processo de ensino e aprendizagem os Artigos 24 e 25, reafirmam o caráter reflexivo do ensino a ser proporcionado, por estabelecer que **“a avaliação da aprendizagem será norteadada pela concepção dialógica, formativa e processual, orientada pelo princípio da ação-reflexão-ação que possibilite o contínuo acompanhamento”**, com a finalidade de **“garantir a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes; pressupondo a contextualização dos conhecimentos e das atividades desenvolvidas”** (IFMT/BLV, Portaria nº 41, 2015).

Ainda sobre as questões de avaliação da aprendizagem o Art. 29 determina que o discente seja avaliado “no âmbito das esferas: conceituais, procedimentais e atitudinais que contribuem para o desenvolvimento dos conceitos, habilidades e competências desejadas”, cabendo ao docente informar como procederá esta avaliação em consonância com as determinações da Organização Didática (IFMT/BLV, Portaria nº 41, 2015). Percebe-se a preocupação de que os esforços de avaliação da aprendizagem abranjam todo o processo ao se estipular que ocorram nestas três esferas, apontamento teórico que também se faz presente na OD, cujo embasamento está em Zabala (2002).

Por último destaca-se a determinação do Art. 32, de que o regulamento fosse “revisado no prazo de um ano de sua publicação e aplicação (2015), ou a qualquer momento se constatada inadequação à legislação em vigência. Ocorre que o referido regulamento permanece desde sua implementação sem quaisquer revisão ou aprimoramentos, embora a comunidade já há algum tempo venha sinalizando a necessidade de ajustes devido às dificuldades em sua aplicação (IFMT/BLV, Portaria nº 41, 2015).

O planejamento de um semestre/ano letivo tem início com a designação de atribuições de encargos didáticos a um professor, o que no IFMT é regido pelas determinações da Resolução CONSUP/IFMT nº 046/2013, que estabelece o Regulamento das Atividades Docentes no IFMT e, no *campus* Bela Vista, foi complementada pela Portaria nº 72 (IFMT/BLV, 2014), que estabeleceu o Regulamento para Distribuição dos Encargos Didáticos no *campus* Cuiabá – Bela Vista.

Estes dispositivos determinam a composição de um Plano de Trabalho Docente – PTD, a ser elaborado e proposto pelos professores em decorrência dos trabalhos que desenvolvam e dos componentes curriculares que lhes sejam designados em deliberação prévia. Na elaboração deste plano de trabalho, os professores deverão atender aos seguintes requisitos estipulados no regulamento do *campus* que rege as atribuições aos professores e determina, conforme regulamentação vigente em 2018/2, que:

Art. 6º. Os docentes do IFMT em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais e em regime de dedicação exclusiva deverão ter sua carga horária semanal distribuída em horas (sessenta minutos) considerando inclusive frações, sendo neste formato registradas em seu Plano de Trabalho Docente – PTD de acordo com as seguintes atividades e especificações:

I. Regência (R) – atribuir o mínimo de 12 (doze) aulas (correspondentes a 10 horas) e o máximo de 22 (vinte e duas) aulas (correspondentes a 18,34 horas).

II. Manutenção do Ensino (ME) – atribuir 80% do quantitativo de horas equivalente às aulas atribuídas para regência até o limite de 15 (quinze) horas.

III. Apoio ao Ensino (AE) – até 06 (seis) aulas, equivalentes a 5 (cinco) horas para o atendimento ao(s) discente(s) em atividades de recuperação e/ou dependência, e reuniões pedagógicas (IFMT, PORTARIA nº 72/2014, grifo nosso).

Como se vê, a norma determina a reserva de 80% da carga horária atribuída aos professores para as atividades denominadas de Manutenção do Ensino (ME), definidas no Art. 4º, inciso II, alínea “a” como: “as ações didático-pedagógicas relacionadas ao estudo, à organização, ao planejamento, à preparação de aulas, à elaboração de material didático, à produção e correção dos instrumentos avaliativos e às atividades de controle e registro acadêmico, dentre outros” (IFMT/BLV, Portaria nº 72, 2014).

Também determina a atribuição de até 6 (seis) aulas para as atividades de apoio ao ensino, definidas no Art. 4º, inciso III, alínea “a) Projetos diversos de apoio ao ensino (projeto de ensino, de nivelamento, de reforço, de recuperação, dentre outros.)”; e, alínea “b) atendimento ao discente” (IFMT/BLV, Portaria nº 72, 2014).

Assim sendo, ficam garantidas nas normas do *campus*, não só a atribuição de carga horária para a realização do importante trabalho de planejamento do ensino e das atividades pedagógicas, como também a reserva de tempo para o acompanhamento aos discentes em atividades de recuperação da aprendizagem. O documento ainda determina priorizar as atividades de ensino em detrimento das outras atividades de pesquisa, extensão e gestão. Estas são as principais disposições normativas que influenciam o trabalho de oferta de recuperação da aprendizagem e dependência curricular, oriundas do regime de progressão parcial, no *campus* Cuiabá – Bela Vista.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS E DESAFIOS

São expostos a seguir os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram esta pesquisa, bem como as escolhas feitas em seu percurso de desenvolvimento ao se evidenciar as técnicas, procedimentos e instrumentos de pesquisa e o contexto de implantação e implementação da proposta de estudo do caso das ofertas de RP e DC, com o uso dos recursos tecnológicos suportados pelo *AVA/Moodle* e suas interfaces, no âmbito dos cursos de ensino médio integrado presencial, de turno integral, do IFMT *campus* Cuiabá Bela Vista.

2.1 Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa

São tomados como parâmetros norteadores desta pesquisa as orientações sobre pesquisa qualitativa em Minayo (2010), sobre os estudos de caso descritos em Yin (2010) e as orientações para elaboração de trabalhos científicos em Costa; Pereira e Kunze, (2009), e Gil (2010). Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso único, qualitativo, sob a perspectiva de compreender a teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no contexto investigado, optou-se por uma estrutura descritiva, ao retratar “um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real em que os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010, p. 39).

a) **A pesquisa qualitativa**

Esta pesquisa foi concebida pelo que Minayo (2010) chama de ciclo da pesquisa qualitativa que estabelece três etapas: (1) fase exploratória – a elaboração do projeto de pesquisa, a aprovação no conselho de ética, o levantamento bibliográfico e a elaboração do questionário de pesquisa; (2) fase do trabalho de campo – levantamento documental, produção de dados pela observação direta e observação participante e, aplicação de questionário de pesquisa; (3) fase da análise e tratamento do material empírico e documental visando sua interpretação.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2010):

(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, **das crenças, dos valores e das atitudes** (...) como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e **por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada** com seus semelhantes (MINAYO, 2010, p. 21, grifo nosso).

Considera-se que a metodologia deva ajudar a explicar o processo e não apenas os produtos da investigação científica, por isso suas exigências não são de submissão estrita a

procedimentos rígidos, mas de flexibilidade ao lidar com imprevistos e outras necessidades, com vistas a assegurar a produção de resultados úteis aos objetivos da pesquisa.

O pesquisador vivenciou os processos que descreve por assessorar os professores no uso do AVA/*Moodle* ao realizar a implementação dos recursos da plataforma na fase de campo em que também assessorou os professores na utilização dos recursos para fins pedagógicos. Entende-se por campo, na pesquisa qualitativa, na perspectiva de Minayo (2010, p. 62) “como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação (...) A pesquisa social trabalha com gente e suas realizações, compreendendo-os como atores sociais em relação”.

Isto implica em estabelecer que “não se pode pensar em um trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los” (MINAYO, 2010, p. 63). Assim sendo, a observação direta e participante surge como principal instrumento para se “vincular os fatos às suas representações e desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (MINAYO, 2010, p. 71).

Somente assim poder-se-á descrever e analisar “a existência de hostilidades, de simpatias e antipatias entre as pessoas; a maneira sutil, mas inquestionável em que as vaidades e ambições pessoais se refletem nas reações emocionais dos indivíduos”, conforme Minayo (2010, p. 72). Tudo deve ser descrito e analisado como um fenômeno social historicamente condicionado pelo conjunto de relações interpessoais e de comunicação simbólica da situação, que os caracteriza como um momento relacional, específico e prático que permitirá o contraponto dialético da teoria social evocada (MINAYO, 2010).

A investigação é sobre a disponibilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, para a atuação dos professores na oferta de Recuperação Paralela (RP) e Dependência Curricular (DC), no contexto do ensino presencial com o uso de recursos tecnológicos e, os sujeitos da pesquisa são os professores para quem se propôs este tipo de atuação.

b) **O estudo de caso**

Conforme Yin (2010), o estudo de caso é uma importante estratégia metodológica aplicada à pesquisa em Ciências humanas, pois permite ao investigador aprofundar um fenômeno no contexto real e reunir informações através de diferentes técnicas de levantamentos de dados. Assim, acredita-se que o estudo de caso tenha sido a melhor opção para esta investigação, porque segundo Yin (2010), a análise das condições contextuais pode ser

altamente pertinente ao se descrever a realidade social e na (re)construção detalhada dos fenômenos observados, visando analisar com profundidade e exaustão os fenômenos estudados, para interpretar a realidade vivida e partilhada visando sua compreensão, explicação e análise em profundidade em conformidade com os objetivos da pesquisa.

Como o estudo de caso deve ocorrer no ambiente natural do “caso”, criou-se a oportunidade para as observações diretas e as observações participantes como preceitua Yin (2010) a coletar as evidências:

A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com **múltiplas fontes de evidência**, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado **beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados** (YIN, 2010, p. 40, grifo nosso).

Este estudo de caso identifica-se com a abordagem da pesquisa qualitativa sob a perspectiva de compreender a teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no contexto investigado. Assim sendo, estabelece-se que o pesquisador é o instrumento-chave da pesquisa, daí a importância da observação direta e da observação participante no estudo; o contexto social e os sujeitos (os professores) são a fonte direta de produção dos dados a serem analisados.

O pesquisador, ao estar inserido no contexto em que os fatos se desenvolveram, tanto por sua condição de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), quanto por sua condição de assessor na implementação da possibilidade de uso do AVA/*Moodle* pôde acompanhar de perto as ações, as deliberações, as atitudes e os posicionamentos dos pesquisados, tendo acesso a informações que dificilmente seriam obtidas por outros meios.

Apesar das limitações, mesmo um estudo de caso único tem se firmado como o método mais adequado “para conhecer em profundidade todas as nuances de um determinado fenômeno, sendo possível elaborar generalizações quando o contexto envolve casos típicos, raros, decisivos, reveladores e longitudinais” (YIN, 2010, p. 39).

Considerando as três possibilidades de análise das evidências propostas por (YIN, 2010), optou-se por desenvolver com os dados uma estrutura descritiva que possibilite a análise e a interpretação pelo pesquisador dos fenômenos evidenciados pelas relações sociais e culturais no contexto investigado, na medida em que respondem às proposições deste estudo. Buscou-se não apenas descrever os dados tais como se apresentaram, mas também analisá-los e interpretá-los com vistas a buscar “sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado” (MINAYO, 2010, p. 80). A intenção é desvelar o que está por detrás das aparências, posicionamentos, discursos e ações observadas

nas situações vivenciadas do caso e como estes desvelam as atitudes e as percepções de relevância atribuída pelos professores ao uso do *AVA/Moodle* na oferta de RP e DC.

O estudo teve como norteadoras as seguintes questões de pesquisa: Poderia o *AVA/Moodle* ser utilizado na perspectiva do ensino híbrido como recurso tecnológico para a oferta de RP e de DC? Seria o ambiente virtual gerado pelo *AVA/Moodle* um recurso tecnológico apropriado para dar suporte ao trabalho pedagógico de RP e de DC no ensino presencial? Estariam os professores habilitados a utilizar adequadamente este recurso tecnológico na promoção da RP e de DC após breve capacitação? Qual a percepção de relevância dos professores acerca deste recurso tecnológico na oferta de RP e DC?

Portanto, este estudo de caso configura-se como uma pesquisa exploratória de base descritiva, que busca a compreensão e explanação inicial dos fenômenos que se manifestaram no decorrer do estudo em relação às hipóteses prévias suscitadas.

2.2 Técnicas, procedimentos e instrumentos da pesquisa

Optou-se pela utilização de múltiplas fontes e técnicas de produção de dados, que se encontram abaixo especificadas:

Levantamento bibliográfico – realizado no banco de dados de Periódicos da CAPES, a partir dos seguintes descritores: Recuperação da aprendizagem, TIC, AVA e *Moodle*, sendo selecionados artigos relacionados à problemática a partir de 2011.

Levantamento documental – levantou-se os aspectos relevantes na legislação vigente, nos assentos funcionais dos professores e nos atos normativos sobre a temática da recuperação da aprendizagem e dependências curriculares nos documentos pedagógicos e administrativos da instituição.

A definição da amostra – Foram convidados para fazer parte da amostra, por responder ao questionário da pesquisa, todos os 25 professores que inicialmente se inscreveram para a capacitação para atuação com o uso do *AVA/Moodle*. A pedagoga que acompanhou os trabalhos também se inscreveu, e foi convidada a participar como respondente do questionário pelo critério acima mencionado, mas suas respostas não entrarão na análise direta dos dados, tendo em vista que o objetivo é sondar a percepção de relevância dos professores.

Entretanto suas contribuições poderão ser comentadas ao longo da análise, tendo em vista sua relevância em acompanhar o processo e emanar orientações pedagógicas para a consecução das dependências curriculares. Houve 20 sujeitos respondentes, 19 professores e a pedagoga. Dentre estes, serão excluídos da amostra principal: a pedagoga e dois professores que não atuaram no ensino médio integrado, restando 17 sujeitos respondentes.

Intencionava-se no projeto de pesquisa original garantir um mínimo de dez sujeitos, sendo cinco sujeitos que tiveram experiência com a RP e cinco sujeitos que tiveram experiência na oferta de DC com o apoio dos recursos do *AVA/Moodle*. Entretanto, devido à descaracterização do projeto original pela atribuição de dependência curricular a professores que não foram designados às disciplinas correlatas no período letivo, houve a necessidade de adaptação da pesquisa, com a criação de ambientes em separado para a atuação destes professores. A isto somou-se o fato de que alguns professores, apesar da capacitação, não se sentiram seguros o suficiente para atuarem com o uso do *AVA/Moodle*, fazendo uns poucos experimentos de criação de atividades, ao passo que atuavam da forma tradicional.

Por isso, modificou-se o critério de amostragem para dois outros grupos, a saber:

- a) **os que atuaram com o uso da plataforma; e,**
- b) **os que não se sentiram seguros para atuar com o uso da plataforma, apesar da capacitação.**

A elaboração do questionário semiestruturado – O Questionário de pesquisa, contou com 20 (vinte) questões que foram sistematizadas para abranger um rol de informações relevantes para o estudo, com as quais acredita-se ser possível, no diálogo com os sujeitos respondentes, ir descrevendo, delineando, analisando e esclarecendo o sentido e a intensidade da relevância atribuída pelos professores ao uso pedagógico dos recursos do *AVA/Moodle* e suas interfaces. Acredita-se ser possível desvelar a percepção e analisar a atitude de atribuição de relevância dos professores sujeitos da pesquisa, em diálogo constante com os referenciais teóricos que elucidam o(s) posicionamento(s) teórico(s), prático(s) e pedagógico(s) em consonância com esta investigação científica.

Com base nesta finalidade, dentre os quatro tipos de escala Likert possíveis (LUCIAN, 2016), optou-se por usar a escala nominal, com adaptações, para possibilitar a gradação da percepção de relevância atribuída pelos professores em níveis crescentes, por entender que esta percepção “não possui faceta neutra, afinal desde o momento em que o sujeito toma conhecimento da existência do objeto em análise, ele demonstrará alguma atitude positiva ou negativa, o que pode variar é o seu grau” (LUCIAN, 2016, p. 21).

Buscou-se com estas adaptações enfatizar o caráter direcional da percepção de relevância atribuída pelos professores ao uso do *AVA/Moodle* na oferta de RP e DC, por enfatizar seus possíveis níveis através dos nomes (rótulos da escala nominal), constituindo uma gradação em relação à percepção a ser mensurada.

O questionário foi estruturado para medir através da escala Likert, o sentido e a gradação da intensidade da percepção de relevância dos sujeitos em relação a três aspectos:

- a) O uso dos recursos tecnológicos do AVA/*Moodle* na oferta de RP e DC.
- b) A resistência dos alunos ao uso do AVA/*Moodle* na oferta de RP e DC.
- c) O vislumbre de possibilidades de atuação pedagógica através do AVA/*Moodle* na oferta de RP e DC, algo diretamente relacionado com o domínio dos recursos tecnológicos.

Uma das questões no formato Likert fugiu ao padrão para sondar: o maior obstáculo na percepção dos professores encontrado para o uso do AVA/*Moodle* (questão 6), cuja proposição se baseou em cinco possibilidades que emergiram do levantamento da realidade na instituição.

A fim de estimular o posicionamento dos professores, em algumas questões foram sugeridas possibilidades encontradas nos referenciais teóricos pesquisados, na experiência deste pesquisador e nas possibilidades apresentadas no curso de capacitação fornecido, para fomentar a percepção e avaliação de atitudes dos sujeitos (favoráveis ou desfavoráveis) em relação ao seu uso, no contexto dos cursos de ensino médio integrado do *campus*. As demais questões (1, 2, 8 e 20) foram questões abertas para propiciar a livre expressão.

A opção por um questionário semiestruturado no formato de escala Likert nominal, pareceu apropriado visto que, ao trabalhar com nomes, evita-se as críticas decorrentes da falta de rigor estatístico ao se trabalhar com a escala Likert, pois, sendo as atitudes representadas por nomes e assim tratadas e analisadas, nenhuma crítica devido à falta de rigor é válida visto que se instituiu uma gradação sem ponto neutro. Isso porque é geralmente aceita a ideia de que duas pessoas podem ter a mesma atitude, porém em intensidades diferentes, não obstante, a mensuração desta diferença pode ser considerada imprecisa, sendo assim, buscou-se com as adaptações realizadas no modelo tradicional da escala Likert, ser capaz de mensurar o sentido e a gradação de intensidade da atitude de relevância atribuída pelos sujeitos.

As entrevistas informais – Durante todo o processo de implementação, capacitação e assessoramento para uso dos recursos durante o semestre letivo de 2018/2, produziu-se dados por meio de entrevistas informais conduzidas como simples conversação (SILVA; MENEZES, 2005) no transcorrer do assessoramento aos professores para o uso do AVA/*Moodle*, sendo registradas em diário de campo próprio, entre as informações da observação direta e da observação participante. Por este meio sutil, levantou-se opiniões subjetivas que serão objeto de análise em complementação aos dados puros da pesquisa. Ao final aplicou-se o questionário de pesquisa semiestruturado para mensurar a percepção de relevância dos sujeitos.

A produção de dados – O trabalho de assessoramento na implementação do projeto de uso do AVA/*Moodle* e suas interfaces como tecnologia educacional para a oferta de RP e DC, proporcionou as condições para a observação direta, entendida como aquela realizada no ambiente natural do caso a desvelar comportamentos relevantes ou condições contextuais a

condicionar a pesquisa; e para a observação participante que é decorrente do envolvimento do pesquisador no ambiente sociocultural pesquisado (YIN, 2010). Nesta pesquisa, o pesquisador ao se relacionar com todos os envolvidos na implementação dos recursos: gestores, coordenadores, professores e alunos, teve acesso a informações privilegiadas que dificilmente seriam obtidas por quem não vivenciasse os processos, ao acompanhar de perto as ações, deliberações, atitudes e posicionamentos que se constituíram em desafios, limites e possibilidades. Razão pela qual optou-se por analisar os dados desta pesquisa com base nestas três categorias de análise que emergiram do processo de implementação, a saber: a) Os desafios; b) Os limites e, c) As possibilidades de uso do *AVA/Moodle* na oferta de RP e DC, no âmbito do ensino médio integrado presencial, de turno integral, do IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista.

A análise dos dados – Os dados foram analisados com base na triangulação de métodos, com vistas a contemplar as disposições da legislação, a prática pedagógica preconizada nos documentos oficiais do IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista, e a prática pedagógica constatada pelos dados empíricos produzidos pela observação direta e participante, em interação dialógica com os autores que embasam este estudo.

Buscar-se-á pelo viés interpretativo, compreender os fenômenos e explicar o contexto real em que os fatos se manifestaram, buscando recriar a realidade e analisar os resultados com base nas três categorias já mencionadas, e, ao fazê-lo, mensurar a percepção de relevância atribuída pelos professores ao uso do *AVA/Moodle* e suas interfaces como tecnologia educacional no enfrentamento da problemática instaurada de oferta de RP e DC, bem como evidenciar suas possíveis contribuições e outras problemáticas que emergiram do contexto.

Estas categorias serão desenvolvidas tendo como unidade de contexto cada pergunta do questionário e como unidades de análise as respostas dos professores, transcritas na forma de citações diretas, diferenciadas das demais citações de autores pelo uso de itálico e aspas, seguidas da referência ao professor respondente (P1, P2 e assim por diante).

Assim sendo, os dados serão analisados com base nas três categorias representadas pelos seus respectivos tópicos:

- a) Os desafios da oferta de RP e DC com o uso do *AVA/Moodle*;
- b) Os limites da oferta de recuperação da aprendizagem com o uso do *AVA/Moodle* e,
- c) As possibilidades da oferta de recuperação da aprendizagem com o uso do *AVA/Moodle*

De acordo com Bardin (2011), esta metodologia permite organizar os conteúdos em espécies de gavetas ou públicas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação. Portanto, esta técnica consiste em classificar os diferentes elementos coletados em

categorias de modo a fazer surgir uma lógica na interpretação dos fatos, em conformidade com o que se procura ou espera encontrar.

Considera-se possível e relevante utilizar a metodologia da escala Likert para “mensurar o sentido e a intensidade em relação” às atitudes dos professores, “com vistas a determinar a sua propensão para algo e em que intensidade a mesma se dá” (LUCIAN, 2016, p. 18). Por essa razão, optou-se por analisar os dados obtidos com as questões no formato escala Likert de forma cruzada na perspectiva tanto da somatória, quanto da média das médias e por se estipular um intervalo (pontos ou percentual) que represente determinada atitude identificada pelo rótulo, a ser referenciada em uma escala de um quinto de variação, sendo cada quinto da escala representativo da gradação da intensidade da atitude dos professores.

Assim sendo, o primeiro quinto será representativo de uma atitude menos favorável e o último como o de atitude mais favorável, podendo também ser representados em termos percentuais, além da representação em quintas partes. Outras questões da escala Likert serão referenciadas em termos de porcentagem simples de citação acumulada em relação a pontuação máxima, conforme aplicação da lógica de quintil exposta na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Valores na escala Likert para a gradação da percepção dos professores

Gradação de Relevância	Quartil	Intervalo Ferramentas	Intervalo Professores	Porcentagem*
1. Irrelevante	Q1	De 13 a 23,4 pontos	De 17 a 30,6 pontos	De 20% a 36%
2. Pouco Relevante	Q2	De 23,5 a 33,8 pontos	De 30,7 a 44,2 pontos	De 36,15% a 52,0%
3. Relevante	Q3	De 33,9 a 44,2 pontos	De 44,3 a 57,8 pontos	De 52,15% a 68,0%
4. Muito Relevante	Q4	De 44,3 a 54,6 pontos	De 57,9 a 71,4 pontos	De 68,15% a 84,0%
5. Imprescindível	Q5	De 54,7 a 65 pontos	De 71,5 a 85 pontos	De 84,15% a 100%

Fonte: Estrutura de gradação elaborada pelo pesquisador para métrica de quintil.

Em algumas questões que sondam mais de um viés de aplicabilidade, um mesmo dado poderá ser representado por quadros, tabelas ou gráfico(s) na perspectiva da soma de seus resultados e também na perspectiva da média das médias, ora enfocando o professor, ora enfocando os recursos tecnológicos, visando determinar se há distorções e contribuindo para a verossimilhança das informações, a serem representadas pela métrica de pontos, das quintas partes ou em termos percentuais a mensurar a atitude de aceitação do recursos tecnológicos, conforme percebidas na atribuição de relevância aos recursos tecnológicos do *AVA/Moodle* pelos professores.

As contribuições dos professores serão descritas na integralidade da fala ou em partes, a corroborar alguma análise, sempre fazendo uso das citações diretas acrescidas de itálico, entre

aspas, para diferenciar das demais citações de autores, seguido da identificação (P1, P2 e assim sucessivamente) quando se tratar do questionário de pesquisa semiestruturado, inclusive nos quadros de análise e, (PROF1, PROF2 e assim sucessivamente) quando se tratar de contribuições do levantamento da realidade realizado pela instituição, aqui tomados como dados secundários.

2.3 O caso em estudo: contexto de implantação e implementação da proposta

O uso do AVA/*Moodle* foi proposto pelo pesquisador como um recurso possível para o enfrentamento da problemática da oferta de RP e DC, nos cursos de ensino médio integrado, de turno integral, do IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista. A proposição, acena para o reconhecimento por parte deste pesquisador, do potencial dos recursos tecnológicos suportados pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces, no apoio às práticas pedagógicas de ensino, especialmente as relacionadas com a oferta de recuperação da aprendizagem (RP ou DC).

O acolhimento da proposta pela gestão, direção e chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX), e o interesse demonstrado pelos coordenadores de cursos, sinalizam que os gestores também vislumbraram potencial de contribuições do AVA/*Moodle* na intervenção da problemática vivenciada, por acolherem a proposta como promissora.

Estas observações sinalizam para o que foi descrito por Minayo (2010, p. 13), sobre o caráter das pesquisas no âmbito das ciências sociais, a saber: “Outro aspecto distintivo das Ciências Sociais é o fato de que ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica. Na verdade, não existe uma ciência neutra.” Tanto o pesquisador quanto os gestores da instituição apostaram no aprimoramento da qualidade da oferta de RP e DC com o uso do AVA/*Moodle*. Visto que os posicionamentos ideológicos interferiram e deixaram evidentes a busca por diferentes objetivos em relação à proposta original de uso do AVA/*Moodle*, já de início constatou-se que a realidade não é tão transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nossa limitada compreensão (MINAYO, 2010).

A pesquisa teve início com uma palestra aos professores realizada pelo pesquisador por ocasião da semana pedagógica do semestre letivo de 2018/2. Nela se expôs as dificuldades da recuperação da aprendizagem na conjuntura do *campus* e, mediante a apresentação de dois vídeos, um tratando da importância da recuperação da aprendizagem e outro exemplificando a possibilidade da estratégia da sala de aula invertida na realização de estudos de recuperação, fomentou-se a discussão entre os pares. Em seguida apresentou-se o projeto: “O AVEA *MOODLE* NO ENSINO PRESENCIAL: A implementação da recuperação paralela e das

dependências curriculares em sala de aula virtual¹¹”, a ser implementado como uma estratégia de aprimoramento das ofertas de RP e DC, por se fazer uso dos recursos tecnológicos.

Na ocasião, informou-se aos professores que se realizaria uma sondagem para conhecer a percepção dos professores em relação à oferta de recuperação da aprendizagem no *campus* e a possibilidade de atuação pedagógica na oferta de RP e DC, pelo uso dos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), suportadas pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces ao se fazer uso da metodologia semipresencial. A referida sondagem foi realizada antes da implementação do projeto de pesquisa na instituição, através de um questionário semiestruturado com 20 (vinte) perguntas, de resposta voluntária e anônima, sendo que os dados obtidos por este instrumento são tratados como dados secundários nesta pesquisa.

Foi disponibilizado um link para a inscrição dos professores que desejassem participar da capacitação ao nível básico, para atuação através dos recursos das TIC suportados pelo AVA/*Moodle*, a ser fornecida pelo pesquisador no formato semipresencial, com 40h. de duração, sendo 30 horas de atividades a distância e 10 horas de atividades presenciais divididas em dois encontros. Informou-se que os recursos do AVA/*Moodle* estariam disponíveis para todos os professores, para utilização opcional/voluntária no desenvolvimento de RP, mas que as DC seriam desenvolvidas no semestre letivo de 2018/2, com o uso dos recursos tecnológicos do AVA/*Moodle*, tornados disponíveis.

O curso de capacitação – Ofereceu-se aos 25 (vinte e cinco) professores que se inscreveram para participar, uma capacitação inicial ao nível básico, para a utilização pedagógica do AVA/*Moodle*, que foi desenvolvida no formato semipresencial, com duração de 40 (quarenta) horas, sendo 10 (dez) horas, divididas em 2 (dois) encontros presenciais, um no dia 13/08/2018 e outro 17/09/2018 e, 30 (trinta) horas em atividades à distância no ambiente de formação, através do acesso ao material e interação e interatividade na plataforma para exercitação, visando a posterior aplicação dos recursos aprendidos na oferta de RP e DC, durante todo o semestre letivo de 2018/2.

A disponibilização dos ambientes no AVA/*Moodle* – Implementada à plataforma, foram criados no AVA/*Moodle* dois links, um para cada curso de ensino médio integrado no *campus*. Devido às disputas surgidas por ocasião da atribuição das aulas aos professores que nos levaram a modificar o perfil de atuação anteriormente requerido para implementação do projeto de pesquisa, foi necessário criar um link adicional, em separado dos demais, a conter os

¹¹ Muitos professores referenciam o ambiente virtual de interação produzido pelo AVA/*Moodle* como “sala de aula virtual”, em analogia à sala de aula física. Para facilitar o entendimento dos professores, nas questões do questionário, utilizou-se esta nomenclatura ao se referir ao ambiente de interação.

ambientes das disciplinas oferecidas como DC, cujos professores designados não eram os mesmos das disciplinas correntes, como era a intenção original.

O projeto foi bem recebido pelos professores presentes, sendo que uns poucos se colocaram contrários, alegando como principais dificuldades: a carência de estrutura física para dar suporte a práticas pedagógicas através dos recursos midiáticos, precariedade dos laboratórios de informática e as dificuldades em relação ao acesso do professor e do aluno. Preocupações estas que, de fato, se consolidaram como obstáculos e desafios no desenvolvimento do projeto.

Ao início do semestre letivo, o pesquisador já customizara o AVA/Moodle, tendo criado todos os espaços de interação das respectivas disciplinas (denominado pelos professores analogamente de sala de aula virtual), e, os perfis de atuação com as atribuições assim definidas: administradores, supervisão pedagógica, professores e alunos. O quadro 1 abaixo, demonstra os ambientes disponibilizados como recursos em cada curso.

Quadro 1 – Montante de ambientes de aprendizagem disponibilizados no AVA/Moodle

TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE		TÉCNICO EM QUÍMICA		AMBIENTES EXTRAS
Semestre	Ambientes	Semestre	Ambientes	Dependência
1º	12	1º	12	15 salas
2º	16	2º	16	Capacitação
3º	12	3º	11	2 salas
4º	14	4º	15	Dependências de outros Cursos
5º	7	5º	6	
6º	12	6º	11	2 salas
Total	73 salas	Total	71 salas	19 salas

Fonte: Dados da pesquisa.

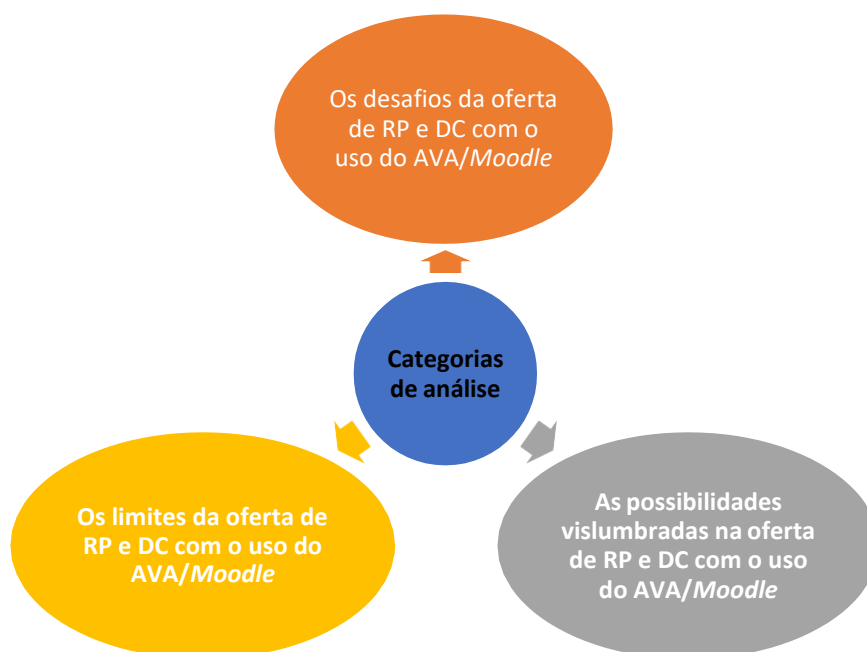
Tendo em vista a problemática da (in)disponibilidade para o trabalho presencial, a possibilidade da oferta de RP e DC com o uso do AVA/Moodle, através da metodologia semipresencial, torna-se extremamente relevante por possibilitar um novo espaço-tempo para atuação pedagógica. Além disto, possibilita a inserção dos recursos tecnológicos abundantes na sociedade na prática pedagógica dos professores, o que tende a favorecer a disposição de interesse dos alunos. Também foi relevante para se discutir as implicações da implementação das determinações legais e normativas na prática pedagógica dos professores, sem considerar suas reais condições de aplicação da norma ou sua capacidade e disposição em fazê-lo.

3 RESULTADOS E ANÁLISES DA PESQUISA

A implementação do uso *AVA/Moodle* e suas interfaces para a oferta de RP e DC, reflete um posicionamento na busca de alternativas para a superação de uma problemática vivenciada. “A situação-problema pede um posicionamento, pede um arriscar-se, coordenar fatores em um contexto delimitado, com limitações que nos desafiam a superar obstáculos, a pensar em um outro plano ou nível” (PERRENOUD, et al., 2002, p. 115). Portanto, mobiliza esforços que tendem a problematizar, perturbar e desequilibrar as certezas e as práticas tradicionalmente aceitas e abrir as portas para novas formas de interpretar a realidade e atuar sobre ela.

Busca-se desvelar abaixo as percepções dos professores e mensurar a relevância por eles atribuídas à oferta de RP e DC com o uso dos recursos tecnológicos do *AVA/Moodle* como tecnologia educacional e estratégia de superação das dificuldades para um trabalho de cunho presencial. Optou-se por descrever e analisar os dados com base em três categorias que emergiram da problemática vivenciada, que segue representada na figura 1 abaixo:

Figura 1 – Categorias de análise

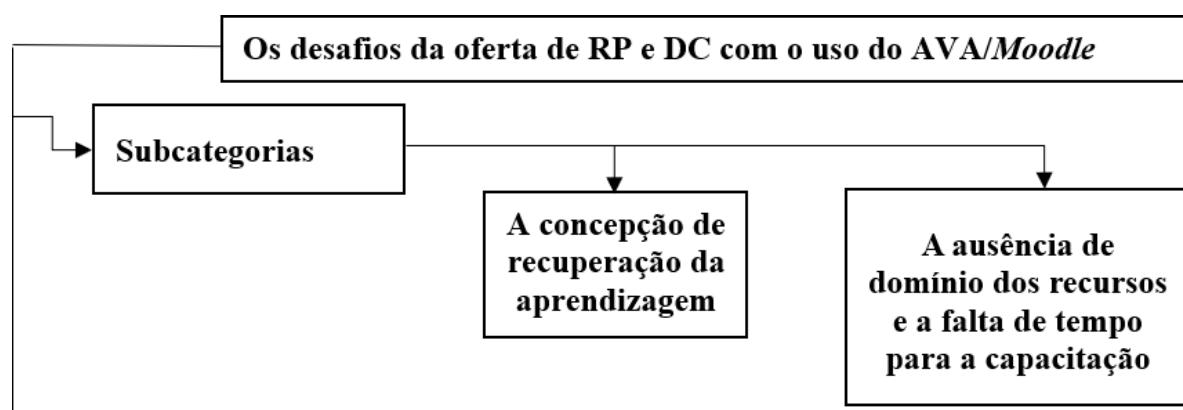


Fonte: Estruturação da pesquisa.

3.1 Os desafios da oferta de RP e DC com o uso do AVA/Moodle

Serão apresentadas a seguir os principais desafios encontrados na implementação e uso do AVA/Moodle e suas interfaces para a oferta de RP e DC, representados por duas subcategorias na figura 2 abaixo:

Figura 2 - Representação da categoria desafios



Fonte: Estruturação da pesquisa

O questionário de levantamento da realidade da oferta de recuperação da aprendizagem no IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista, aplicado pela instituição (nesta pesquisa tomado como dados secundários), evidenciou a falta de compreensão dos professores acerca das exigências dos três tipos de recuperação da aprendizagem postos na legislação e evidenciou a necessidade de proporcionar formação continuada em serviço aos professores, para torná-los aptos a ofertar a RP e DC em atendimento à legislação e no viés pretendido pela instituição.

Revelou também que os professores parecem cientes de sua falta de subsídios e desejam discutir a problemática e se capacitar para uma atuação mais condizente, mas ressentem-se de que a instituição preocupou-se apenas em normatizar a oferta de DC, sem ouvi-los, ou considerar suas condições contextuais, tirando a conclusão de que os professores já se encontram preparados, que compreendem e concordam com os dispositivos normativos, o que não é o caso, conforme evidenciou a pesquisa.

De especial interesse no levantamento da realidade foi a percepção do efeito das normas e procedimentos instituídos para prática pedagógica dos professores, as condições do contexto de implementação do regime de progressão parcial e as práticas dele decorrentes no âmbito do *campus* com a regulamentação decorrente, para se conhecer a visão dos professores: suas necessidades, dificuldades, perspectivas e posicionamentos. O conhecimento da realidade confirmou os já existentes indícios de não-concordância com a norma estabelecida pela instituição no RRPPP e seus procedimentos instituídos.

Ao simplesmente repassar as atribuições da legislação ao professor e estabelecer parâmetros e normas para o seu cumprimento, sem oferecer qualquer estrutura de apoio, a instituição deposita no professor sua confiança de que ele irá desenvolvê-la a contento. Não obstante, não é o que se verificou, já que os professores se ressentem de mais atribuições, de mais carga de trabalho sem nenhuma contrapartida adicional e discordam da legislação e das normas implementadas.

O levantamento da realidade foi realizado pela instituição via questionário do *google docs*, de forma anônima para possibilitar que os professores se expressassem livremente sem medo de represálias, e suas falas são aqui referenciadas como dados secundários para análise a serem reproduzidas pela ordem de respostas ao questionário e em itálico, entre aspas, seguido da identificação (PROF1, PROF2) e assim sucessivamente, para diferenciar das demais citações de autores e do questionário semiestruturado da pesquisa:

“Não acredito que a dependência auxilie o aluno na recuperação do conteúdo, além de prejudicar a aprendizagem dos conteúdos da próxima série, pelo menos na minha disciplina. Na matemática um assunto depende do outro, o aluno que progride para a próxima série sem efetivamente ter o mínimo de aproveitamento na série anterior, está fadado a repetir o próximo semestre, aliás é o que acontece sistematicamente, vejo quase invariavelmente os mesmos alunos reprovando ou em dependência. Se estes alunos não conseguem se organizar para assimilar um conteúdo, imagina mais outros paralelamente. Exige um esforço que eles decididamente, não tem. O fato é que ficamos tentando recuperar notas”. (PROF8, levantamento da realidade, 2018).

Revela-se no excerto acima um argumento que é constante no discurso dos professores, conforme observado, o da falta de pré-requisitos por parte dos alunos, a corroborar a crença de que os alunos sem os pré-requisitos estariam sempre fadados a não aprender e a repetir o próximo semestre. Infere-se da fala do professor um esforço de colocar a responsabilidade inteiramente sobre os alunos. Note que não se diz um esforço que eles não fazem, mas um esforço que “não tem”, como se fosse um fato estabelecido, a determinar os alunos como não merecedores de esforços adicionais.

Observou-se que a maioria dos professores parece supor que o esforço na superação das dificuldades de aprendizagem cabe inteiramente ao aluno e nada tem que ver com o professor, cujo papel é simplesmente ensinar, entendido pela maioria como dar aulas. Por isso, lança-se a responsabilidade sobre os alunos que não dispensariam o esforço necessário e, com isto, induziriam o professor a ficar “tentando recuperar notas”. Esta mesma atitude tem sido referenciada em outros estudos (VIDO, 2001; SORDI, 2005; GUIMARÃES; SARAVALI, 2006). Esse posicionamento evidencia um professor que está pouco comprometido em refletir sobre sua prática pedagógica e sobre suas próprias limitações no ensino.

Desvelou-se uma postura por parte dos professores já descrita em outros estudos que parece ser recorrente nos meios educacionais, o discurso de que o aluno apresentaria deficiências de base, as quais não caberia ao professor atual sanear (VIDO, 2001; SORDI, 2005; GUIMARÃES; SARAVALI, 2006). Evidenciou-se uma atitude de desmerecimento do aluno, ao se supor que simplesmente tais aprendizagens já deveriam estar concretizadas, a justificar a inércia do professor que considera que, se as aprendizagens não foram consolidadas é por culpa do aluno, de outras instituições, de outros professores e não dele, eximindo-se de qualquer responsabilidade.

Assim sendo, devido às atitudes de descomprometimento por parte de alguns alunos, a sondagem da realidade revelou que a maioria dos professores consideram a RP e a DC como um malabarismo desnecessário que visa simplesmente recuperar a nota do aluno e facilitar sua aprovação. Encaram como um subterfúgio do sistema que visa tão somente melhorar as estatísticas de desempenho e os índices de aprovação/reprovação e evasão da instituição, sem maiores comprometimentos com a formação dos alunos.

Neste ponto, pode-se constatar a veracidade da assertiva de Perrenoud, et al. (2002) acerca do motivo de reformas e programas instituídos de cima para baixo, como é o caso da imposição do regime de progressão continuada fracassarem:

As reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas ideias como os métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Precisamente porque, na área da educação, não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente (PERRENOUD, et al., p. 17).

Ou seja, não se constata em interação com os professores as condições efetivas necessárias para a aplicação das normas instituídas. Por exemplo, os professores parecem desperceber a necessidade de reflexão sobre sua prática pedagógica, tendo em vista a necessidade de uma atuação diagnóstica e formativa embasada no princípio da ação-reflexão-ação defendida pela instituição para o ensino, conforme as disposições normativas da oferta de DC, a OD e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

A oferta de ensino de RP e DC requer métodos didáticos diferenciados, embasados por pedagogias ativas que determinam a necessidade de envolvimento, de um desafio, de uma aplicação prática ou ao menos relação próxima, com os conhecimentos prévios do sujeito cognoscente, a fim de produzir motivação para a aprendizagem. Exatamente o tipo de atuação pedagógica a que se aludiu na norma, no Art. 145, da OD, no trecho: “pressupondo a contextualização dos conhecimentos e das atividades desenvolvidas” (OD, 2014). Foi com esta

intenção que se estipulou a necessidade de um relatório do professor anterior a delinear as dificuldades de aprendizagem dos alunos em DC.

A percepção dos professores de que a RP e DC são apenas malabarismos do sistema, traz à tona outra discussão como consequência decorrente da norma, que tipo de recuperação se pretende instituir: a recuperação da aprendizagem ou a recuperação da nota? O levantamento da realidade demonstrou que devido a forma como os professores têm encarado a RP e DC, tem prevalecido a perspectiva de recuperação da nota, agradando assim aos gestores, mas prestando um desserviço à educação.

Neste contexto, o aluno se vê prejudicado e levará suas dificuldades para os períodos posteriores, comprometendo significativamente suas condições de melhoria e perpetuando um círculo vicioso que determinará que o aluno volte a estar na condição de reprovado ou de dependência, causando-lhe irreparável dano emocional e conceitual. Talvez decorra deste fato, a percepção de alguns professores, como o mencionado acima, de que são sempre os mesmos a estarem de dependência ou em condição de reprovação.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a compreensão imprecisa dos professores em relação à recuperação da aprendizagem, visto que a maioria referiu procedimentos de recuperação em sala, ou seja, de recuperação contínua, ou simplesmente trabalhos extras como mecanismos de RP da aprendizagem e, apenas um professor mencionou a recuperação com avaliação paralela (PARECER CNE/CEB nº12, 1997). Esta imprecisão sobre os conceitos e finalidades da recuperação da aprendizagem pode ser facilmente inferida do excerto a seguir: *“Tenho trabalhado com revisões, mas sem foco em alunos específicos. Gostaria de ser convidado para discussões ou receber mais orientações sobre o projeto do Campus”*. (Prof1, levantamento da instituição, 2018)

Ora, a recuperação paralela requer um ‘foco em alunos específicos’ nos quais se constatou dificuldades de aprendizagem, portanto, a citação revela sua incompreensão dos conceitos. Ocorre que as determinações legais são produzidas sob o pressuposto de que os professores estão preparados para as colocarem em prática, supondo que os mesmos têm um aparato teórico-pedagógico que lhes permita interpretar a legislação e saber como agir em consonância e, com base nesta suposição, a instituição entrega toda a responsabilidade pela oferta de recuperação da aprendizagem aos professores (PERRENOUD, 1999a). Não obstante, verificou-se entre os professores a falta de subsídios conceituais e prático-pedagógicos para a oferta de recuperação da aprendizagem, tanto a RP quanto a de DC.

Os professores parecem não saber como realizar a avaliação da aprendizagem de modo a acompanhar os avanços no ensino mediante o processo de ação-reflexão-ação, de forma a

possibilitar a recuperação da aprendizagem de todos os alunos e, ao mesmo tempo, cumprir com o currículo estipulado sabidamente inchado. Então, escolhem cumprir o currículo, entendido como um rol de conteúdos a serem abordados, desprestigiando o aproveitamento por parte dos alunos e relegando a segundo plano a RP, que sequer existe nos moldes da legislação no contexto do *campus* e a DC que se apresenta como mera reoferta da disciplina.

a) A concepção de recuperação da aprendizagem evidenciada pelos professores

O modo como os professores evidenciaram encarar a RP e DC foi incoerente com os dispositivos normativos do *campus*, com o PPC dos cursos e com o projeto de implementação do AVA/Moodle que serviu de base para esta pesquisa. De fato, evidenciou-se pouco comprometimento da parte dos professores em conhecer os alunos e suas deficiências, contrariando o entendimento pedagógico consensual acerca dos pré-requisitos tão propalados pelos próprios professores.

Segundo a lógica dos pré-requisitos, “se o educando não possuir os mecanismos de assimilação do conteúdo proposto, não possuirá os meios necessários para penetrar nesse novo conhecimento e, por isso, não aprenderá, o que significa que o estímulo do ensino ultrapassou as suas possibilidades de assimilação” (LUCKESI, 2006, p. 134). O que determina a necessidade de se conhecer os pré-requisitos para a aprendizagem nos alunos.

Apesar deste reconhecimento pelos professores, não se verificou nesta pesquisa esforços de avaliação diagnóstica, antes, desconsiderou-se as determinações normativas que prescreviam um momento presencial de sondagem, sendo a avaliação da aprendizagem praticada na forma de exames de caráter somativo e classificatório, não sendo detectado práticas na perspectiva da sondagem e do acompanhamento das dificuldades de aprendizagens, mas tão somente no de disponibilização de conteúdos, exercitação e exame a compor a nota de aproveitamento, visando a aprovação.

Seria necessário um esforço de avaliação diagnóstica para se conhecer as dificuldades dos alunos, mas o professor anterior não apresentou o relatório de dificuldades e o professor de DC não efetuou uma sondagem presencial antes do planejamento pedagógico. O que se refletiu na ausência de planejamento pedagógico para o ensino, resultando em que apenas quatro professores entregaram o plano de ensino determinado na norma.

Assim sendo, os professores se contradizem ao destacar a importância dos pré-requisitos, mas não os consideram na elaboração do planejamento de práticas pedagógicas de RP e DC, em que se sabe que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem que precisam

ser sanadas. Esta contradição acena para um descomprometimento para com a recuperação da aprendizagem dos alunos.

Verificou-se no *campus* o que já foi descrito por Luckesi (2006), a saber, que:

A ausência do desejo, na construção de resultados, manifesta-se sob um modo apático de conduzir os atos do cotidiano. Não há “garra”; vai-se mais ou menos. E, então, a vida, as práticas, os resultados, tudo se torna linear e comum. Não ocorre a vibração, alegria e, por isso, também não ocorrem resultados significativos, alegres e felizes. [...] Se não há um desejo claro, que direcione nossa ação, como poderemos construir alguma coisa satisfatória e como poderemos ser ajudados? (LUCKESI, 2006, p. 153).

Ao se atribuir pouca importância aos processos de ensino de RP e DC, desrespeitou-se os procedimentos normatizados para sua oferta. Em vez de se constituir em estudos centrados na superação das dificuldades pelo saneamento das deficiências, a DC constituiu-se de mera reoferta de componente curricular de forma condensada, aligeirada e o que é pior, desprovida de planejamento e, a RP constituiu-se em simples disponibilização de conteúdos e atividades de ensino e aprendizagem, num esforço de reforço, sem cumprir com a exigência de uma avaliação também paralela, que caracterizaria a RP (PARECER CNE/CEB nº12, 1997).

Prevaleceu entre os professores a concepção baseada em ‘senso comum’, que atribui a RP e DC a características de trabalhos extras a serem realizados com o objetivo de alcançar a nota para serem aprovados, uma herança das práticas de recuperação da aprendizagem na forma de trabalhos complementares preconizados na LDB anterior. Por esta razão, ofereceu-se aos alunos, diversas atividades que os mesmos tinham de cumprir para compor a nota para aprovação.

Apesar disto, sondou-se a percepção de relevância atribuída pelos professores acerca do trabalho de RP e DC com o uso do AVA/*Moodle* ao se perguntar na Questão 3 – Como você considera o trabalho de oferta de recuperação da aprendizagem (paralela e de dependências), com o apoio das TDIC no ensino presencial através da sala de aula virtual no AVA/*Moodle*? (Ver gráfico da questão 3, no Apêndice A).

Os dados sinalizam que, apesar da pouca importância atribuída aos processos de RP e DC a comprometer o uso dos recursos, os professores reconheceram possibilidades para a atuação com o uso do AVA/*Moodle* e suas interfaces, tendo avaliado os recursos como: **muito relevante**, 11 professores (64,70%); **relevante**, quatro professores (23,52%); e, um professor (5,88%), o considerou **imprescindível**. No contraditório, destaca-se um professor (5,88%), que em entrevista informal afirmou ter respondido ao questionário negativamente como uma forma de protesto, levando-o a qualificar os recursos sob um prisma negativo, nesta questão como **irrelevante**. Este professor será referido neste trabalho como o professor do protesto, ao se

evidenciar que, mesmo tendo por objetivo um protesto, o professor corroborou com suas respostas a relevância dos recursos.

Apesar da positiva atribuição de relevância pelos professores ao trabalho de RP e DC com o uso do AVA/*Moodle*, a observação participante permitiu identificar apenas a oferta de estudos de DC. A RP continuou não sendo ofertada pela maioria dos professores e os que reportaram tê-la ofertado com o uso do AVA/*Moodle*, como é o caso do P3, que reportou: “*obtive melhores resultados com a recuperação paralela comparado à dependência*”, a realizaram sob a perspectiva de mera disponibilização de conteúdos e atividades adicionais aos alunos, assim como fizeram os demais, numa tentativa de reforço da aprendizagem que não se configura em RP devido às exigências de avaliação da aprendizagem também paralela (PARECER CNE/CEB nº12/97).

O levantamento documental possibilitou constatar que apesar do nível de capacitação dos professores do *campus* estar acima da média, se comparada a instituições públicas e privadas, já que dentre os professores respondentes, 88,23% são mestres e 11,76% são doutores, os professores do *campus* não evidenciaram uma correta compreensão das especificidades contidas na LDB, acerca dos três tipos de recuperação da aprendizagem, explanados anteriormente, sob a forma de uma interpretação da lei.

Tal fato corrobora outros estudos que apontam que “a existência de leis regulamentando, orientando, não é garantia para que a realização do processo de recuperação de estudos alcance o entendimento necessário para que se torne efetivo” (VIDO, 2001, p. 20). E, esta pesquisa parece apontar que tampouco a titulação dos professores o é, visto que se observou uma confusão teórica e prática por parte dos professores acerca dos tipos de recuperação da aprendizagem requeridos pela legislação.

Foi devido a esta dificuldade de oferta, já conhecida pelo pesquisador, que a proposição original do projeto requeria que o professor da DC fosse também o da disciplina no semestre letivo corrente, visto que assim, o professor, ao desenvolver o componente com o uso dos recursos do AVA/*Moodle*, poderia realizar um trabalho de RP com os alunos da turma regular e, com alguns acréscimos específicos contemplar as necessidades dos alunos de DC e promover a interação entre os alunos de RP da turma regular e os alunos da DC visando a superação das dificuldades.

Não obstante, esta perspectiva foi frustrada logo de início com a distribuição de encargos didáticos, resultando que a maioria das DC fossem ofertadas em ambientes exclusivos em que foram inseridos apenas os alunos da DC, inviabilizando a proposta original que pôde ser aplicada apenas em umas poucas disciplinas que mantiveram a distribuição adequada.

Em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, prevaleceu entre os professores a atitude já apontada por outros estudos de jogar sobre o aluno, a família e suas “deficiências” a responsabilidade pelo não aprender, eximindo a si e à instituição, de quaisquer responsabilidades decorrentes da não-aprendizagem (VIDO, 2001; OSTI, 2004; SORDI, 2005). Esta atitude determina que o professor rotule o(s) aluno(s) que avalia não condizente(s) com suas expectativas e passe a atuar em função destas expectativas, assegurando que o aluno evidencie a falta de pré-requisitos que detectou (OSTI, 2004).

Neste sentido verificou-se um esforço considerável dos professores de negar que outras variáveis estejam interferindo no processo e fugir à necessária reflexão sobre a prática pedagógica, algo desejável e que se reflete nas perspectivas pedagógicas alardeadas nos documentos oficiais do IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista, desde o PPC até as disposições da OD da instituição. Ressalta-se que em relação a DC não foram observadas as determinações normativas que evocavam a conscientização e o comprometimento: do professor, do aluno e de seu responsável legal.

Observou-se na prática pedagógica de alguns professores do *campus*, através de entrevistas informais, os que sob a justificativa de extrair o melhor do aluno em termos de aprendizagem estabelecem uma prática pedagógica de confronto direto entre “o ofício de professor” e “o ofício de aluno” (PERRENOUD, 1999a, p. 118), em que as concepções contraditórias, levam os interagentes a se tornarem quase inimigos velados. O professor exigindo que o aluno dê o melhor de si em todas as atividades propostas; e o aluno, ‘driblando’, por assim dizer, as exigências do professor e oferecendo, diante das inúmeras cobranças, o mínimo necessário para atingir o objetivo da nota, do ser aprovado.

Acredita-se que isto ocorra porque os alunos “tendem a calibrar seus níveis de aprendizagem ao nível dos testes que seus professores empregam, por que é neste ponto que ocorre a prestação de contas” (BIGGE, 1977, p. 353), sendo principalmente no âmbito da avaliação da aprendizagem que se trava esta guerra velada. Por essa razão é que ter êxito na escola, muitas vezes significa simplesmente “refazer, em situação de avaliação, o que se exercitou longamente em situação de aprendizagem, diante de tarefas muito semelhantes e conforme instruções que sugerem, por sua própria forma, o que se deve procurar e que conhecimentos e operações mobilizar” (PERRENOUD, 1999a, p. 20). Este tipo de ensino e prática de avaliação configurada como prática de exame, elabora um conhecimento *memorístico* que facilmente se perderá.

Durante muitos séculos a educação definiu o ser humano com um ser passivo e, como consequência disto, o ensino, as estratégias de aprendizagem e a avaliação da aprendizagem

foram pensadas nesta perspectiva e moldadas pelas teorias de base behavioristas, calcada em uma pedagogia diretiva e positivista, que faz amplo uso da prática de exames (PERRENOUD, 1999a). Nos dias atuais, as teorias de base cognitivistas e o avanço tecnológico estão demonstrando que o ser humano não é passivo, mas ativo e interativo; e que o pensamento, o conhecimento e a aprendizagem são frutos da atividade humana direcionada pela motivação que desempenha um papel central na aprendizagem (BIGGE, 1977), ao contrário do que asseveram os defensores das vertentes pedagógicas tradicionais de base behaviorista.

O papel central da motivação nos processos de ensino e aprendizagem é cada vez mais destacado pelos teóricos ao se reconhecer a importância de obter a cooperação e o comprometimento do aluno, ou seja, para conseguir que os alunos empreendam os esforços necessários à aprendizagem é preciso motivá-los. “Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc.” (TARDIF, 2014, p. 268, 269). Esta exigência pode levar os professores a negligenciar alguns alunos ou a tratá-los com indiferença devido a sua condição ou nível de dificuldades.

Assim, em uma perspectiva cognitivista, surge a necessidade de reformulação do papel da avaliação da aprendizagem no processo de ensino de RP e DC, é preciso redefini-la para que vá além da prática de exame, de função meramente somatória e classificatória, portanto excludente, para atribuir-lhe características diagnósticas e formativas, de processo, de ‘tomada de pulso’ (BORDENAVE; PEREIRA, 2015), de aferição da realidade visando possíveis ações corretivas no processo de ensino e aprendizagem a preocupar-se com o que o aluno está aprendendo, visando planejar as intervenções pedagógicas necessárias para assegurar o êxito nas aprendizagens (PERRENOUD, 1999a; PERRENOUD, et al., 2002).

Infelizmente, apesar da transformação do perfil de aluno ser evidente no âmbito da sociedade da informação, a escola permanece como um “bolsão de resistência” a implementar práticas pedagógicas tradicionais que insistem em desconsiderar a autodeterminação dos seres humanos e em praticar um ensino baseado em uma concepção de ser humano passivo, a impor-lhes um rol de conteúdos e, por valer-se da avaliação como forma de pressão em um processo de moldar o ser humano que não considera sua autodeterminação, intencionalidade e vontade (ZABALA, 2002). Um processo que, sociologicamente falando, busca a reprodução da sociedade nos melhores interesses das classes dominantes (LUCKESI, 2006).

Esta realidade observada evoca a necessidade de formação continuada para subsidiar os professores de concepções didático-pedagógicas apropriadas para estarem aptos a cumprirem com as determinações legais e normativas referentes a RP e DC, em consonância com os

pressupostos metodológicos e pedagógicos estipulados pela instituição, que requerem uma avaliação diagnóstica e formativa e, um efetivo acompanhamento das necessidades dos alunos, através do mecanismo de ação-reflexão-ação defendido na norma, para que seja possível uma reflexão constante sobre todo o processo, inclusive sobre o ensino do professor.

Entretanto, a equipe pedagógica em várias ocasiões em entrevista informais deixou transparecer o conceito de que a questão da capacitação para o trabalho pedagógico com as dificuldades de aprendizagem é de cunho pessoal, e que a equipe ‘não poderia obrigar’ nenhum professor a participar de qualquer formação continuada. Uma postura questionável no entendimento deste pesquisador, frente as determinações da LDB, que atribuem à instituição a responsabilidade em relação à prática pedagógica que proporciona. O que significa que cabe à instituição assegurar o viés pedagógico por ela defendido em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

b) A ausência de domínio dos recursos e a falta de tempo para a capacitação

Apesar deste contexto desfavorável, observou-se em um grau extremamente favorável “o desejo consciente e explícito que coloca as forças necessárias a seu serviço” (LUCKESI, 2006, p. 152, 153), clareando o que se deseja, para agir em função de metas definidas. O que implica em dizer que os professores mostraram-se abertos a orientações e a novas perspectivas que venham a auxiliar no cumprimento de suas responsabilidades pedagógicas.

Por isso, ao se propor a oferta de RP e DC com o uso do AVA/*Moodle*, para determinar a familiaridade dos professores com as TIC, visando determinar seus conhecimentos prévios, perguntou-se aos professores: Questão 1 – No ensino presencial, mesmo sem dispor dos recursos tecnológicos viabilizados pela sala de aula virtual que possibilita a convergência de mídias, você já fazia uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC? Qual(is)? (Ver gráfico da questão 1, no Apêndice A).

Os dados revelam que 15 professores (88,20%), disseram já utilizar alguma forma de TIC no ensino e, apenas dois (11,80%), afirmaram não fazer uso das TIC no ensino. Entretanto, nas entrevistas informais o uso pedagógico destes recursos foi reportado como esporádico, e, não raro, estava mais relacionado a facilitar a comunicação entre professores e alunos para a consecução de seus objetivos educacionais, constituindo-se no que Moran; Masetto e Behrens (2013, p. 59) chamou de “um uso acessório complementar”.

Assim sendo, estariam os professores habilitados a utilizar adequadamente os recursos tecnológicos do AVA/*Moodle* na promoção da RP e de DC após breve capacitação? Constatou-se que a capacitação ao nível básico foi insuficiente para os professores que não tinham

experiência anterior com a plataforma, visto que de oito professores, quatro (50 %), não se sentiram seguros em atuar com o uso do *AVA/Moodle* devido à ausência de domínio dos seus recursos e, os outros quatro (50%), o fizeram ao nível de experimentação, ensaiando algumas poucas atividades, preferindo atuar mais da forma tradicional a que já estavam acostumados.

A pesquisa evidenciou que a insegurança decorrente da falta de domínio dos recursos, impediu a utilização do *AVA/Moodle* em atividades pedagógicas que foram vislumbradas pelos professores. Esta constatação permite a inferência de que é o uso, caracterizado pela experimentação, que possibilita a construção das habilidades e competências necessárias ao domínio de quaisquer recursos tecnológicos. Concorde-se com Zabala (2002, p. 122) quando assevera que “experimentar que se aprendeu alguma coisa, ou que se conseguiu melhorar e consolidar habilidades prévias, será o melhor meio para favorecer a atitude para querer continuar aprendendo e para fomentar o desejo de incrementar a própria competência”.

A insegurança observada não pode ser atribuída exclusivamente a insuficiência da capacitação ofertada, já que outro fator interferiu grandemente: a falta de tempo dos professores para percorrer o itinerário da capacitação, configurada pela exemplificação e descrição do passo a passo, a fim de habilitá-los a utilizar os recursos do *AVA/Moodle*. Os professores afirmaram não encontrar tempo para ir aprendendo dos recursos tecnológicos suportados pelo *AVA/Moodle* e suas interfaces e, ao mesmo tempo ir experimentando na realização das atividades de RP e DC. Desse fato infere-se ser necessário capacitar os professores antes da implementação da possibilidade de atuação, visto que nesta pesquisa não se obteve bons resultados com a implementação e capacitação ao mesmo tempo.

Os que já possuíam o domínio dos recursos devido a experiências anteriores, não evidenciaram quaisquer dificuldades em utilizar o *AVA/Moodle* na proposição de atividades pedagógicas para a superação das DC. Assim sendo, preconiza-se que as escolas se tornem “lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica” (TARDIF, 2014, p. 280). Isto porque somente pela experimentação os professores desenvolverão o domínio dos recursos.

Neste sentido, buscou-se conhecer a percepção dos professores sobre as contribuições do uso do *AVA/Moodle* no desenvolvimento de um maior domínio tecnológico para a atuação pedagógica, através da Questão 5 – Qual o grau de relevância que você atribui à sua experiência através da sala de aula virtual do *AVA/Moodle*, na ampliação dos horizontes tecnológicos e na aprendizagem e aperfeiçoamento do domínio na utilização das TDICs como recursos pedagógicos? (Ver gráfico da questão 5, no Apêndice A).

Apenas um professor (5,88%), dentre os dezessete professores respondentes consideraram os recursos do *AVA/Moodle* como **pouco relevantes** na ampliação dos horizontes tecnológicos e na aprendizagem que visa ao domínio dos recursos tecnológicos. Mas é interessante observar que este professor já atua na EaD, o que pode significar que, por já ter o domínio dos recursos, esta experiência não foi muito relevante para sua formação como foi para os demais.

Não obstante, os dados nos permitem afirmar que os professores são sensíveis às pressões que vêm sofrendo para agregar os recursos tecnológicos abundantes em nossa sociedade (recursos da cibercultura) às suas práticas de ensino e que os mesmos reconhecem estes recursos como relevantes no apoio aos processos de ensino e aprendizagem, especialmente os relacionados com a oferta de RP e DC.

Para mensurar a dificuldade/facilidade dos professores em vislumbrar possibilidades para o uso do *AVA/Moodle* na oferta de RP e DC perguntou-se aos professores: Questão 11 – Como você se qualificaria em relação à sua dificuldade/domínio em vislumbrar possibilidades de atuação pedagógica com vistas a oferecer “recuperação paralela” e de “dependências” através da sala de aula virtual? (Ver gráfico da questão 11, no Apêndice A).

Os dados apontam que dois professores (11,76%) dos sujeitos, apresentam **muita dificuldade**; cinco professores, (29,41%) dos sujeitos apresentam **pouca dificuldade**; quatro professores, (23,53%) dos sujeitos manifestaram-se **sem dificuldades**; outros quatro professores, (23,53%) dos sujeitos manifestaram ter **facilidade** e, dois professores, (11,76%) dos sujeitos manifestaram **muita facilidade**.

Percebe-se que a grande maioria dos professores não teve dificuldades em vislumbrar aplicações pedagógicas para o uso do *AVA/Moodle*, mas sim dificuldades de domínio dos recursos para colocar em prática as possibilidades que vislumbravam. Os dois professores que manifestaram ter muita dificuldade em vislumbrar aplicações pedagógicas para o uso do *AVA/Moodle* estão entre os que nunca tiveram contato anterior com a plataforma, sendo que, destes, um ousou realizar algumas atividades e o outro rendeu-se ao tradicionalismo por falta de domínio dos recursos.

De fato, todos os professores que não tiveram experiência anterior com a plataforma, preferiram a cada dúvida procurar assessoramento para suas necessidades específicas, em vez de dispendir um tempo que, segundo eles, não dispunham, para a autoformação possibilitada pelos roteiros de aprendizagem disponibilizados no ambiente virtual de capacitação. Soma-se a estas dificuldades o fato de que, por não disporem de domínio suficiente dos recursos disponibilizados para planejar suas atividades pedagógicas diretamente nos dispositivos

tecnológicos, os professores acabaram tendo um trabalho duplo, ao planejarem em meios físicos e depois recorrerem ao assessoramento para viabilizar sua proposta através dos dispositivos tecnológicos. Da insegurança a determinar a relutância do uso infere-se que seja necessário um tempo maior para viabilizar a aprendizagem e domínio dos recursos, mesmo ao nível básico.

Assim sendo, devido à dificuldade de ter de aprender e imediatamente aplicar na prática pedagógica o que aprendiam dos recursos, não foram poucos os que desejaram utilizar algum recurso, mas não o conseguiram por não terem o domínio necessário e não disporem de assessoramento no momento em que precisaram. De fato, um dos fatores que mais impactaram negativamente a implementação da oferta de RP e DC com o uso dos recursos do *AVA/Moodle* foi a indisponibilidade dos professores para cumprirem com as atividades de capacitação, visando aprender dos recursos.

Isto apesar de haver um assessoramento constante por parte do pesquisador para a utilização dos recursos, sendo necessário apenas marcar um horário de atendimento. A falta de tempo para aprender dos recursos, ocasionou um uso muito elementar da plataforma na perspectiva de servir o conhecimento aos alunos, com disponibilização de conteúdos em diversos formatos midiáticos e de exercícios a serem realizados. Não obstante, os professores mostraram-se receptivos e desejosos de aprender dos recursos e aprimorar seu domínio.

Neste sentido concorda-se com a afirmação constante nos Referenciais para formação de professores, do Ministério da Educação (MEC), (BRASIL, 2002) de que:

Os professores só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos, as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais, e a motivação requerida para tal. A qualidade de ensino é determinada pela formação continuada dos professores. O que determina a necessidade de um processo formativo contínuo. Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 2002, p. 26).

Vive-se atualmente uma aceleração geral da temporalidade social impulsionada por um turbilhão de inovações tecnológicas a influenciar todos os aspectos da vida humana, de modo que “a maioria dos saberes adquiridos no início de uma carreira ficam obsoletos no final de um percurso profissional, ou mesmo antes” (LÉVY, 2010, p. 175), devido ao ritmo acelerado das evoluções científicas e tecnológicas. Neste contexto, adquire especial relevância a possibilidade de utilização do *AVA/Moodle* para proporcionar formação continuada em serviço, na perspectiva da aprendizagem aberta e a distância (LÉVY, 2010). Este viés, constitui-se em uma das possibilidades mais evidentes para a utilização dos recursos tecnológicos.

Por isso, defende-se que se faz necessário que a instituição assuma a responsabilidade de propiciar formação continuada em serviço aos seus professores, como previsto na LDB (Art. 12), com a finalidade de assegurar práticas pedagógicas em consonância com o viés pedagógico intentado pela instituição. Também se faz necessário propiciar o acompanhamento e supervisão pedagógica aos professores, com vistas a assegurar a observância dos procedimentos determinados em seus atos normativos que visam à consecução das intenções formativas propaladas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

No caso de alguns professores que já dominavam os recursos do *AVA/Moodle*, por já atuarem na EaD, observou-se um uso também restrito da plataforma na oferta de RP e DC, sendo que em se tratando de DC, em alguns casos, o ambiente virtual ficou sem conteúdo por um bom tempo e depois estava repleto de informações em um curto período de tempo. Este fato salienta a pouca importância atribuída a DC que foi relegada, sendo que os professores não pautaram sua atuação pela interação dialógica, mas pela disponibilização de conteúdos e proposição de atividades.

Em relação ao uso do *AVA/Moodle*, defende-se que, só depois de alcançarem o domínio dos recursos pela exercitação, é que os professores poderão usar com proficiência e vislumbrar aplicações pedagógicas mais aprimoradas, visto que, “só podemos fazer aplicação daquilo de que temos o domínio” (LUCKESI, 2011, p. 124). A partir do domínio dos recursos será possível dar o próximo passo, que é a reestruturação das práticas pedagógicas de oferta de RP e DC com o uso dos recursos do *AVA/Moodle*. Entretanto, concorda-se com Luckesi (2011, p. 127) quando diz que “não se aprende a recriar alguma coisa, a não ser que se exercite a fazê-lo; portanto, a arte de recriar exige um investimento. Experimentar, experimentar, experimentar..., então aprendemos a arriscar, tendo por base uma consistente formação”.

Outro aspecto importante é mencionado por Bordenave e Pereira (2015), ao defenderem que para promover a inserção de inovações tecnológicas em uma instituição de ensino, se faz necessário oferecer formação continuada em serviço e a criação de uma estrutura de apoio pedagógico, a oferecer suporte e assessoramento constante aos professores, até que os mesmos evidenciem o domínio dos recursos em aplicações pedagógicas.

Em qualquer tentativa de resolução de problemas encontra-se obstáculos, assim, buscou-se determinar qual seria o maior obstáculo à utilização dos recursos do *AVA/Moodle* na oferta de RP e DC. Para isto ofereceu-se aos professores cinco possibilidades de respostas elaboradas a partir do levantamento da realidade na Questão 6 – Qual foi seu maior obstáculo à utilização da sala de aula virtual do *AVA/Moodle* para a oferta de recuperação paralela e/ou dependência curricular? (Ver gráfico da questão 6, no Apêndice A).

Os resultados obtidos encontram-se expressos no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Percepção dos professores acerca do maior obstáculo ao uso do *AVA/Moodle*

Parâmetros de opção da questão	Quantidade	Percentual
1. Não considerar o trabalho com as TDIC importante.	1	5,88%
2. Falta de domínio dos recursos Tecnológicos.	5	29,41%
3. A rejeição por parte dos alunos ao <i>AVA/MOODLE</i> .	3	17,65%
4. Não conseguir vislumbrar as aplicações pedagógicas	1	5,88%
5. Falta de tempo para a capacitação e utilização dos recursos.	7	41,18%
Total de sujeitos respondentes	17	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas sugerem a existência de dois fatores principais e correlatos a dificultar e influenciar negativamente a implementação da RP e DC com o uso do *AVA/Moodle* no ensino presencial de nível médio: (a) a falta de tempo para a realização da capacitação visando o domínio dos recursos pela necessária exercitação para utilização pedagógica e, (b) a falta de domínio dos recursos tecnológicos pelos professores.

Uma surpresa foi a menção de rejeição da parte dos alunos ao trabalho com o uso do *AVA/Moodle*, reportada por três professores. Ao se investigar esta rejeição constatou-se que se devia, em parte, à postura autoritária de um dos professores que enfatizou os mecanismos de controle e o uso dos recursos para criar dificuldades para os alunos, tais como testes de última hora, ou provas com tempo para realização, em uma nítida perversão das funções da avaliação da aprendizagem (BORDENAVE; PEREIRA, 2015; PERRENOUD, et al., 2002). Este uso indevido dos recursos do *AVA/Moodle* foi observado e influenciou negativamente a percepção de alguns alunos, levando-os a propagarem uma ideia errônea acerca dos objetivos da implementação do *AVA/Moodle*. O outro fator determinante foi que os alunos já se sentem sobrecarregados e consideraram o acessar o *AVA/Moodle*, um trabalho/esforço adicional que preferiam evitar.

Para sondar esta possibilidade de resistência perguntou-se aos professores: Questão 7 – Qual foi a sua percepção da aceitação dos discentes em relação aos trabalhos de recuperação da aprendizagem (paralela e de dependências), ofertados através da sala de aula virtual do *AVA/Moodle*? (Ver gráfico da questão 7, no Apêndice A).

Os dados desta questão sinalizam que: para quatro professores (23,53%) dos sujeitos, houve **muita resistência**; para cinco professores (29,42%) houve **pouca resistência**; para outros quatro professores (23,53%) houve **aceitação**; para três professores (17,64%) houve **boa aceitação** e nenhum professor reportou **aceitação entusiástica**.

Além dos fatores já mencionados anteriormente, acredita-se ter sido um erro não fornecer aos alunos capacitação para o uso do AVA/*Moodle*, sob a pressuposição de facilidade ante aos recursos tecnológicos, visto que se observou dificuldades com o login, a senha, o e-mail, devido aos alunos não estarem habituados ao uso destes recursos para além do acesso a jogos ou redes sociais. Além disto, concorda-se com Tardif (2002, p. 3) quando afirma que “alunos que vivenciaram um ensino tradicional apresentam dificuldade de se colocarem em um papel ativo, pois estão acostumados a uma pedagogia diretiva, o que pode dificultar a superação do ofício de aluno passivo”. É importante salientar que esta passividade se deve à tradição escolar que impede a manifestação da atitude ativa dos alunos que se vê cotidianamente fora do ambiente escolar, nas interações no ciberespaço no contexto da cibercultura.

A pesquisa permite concluir que não basta disponibilizar os recursos tecnológicos e achar que estes por si só realizarão a transformação das práticas pedagógicas e a melhoria do ensino praticado na instituição, especialmente os relacionados com a recuperação da aprendizagem (RP ou DC). É indispensável que o *campus* além de disponibilizar recursos tecnológicos, fomenta ações de capacitação e experimentação dos mesmos pelos professores em suas práticas pedagógicas, introduzindo assim novas possibilidades e aprimorando o domínio dos recursos tecnológicos pelos professores, além de orientar o viés de utilização para coincidir com as intenções educativas da instituição.

Para sondar a percepção dos professores em relação à relevância da oferta de formação continuada em serviço perguntou-se: Questão 10 – Na sua opinião, qual é a relevância da oferta de formação continuada em serviço para o desenvolvimento da proficiência docente para atuação através dos dispositivos tecnológicos (TDIC) da sala de aula virtual, no contexto do ensino presencial, visando a superação dos limites da presencialidade? (Ver gráfico da questão 10, no Apêndice A).

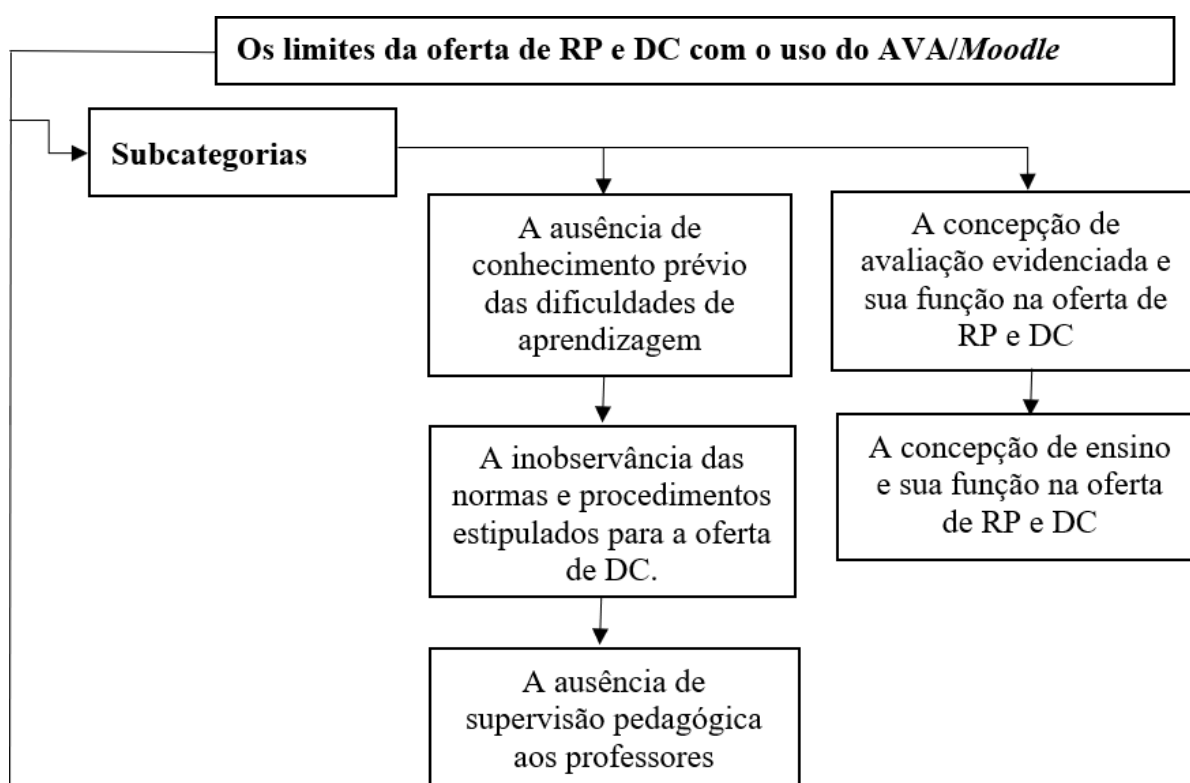
Os dados da pesquisa indicam que os professores reconhecem a necessidade de formação continuada, visto que quatro professores (23,52%) dos sujeitos reportaram ser **relevante**; sete professores (41,17%) dos sujeitos reportaram ser **muito relevante** e, seis professores (35,29%) dos sujeitos reportaram ser **imprescindível**; não obstante, a indisponibilidade de tempo para a realização de capacitações para aprimorar sua prática pedagógica é notória, e constantemente reportada, corroborando a necessidade de se realizar formação continuada em serviço. Por isso, concorda-se com Moran; Masetto e Behrens (2013, p. 63) que dentre as transformações que se fazem necessárias no ambiente escolar na atualidade está “a flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem” a ser promovida pela inserção de metodologias semipresenciais, que flexibilizem a importância presencial do professor e

reorganizem o tempo e o espaço da aprendizagem pela utilização de diferentes processos, linguagens, mídias e o novo espaço-tempo possibilitado pelos AVA, a constituir um ensino híbrido.

3.2 Os limites da oferta de RP e DC com o uso do AVA/Moodle

Serão apresentados a seguir os principais limites encontrados na implementação e uso do AVA/Moodle e suas interfaces para a oferta de RP e DC representados por cinco subcategorias na figura 3 abaixo:

Figura 3 - Representação da categoria limites



Fonte: Estruturação da pesquisa

As limitações observadas na oferta de RP e DC com o uso do AVA/Moodle começaram a se esboçar já na distribuição de encargos didáticos aos professores, pela não observância dos critérios solicitados como favoráveis e necessários ao desenvolvimento dos objetivos deste projeto de pesquisa e manifestaram-se adicionalmente na falta de apoio para a consecução dos objetivos da pesquisa, com a instituição enfocando a DC sem fazer quaisquer esforço em prol da RP, deixando o pesquisador refém de suas intenções.

No entanto, espera-se que a análise destas limitações apresentadas nas condições contextuais da pesquisa ajude a compreender as problemáticas surgidas e apontar os rumos para a eficiência da proposta em uma perspectiva futura de continuidade.

A distribuição de encargos didático trouxe **limitações** impactantes para a pesquisa, visto que se tornou necessário a disponibilização de um ambiente virtual em separado para o trabalho com as DC, com poucas exceções. Com isso perdeu-se a possibilidade de o professor desenvolver a RP nas turmas regulares e conjuntamente, com adaptações pontuais e específicas, também desenvolver a DC promovendo a interação entre os alunos regulares e os em dependência em benefício de todos. Perdeu-se com isso a perspectiva de interação dialógica entre os alunos da turma regular e os de DC, resultando em que em alguns ambientes houvesse apenas dois ou três alunos e o professor, limitando consideravelmente as possibilidades de colaboração e interação pedagógicas.

Durante toda a pesquisa percebeu-se a preocupação da gestão em resolver a problemática da oferta de DC, sem nenhuma preocupação ou reconhecimento em relação à RP, como se esta já estivesse ocorrendo a contento e não impactasse nas DC. Destaca-se que se observou por parte da gestão uma atitude de evitar entrar em confronto com os interesses dos professores, ou interferirem no que julgam ser da esfera de atuação dos professores.

a) A ausência de conhecimento prévio das dificuldades de aprendizagem

Um dos motivos alegados pela gestão e equipe pedagógica para o não atendimento das condições estipuladas para a pesquisa foi que o próprio Regulamento do Regime de Progressão Parcial por Período (RRPPP), determina o desenvolvimento da DC preferencialmente por um docente diferente do que a gerou (Port. 41, 2015, Art. 15, par. único). Entretanto, evidenciou-se pouco empenho por parte da gestão em atender ao requisito, porque inexistiu uma preocupação com a oferta de RP.

No entender deste pesquisador, o referido dispositivo da norma apresentado como justificativa, contraria a exigência pedagógica de conhecimento das dificuldades dos alunos, para o desenvolvimento de estudos de recuperação da aprendizagem, seja de RP ou de DC, também presente na norma, visto que, quando se trata de recuperação da aprendizagem, a coisa mais importante é conhecer o aluno e depois produzir um planejamento flexível o bastante para, no atendimento das necessidades, ajustar-se às circunstâncias por diversificar, por modificar as estratégias, por adaptar-se continuamente às necessidades (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

Neste sentido, argumenta-se: Quem conheceria melhor as dificuldades apresentadas pelo aluno, que o professor que trabalhou com ele por um semestre inteiro? Quem realizou avaliações da aprendizagem em que o conhecimento do aluno foi sondado e identificado como deficiente por um semestre inteiro? Ora, não foi o professor anterior!? Logo, parece apropriado

supor que este professor, que já conhece as dificuldades e deficiências do aluno, fosse a melhor escolha para o desenvolvimento da DC, necessitando apenas de condições para fazê-lo. Paradoxalmente, este dispositivo da norma evocado, acaba por inviabilizar a necessária reflexão sobre a prática pedagógica do professor, propalada na OD e nos PPCs dos Cursos.

Então, contrariando a lógica, ou antes valendo-se de outra lógica, a norma estipula entregar a problemática da oferta de DC a outro professor. E, no IFMT *campus* Cuiabá Bela Vista, como em outros estudos (VIDO, 2001), constatou-se a entrega desta responsabilidade a professores temporários, ocasionando danos à aprendizagem dos alunos. Especialmente no semestre letivo desta pesquisa, em que três professores temporários foram desligados sem a possibilidade de contratação de outros, prejudicando o desenvolvimento das DC a eles atribuídas.

Enfatizando a necessidade de conhecimento do aluno para a oferta de recuperação da aprendizagem a norma estipula que o professor que gerou a dependência elabore um relatório das dificuldades dos alunos, e estipula também a programação de um período de sondagem das dificuldades com base neste relatório. Estes mecanismos deveriam produzir informações suficientes sobre o aluno para que o professor da DC tenha condições de elaborar um programa de ensino (planejamento de ensino) pautado no desenvolvimento dos conteúdos, com vistas a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Tal plano de ensino, de acordo com o regulamento, deveria então ser disponibilizado aos alunos para o acompanhamento e comprometimento com as atividades programadas por envidar seus melhores esforços. A fim de assegurar a participação do aluno neste período de sondagem, estipulou-se que o mesmo deve ser realizado em horários que não atrapalhem o desenvolvimento normal das aulas e que os alunos devam assistir integralmente a todas as aulas programadas para o período de sondagem e realizar todas as avaliações proporcionadas, com vistas a subsidiar o professor de informações úteis para a programação de sua intervenção pedagógica (Port. 41, 2015, Art. 16). De modo que a norma reconhece a necessidade de se ter conhecimento das dificuldades dos alunos.

Sem dúvida estes procedimentos, embora possibilitem um conhecimento das dificuldades dos alunos, presumidamente inferior ao obtido pelo professor que gerou a dependência, teriam subsidiado a atuação do professor do componente DC, **se os mesmos tivessem ocorrido**. Entretanto, não se observou durante a pesquisa um período de sondagem específico dos conhecimentos prévios dos alunos, nem presencialmente, nem com o uso dos recursos do AVA/*Moodle* e suas interfaces, o que era uma possibilidade. Para suprir a ausência de um relatório das dificuldades dos alunos em DC, alguns professores relataram nas entrevistas

informais que simplesmente conversavam com o professor anterior e obtinham suas percepções acerca do aluno e suas deficiências.

Na prática pedagógica foi observado apenas que os professores procuravam reunir-se com os alunos e lhes ofereciam tarefas a serem cumpridas, ocasião em que se supõe que investigavam as deficiências dos alunos e ensinavam por tirar dúvidas. Este procedimento determinou que os alunos buscassem por si mesmos as aprendizagens de que necessitavam para cumprir com as atividades pedagógicas reclamadas pelo professor, para a aprovação, proporcionando um ensino ao nível de autonomia de autoaprendizagem.

Haverá os que argumentem que os professores estavam seguindo a orientação da OD, ao realizar o atendimento individualizado dos alunos. Mencionando, justamente o dispositivo que possibilitou ofertar RP e DC com o uso do *AVA/Moodle*, ao determinar que “o discente poderá realizar a dependência em turmas regulares **ou por meio de estudo individualizado, utilizando metodologias presenciais e não presenciais**, desde que definidas pelos docentes de cada componente curricular, sob a supervisão da respectiva equipe pedagógica” (OD, 2014, Art. 179, § 4º grifo nosso).

No entanto, mesmo que este fosse o caso, o acatamento deste dispositivo da norma não invalidaria as outras exigências da norma, especialmente a que determina o período de sondagem que exige a participação do aluno integralmente a submeter-se às avaliações da aprendizagem que visam a sondagem dos conhecimentos prévios e dificuldades dos alunos em horário que não coincida com as aulas regulares (Port. 41, 2015, Art. 16).

Ora, um dos aspectos contextuais que motivaram esta pesquisa, foi justamente a limitação de (in)disponibilidade dos professores e alunos para o trabalho presencial, devido ao curso ser de turno integral. Não obstante, o regulamento prescreve que, tanto o período de sondagem como o das aulas presenciais do regime de dependência, poderiam ser realizados aos sábados, “sempre que necessário ou previsto na proposta do professor” (Port. 41, 2015, Art. 17), e os sábados estavam em sua grande maioria livres de atividades.

Entretanto, os professores evitam ter de atuar aos sábados e quando se menciona esta possibilidade, rapidamente surgem argumentos desfavoráveis do tipo: os alunos não comparecem, a aula é improdutiva, e outros. Ressalta-se que a possibilidade de realizar a sondagem através dos recursos tecnológicos tornados disponíveis não foi vislumbrada pelos professores, o que implica na não percepção ou não reconhecimento de uma das principais possibilidades trazidas pelo uso do *AVA/Moodle* e suas interfaces.

A ausência do período de sondagem determinado, implicou no não (re)conhecimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, que se constituiu em um fator limitante para as

possibilidades de atuação dos professores com o uso do AVA/*Moodle* e até para a elaboração do planejamento de ensino.

b) A inobservância das normas e procedimentos estipulados para a oferta de DC.

Ressalta-se que muitas limitações observadas no uso que se fez do AVA/*Moodle* e suas interfaces, resultaram da inobservância das normas e procedimentos instituídos para reger a oferta de DC. As normas instituídas na legislação e nos dispositivos normativos do IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista, criaram obrigações para o professor, para o aluno, para a equipe pedagógica e até para os responsáveis legais pelo aluno. O não cumprimento das atribuições conferidas, impôs limitações ao desenvolvimento do ensino na oferta de RP e DC e, conseqüentemente, a esta pesquisa.

Por exemplo, a norma reconhece o importante papel da família na superação de dificuldades de aprendizagem e, por isto, determina a convocação do responsável legal para conscientização acerca da importância dos esforços e do comprometimento com a oferta de DC. A não observância deste procedimento, fez com que os pais não tivessem conhecimento do *modus operandi* da DC, e possibilitou que alunos estivessem à mercê do comprometimento de seus professores (ou a ausência dele) em relação a como se daria a oferta, colocando-os visivelmente em desvantagem no processo de negociação e cobranças em relação a atuação.

Se este procedimento tivesse sido seguido, talvez os professores se mostrassem mais comprometidos com os procedimentos necessários à oferta de DC: a sondagem necessária para conhecer as deficiências dos alunos; a elaboração de um planejamento de ensino; a disponibilização deste planejamento para o comprometimento e acompanhamento por parte dos pais e dos alunos. Acredita-se que o cumprimento das exigências da norma possibilitaria um maior comprometimento das partes envolvidas em relação à oferta de DC.

Também teria evitado a confusão que se observou entre os alunos a respeito de como seriam desenvolvidas as DC, já que num primeiro momento todos os professores deveriam fazer uso do AVA/*Moodle*, mas depois permitiu-se que os professores escolhessem como queriam atuar. Não foram poucos os alunos que estiveram no DEPEX procurando informações sobre as DC, os professores que as ofertariam e diversos outros aspectos, inclusive alunos informando que deveriam estar matriculados na DC e não estavam, demonstrando que de fato, existe uma dificuldade por parte da gestão de gerir a oferta de DC.

Quando questionada sobre estas dificuldades a pedagoga reportou em entrevistas informais que a falta de tempo e a urgência de outras demandas fizeram com que se optasse por disponibilizar o documento de comprometimento com a DC para os alunos levarem para seus

pais assinarem, dando ciência da condição de progressão parcial com dependência e da necessidade de comprometimento com os estudos de recuperação da aprendizagem requeridos nesta modalidade. Mas, como a própria pedagoga reconheceu na ocasião, muitos simplesmente não devolveram tal documento e ficou por isso mesmo.

Destaca-se ainda que a normatização prescreve que a oferta de DC se dê “a partir das dificuldades detectadas após uma avaliação diagnóstica que envolva todo o conteúdo do componente” (OD, Art. 179, § 3º), sendo que o trabalho a ser desenvolvido deve ser “pautado em um atendimento das necessidades educacionais dos discentes” e “direcionado ao acompanhamento e a mediação constante no processo de ensino e aprendizagem” (Port. 41, 2015, Art. 22). **O que foi inviabilizado pela simples ausência da sondagem prescrita**, já apontada como uma limitação que impactou a elaboração de um planejamento de ensino.

A inobservância dos procedimentos estipulados nos atos normativos, favoreceu o que foi descrito por Perrenoud (1999a, p. 138) como uma tentativa de “apenas salvar as aparências, em vez de reconhecer e vencer suas dificuldades” de aprendizagem. Visto que não houve um período de sondagem de ênfase presencial para a comprovação das dificuldades, nem relatório de dificuldades elaborado pelo professor anterior; e, como consequência, não houve um planejamento adequado das dependências, sendo a atuação do professor caracterizada pelo imprevisto, em total desacordo com o que prescreve os dispositivos normativos da instituição (OD, 2014; Portaria nº 41, 2015).

Entende-se que isto comprometeu e limitou consideravelmente a qualidade da oferta de DC, visto que a atuação improvisada não contribuiu eficazmente para sanar as dificuldades reais de aprendizagem já instauradas nos alunos. Segundo Bigge (1977, p. 330) “o papel do professor é ajudar os alunos a definir cuidadosamente os problemas que para eles já existem e, a partir daí, ajudá-los a conduzir quaisquer pesquisas e discussões que pareçam adequadas para a resolução de tais problemas”.

Acredita-se que na oferta de RP e DC a atuação preconizada por este teórico é exatamente a que se faz necessária, ao se definir junto com o aluno as estratégias para a superação de suas dificuldades de aprendizagem. Os dispositivos normativos do IFMT *campus* Cuiabá Bela Vista, se observados, teriam possivelmente proporcionado uma prática pedagógica de superação das dificuldades, pois sinalizam nesta mesma perspectiva, mas foram completamente ignorados. O que prejudicou as aplicabilidades dos recursos tecnológicos tornados disponíveis para a atuação pedagógica dos professores na oferta de RP e DC.

c) **A ausência de supervisão pedagógica aos professores**

A inobservância dos requisitos contidos na norma de oferta de DC, contou, até certo ponto, com a conivência da equipe pedagógica, na medida em que se verificou poucos esforços no sentido de assegurar o cumprimento das condições estipuladas nos dispositivos normativos da instituição, a saber: que deveria haver “um programa de estudo aprovado pela coordenação e equipe pedagógica” (Port. 41, 2015, Art. 12); que deveria haver “um período de sondagem com base no relatório” do docente anterior (Port. 41, 2015, Art. 16); que as atividades a serem desenvolvidas deviam ser “devidamente detalhadas no programa de ensino da dependência, incluindo seus critérios avaliativos” (Port. 41, 2015, Art. 20) e que deveriam ser elencados pelo professor “os procedimentos didáticos específicos a serem utilizados para a aquisição dos conceitos, habilidades e competências pelos discentes” no programa de ensino a ser devidamente “acompanhados pela coordenação pedagógica” (Port. 41, 2015, Art. 23).

Tais exigências deveriam ser objeto de supervisão pedagógica a assegurar sua consecução, no entanto, foi observado apenas a cobrança dos planos de ensino, que em sua maioria não foram entregues e do atendimento aos alunos que vinham com reclamações acerca do desenvolvimento das dependências curriculares. Evidenciou-se o que já foi apontado por Perrenoud (1999a) ao dizer que “no âmbito do funcionamento regular do sistema, ‘age-se como se’ aqueles que avaliam soubessem o que devem fazer e a eles é concedida uma certa confiança” (PERRENOUD, 1999a, p. 13). Foi exatamente assim que se deu a delegação de total liberdade e responsabilidade aos professores na condução dos processos de ensino relacionados à oferta de RP e DC.

Com isso os professores ficaram literalmente ‘soltos’ para desenvolverem o trabalho como quisessem. Não se observou ao longo da pesquisa um efetivo trabalho de acompanhamento pedagógico do que estava sendo realizado pelos professores, nem pela pedagoga e nem pelos coordenadores de curso ou pelo coordenador do ensino médio. Destaca-se que os recursos do AVA/*Moodle* não foram utilizados para a gestão e acompanhamento das ofertas de RP e DC pela equipe pedagógica, uma possibilidade que não foi reconhecida e utilizada, tendo em vista que já ao final do semestre, a pedagoga revelou em entrevista informal, que ainda não havia acessado a plataforma, o que foi facilmente confirmado, e tampouco os coordenadores preocuparam-se em usar o ambiente para acompanhar o trabalho de seus professores.

Em entrevistas informais alguns professores justificaram a ausência do planejamento pelo acúmulo de atividades e como uma atividade não priorizada, com base na desorganização da equipe pedagógica em proporcionar orientações fidedignas e com base em falhas ocorridas

em atuações anteriores. Em suma, apoiaram-se na desorganização da equipe pedagógica na supervisão das ofertas de DC, para justificar a ausência do cumprimento de suas responsabilidades.

Além da ausência de supervisão pedagógica, constatou-se problemas na designação dos encargos didáticos de DC, na medida que os mesmos foram remanejados diversas vezes, dando a impressão de descaso com a oferta, já que nenhum professor parecia os querer. Isto ocasionou que as DC fossem atribuídas, principalmente a professores contratados, realidade também constatada em outra pesquisa (VIDO, 2001). O que não foi nos melhores interesses dos alunos.

Há de se destacar também que em relação ao uso dos recursos tecnológicos, evidenciou-se uma atitude de reconhecimento por parte da gestão de vislumbrar aplicações para os recursos do *AVA/Moodle* e suas interfaces apenas como paliativos para determinadas situações: ‘reposição de aulas’, ‘trocas de professor’, ‘ausência do professor’, ‘oferta de dependências atrasadas’, ‘cumprimento de carga horária por calendário atrasado’, e outras problemáticas que assolam a escola de tempos em tempos.

Isto se manifestou na pesquisa na forma de três turmas adicionais que foram criadas na plataforma para atender a demanda de dependências dos cursos de ensino médio em extinção, que se encontravam pendentes em prejuízo dos alunos. Com isto, solicitou-se que fossem criadas turmas para o atendimento desta demanda no *AVA/Moodle*, o que foi feito e as dependências foram oferecidas junto das demais dos cursos correntes.

As observações realizadas ao longo da pesquisa, permitiram evidenciar que não existe um comprometimento com a qualidade na oferta de ensino de RP e DC, quer os ofertados pelos meios tradicionais, quer os ofertados com o uso dos recursos do *AVA/Moodle*, constatação oriunda de diversos fatores já expostos, mas principalmente em razão das inclusões de alunos para cursarem a dependência praticamente durante todo o período, sendo que alguns foram inseridos quando restavam apenas dois meses para o término do semestre, sem quaisquer constrangimentos observáveis no tocante à qualidade da oferta, ao cumprimento da carga horária ou outros presumíveis em decorrência da norma ou do final do período letivo. Prevalecendo a perspectiva de meramente cumprir com as etapas já denunciada.

Constatou-se que a única determinação do Regulamento do Regime de Progressão Parcial por Período (RRPPP) seguida à risca pela gestão e equipe pedagógica, foi a que orientava a atribuição de dependências curriculares a um professor diferente do que gerou a dependência (Port. nº 41, 2015, parágrafo único), justamente a que inviabiliza que os professores reflitam sobre sua prática pedagógica como orienta a OD, ao determinar que “o processo de ensino-aprendizagem visa propiciar diagnóstico, que possibilite ao docente refletir

sobre sua prática e, ao discente, comprometer-se com seu desenvolvimento intelectual e sua autonomia” (OD, 2014, Art. 146).

d) A concepção de avaliação evidenciada e sua função na oferta de RP e DC

Das determinações do Art. 146, da OD (OD, 2014) se infere a intenção da instituição em proporcionar por meio de seus professores uma prática de avaliação da aprendizagem diagnóstica, formativa e reflexiva, a ser praticada pelos mecanismos de ação-reflexão-ação instituídos para os processos de ensino e avaliação da aprendizagem. Portanto, a determinar que o professor reflita sobre sua atuação com vistas a aprimorá-la em benefício da eficiência dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Esta perspectiva é confirmada pelo RRPPP que recomenda que “a avaliação da aprendizagem será norteada pela concepção dialógica, formativa e processual, orientada pelo princípio da ação-reflexão-ação que possibilite o contínuo acompanhamento”, com a finalidade de, “garantir a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes; pressupondo a contextualização dos conhecimentos e das atividades desenvolvidas” (Portaria 41, 2015, Art. 24 e 25), sendo esta mesma perspectiva de ação-reflexão-ação encontrada nos PPCs dos cursos.

Não obstante, o ato pedagógico, composto por: planejamento, execução e avaliação da aprendizagem ficaram bastante prejudicados, por uma atuação de improviso em que prevaleceu o comodismo dos professores, característica de quando se dá pouca ou nenhuma importância a algo (LUCKESI, 2011). Os professores evidenciaram ter um conceito negativo sobre a necessidade de oferta de DC, que sinaliza para sua não aceitação e reconhecimento, por este motivo, talvez, as dependências foram tratadas como mera reoferta de disciplina a compor os Planos de Trabalho Docente (PTD) e encaradas como simples oportunidade para se ‘obter aprovação’, em detrimento da superação das dificuldades dos alunos.

Afirma-se isto porque não foram observadas ao nível presencial ou virtual, ações de reconhecimento e avaliação dos conhecimentos prévios para auxiliar os alunos em seu processo de construção do conhecimento a partir de suas respectivas ZDPs, ação necessária à individualização dos processos de ensino e aprendizagem, o que implica em inferir que as avaliações da aprendizagem não foram praticadas ao nível diagnóstico e formativo, “como um processo de *feedback* ou de retroalimentação que traga ao aprendiz informações necessárias, oportunas e no momento em que ele precisa para que desenvolva sua aprendizagem” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 154), mas apenas ao nível de produto final, como práticas de exame (LUCKESI, 2006). E, dessa forma, perdeu-se ou verificou-se ineficiente, a oferta de DC como oportunidade de favorecer a aprendizagem e a superação de dificuldades dos alunos.

Não se observou a prática da avaliação de sondagem, diagnóstica, que precede o processo de elaboração do plano de ensino e do processo de ensino e aprendizagem, com vistas a superar dificuldades de aprendizagem; nem a prática da avaliação formativa, que se caracteriza como uma ‘tomada de pulso’ visando possíveis ações corretivas no processo de ensino e aprendizagem a preocupar-se com o que o aluno está aprendendo; mas tão somente a avaliação somativa a compor a nota de aproveitamento do aluno (BORDENAVE; PEREIRA, 2015; PERRENOUD, 1999a; PERRENOUD, et al., 2002).

Neste trabalho entende-se por formativa toda a avaliação que participa da regulação do processo de ensino e aprendizagem pelo diagnóstico das necessidades dos alunos para a superação de suas dificuldades de aprendizagem. O que alguns professores, infelizmente, entendem como uma tarefa suplementar que implicaria em gerir “um duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador!” (PERRENOUD, 1999a, p. 16).

Ao desconsiderar o aluno e suas condições prévias para a aprendizagem, a concepção de avaliação da aprendizagem dos professores na oferta de RP e DC evidenciou-se inadequada e discordante da que consta nos dispositivos legais do *campus*. Observou-se que os professores levam em conta: o conteúdo, os conhecimentos que eles terão de ensinar, mas não pensam no aluno, em quais as suas deficiências, quais as experiências que já possuem e quais as que serão necessárias para a superação das dificuldades de aprendizagem de forma ativa, criativa e interativa. Ou seja, não evidenciaram o conceito de avaliação como componente da mediação na prática pedagógica a auxiliar a aprendizagem (PERRENOUD, 1999a; LUCKESI, 2006; 2011).

A didática nos ensina a buscar antecipar, prever as dificuldades e redirecionar esforços incessantemente para atingir os objetivos, neste espírito a avaliação subsidia os processos de regulação da aprendizagem como componente permanente da mediação na prática pedagógica e, como instrumento de regulação, “não é um momento específico da ação pedagógica, é um componente permanente dela” (PERRENOUD, 1999a, p. 111). Pois bem, faltou aos professores este entendimento, já que se observou apenas a avaliação em termos da prática tradicional de aplicar provas e a realização de trabalhos a compor a nota para a aprovação.

Apesar de muitos professores concordarem com esta compreensão da didática e do ato pedagógico ao nível do discurso, “infelizmente predomina ainda, na maioria das instituições, a inércia de repetir ano após ano os mesmos modelos de organizar os processos acadêmicos, os currículos, a forma de dar aula, de avaliar. As mudanças são mais pontuais e periféricas do que profundas” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p.66). Foi exatamente isto que se

verificou no âmbito desta pesquisa concernente a avaliação da aprendizagem na oferta de RP e DC pelo mecanismo da observação participante e das entrevistas informais.

Apesar do discurso, o que se observou como prática de avaliação na oferta de RP e DC foi o paradigma da ‘pedagogia do exame’ denunciada por Luckesi (2006; 2011), caracterizada pela verificação da aprendizagem, pautada na prática de exames escolares, provas e trabalhos de cunho tradicional, somatória e classificatória, com ênfase a compor a nota de aproveitamento do aluno, visando a aprovação ou a reprovação. Destaca-se que esta é uma perspectiva prejudicial que não contribui para a superação das dificuldades de aprendizagem, na medida que é estática e não é utilizada para conhecer as dificuldades dos alunos e redirecionar a prática, mas simplesmente para mensurar o aproveitamento. Não se observou a prática de uma avaliação da aprendizagem, diagnóstica e reflexiva, conforme apregoada nos atos normativos da instituição.

Os alunos eram avaliados por instrumentos que mensuravam o que eram capazes de fazer, nas provas, mas não detectou-se a utilização da avaliação da aprendizagem na perspectiva de “um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso” (LUCKESI, 2006, p. 94). Ou seja, não se observou sequer a intenção de fazer da avaliação um ato dinâmico que qualifica e subsidia a tomada de decisões para ações futuras de reinvestimento das ações de ensino a beneficiar os alunos e produzir os melhores resultados (LUCKESI, 2006; 2011).

Assim, a concepção de avaliação da aprendizagem evidenciada pelos professores também se constituiu em limitação para as possibilidades do uso do *AVA/Moodle* e suas interfaces na oferta de RP e DC, cujo potencial na perspectiva do acompanhamento dos alunos e no desenvolvimento de uma avaliação da aprendizagem diagnóstica, formativa e reflexiva não foi explorado devido às práticas de exame.

Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem, mas necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem (REGO, 2000). Neste sentido, a atuação dos professores deveria ser no sentido de utilizar a avaliação da aprendizagem como um recurso para se conhecer as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos e programar meios de superação das dificuldades.

Neste processo, esperava-se que os professores evidenciassem dificuldades com os meios para a oferta de RP e DC, especialmente no que diz respeito a saber usar e identificar os recursos disponíveis no *AVA/Moodle* mais apropriados para cada atividade de ensino e aprendizagem necessária. Mas, infelizmente, se manifestou também uma atitude de desinteresse

pelos alunos que necessitavam de RP e DC. Especialmente nos processos de recuperação da aprendizagem é importante o que nos ensina Luckesi (2006, p. 121) sobre o ensino “é preciso estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente”.

Entregou-se aos professores a responsabilidade pela oferta de RP e DC na confiança de que eles atenderiam aos dispositivos normativos da oferta e de que estariam preparados para isso. No entanto, constatou-se o que já foi denunciado por Perrenoud (1999a) ao dizer que a formação básica dos professores trata muito pouco de avaliação e menos ainda de avaliação formativa, resultando em que seja muito difícil influenciar os professores a praticarem uma avaliação diagnóstica, formativa e reflexiva. O que reforça nossa hipótese da necessidade de formação continuada em serviço para assegurar as intenções dos projetos pedagógicos da instituição e seus atos normativos da prática pedagógica.

e) **A concepção de ensino e sua função na oferta de RP e DC**

Em relação ao ensino proporcionado, observou-se prevalecer entre os professores pesquisados, a perspectiva tradicional do processo de ensino e aprendizagem em detrimento da perspectiva de interagir com o aluno para auxiliá-lo na construção de conhecimentos, por proporcionar vivências significativas como desafio para a superação das suas dificuldades de aprendizagem. Entretanto, mesmo em um ensino praticado ao nível de memorização, padrão mais difundido do ensino tradicional, há de se prever recapitulações e processos de reinvestimento de conteúdos em número suficiente para contrabalançar os efeitos do esquecimento e assegurar a assimilação por retenção das informações.

Concorda-se com Bordenave e Pereira (2015, p. 47), quando dizem que uma unidade de ensino ao ser trabalhada precisa conter recapitulações para o reforço da aprendizagem e “para contrabalançar os efeitos do esquecimento, caso contrário a aprendizagem ocorre somente dentro dos limites daquilo que se chama memória a curto prazo e não em termos de armazenamento duradouro das respostas ou informações”.

Então, um ensino eficaz precisa verificar a efetividade das aprendizagens por um processo contínuo de avaliação da aprendizagem que, diferentemente da verificação da aprendizagem, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante os resultados aferidos (LUCKESI, 2006). A verificação da aprendizagem é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação da aprendizagem, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação, visando alcançar os melhores resultados de ensino (LUCKESI, 2011). Neste sentido, a verificação da aprendizagem praticada pelos

professores também mostrou ser um limite para as possibilidades de ensino com o uso do AVA/*Moodle* e suas interfaces.

Ademais, verificou-se que por não terem o necessário domínio dos recursos tecnológicos do AVA/*Moodle* e suas interfaces, a maioria dos professores fez um uso muito restrito do ambiente virtual na oferta de ensino de RP e DC, apenas servindo os conhecimentos estruturados aos alunos com o uso dos recursos tecnológicos, por disponibilizarem conteúdos em diversos formatos midiáticos: textos, vídeos, apresentações, links a outros sites, bem como atividades de exercitação e exames da aprendizagem, em detrimento de um trabalho de ensino de viés colaborativo e interativo que visasse superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Isto é contraditório diante das respostas ao questionário de pesquisa que sugere que os professores têm uma concepção do processo de ensino e aprendizagem diferente do que praticam, o que implica em alguma força a impedir a autodeterminação, visto que conforme nos ensina Tardif (2014, p. 211,212), “se os professores sabem o que fazem, como podem reproduzir fenômenos aos quais, no entanto, se opõe conscientemente?”

As respostas dos professores e sua atribuição de relevância aos recursos suportados pelo AVA/*Moodle* sugerem uma possibilidade de utilização dos recursos tecnológicos de maneira interativa, valorizando as possibilidades de cooperação e interação para a aprendizagem, não obstante, na prática de oferta de RP e DC, verificou-se apenas atividades de disponibilização do conhecimento, quase sem nenhum enfoque na interação, na cooperação, na discussão e elaboração conjunta do conhecimento. Tal fato parece apoiar o argumento de Tardif (2014), de que os professores não se orientam por apenas uma teoria, mas “utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias” (TARDIF, 2014, p. 263).

Infere-se que, ao serem confrontados com a possibilidade de atuar com o uso dos recursos tecnológicos suportados pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces, os professores se viram diante de escolhas que “giram em torno da velha séria QUERER-SABER-SABER-FAZER-PODER” (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 134). Observou-se na pesquisa que existem professores que simplesmente não querem modificar seus métodos de ensino; outros querem mas não sabem como; outros querem e sabem, mas por algum motivo preferiram não fazê-lo e; outros querem, mas estão em processo de aprendizagem quanto ao domínio dos recursos tecnológicos e por este motivo não puderam fazê-lo a contento.

Isso explicaria a contradição verificada entre a teoria defendida pelos professores que se evidencia em suas respostas ao questionário de pesquisa e a prática pedagógica observada na

oferta de RP e DC. Destaca-se que apenas dois professores atuaram de forma um pouco diferenciada, buscando explorar o potencial dos recursos tecnológicos por orientar algumas atividades de cunho cooperativo e colaborativo, o restante, simplesmente serviu o conhecimento aos seus alunos através do *AVA/Moodle* e, através de exercícios, trabalhos e provas buscou compor a nota de aproveitamento dos alunos.

Praticamente inexistiu a perspectiva de interação dialógica pretendida em uma atuação pedagógica construtivista através dos recursos do *AVA/Moodle*, que como se sabe, foi concebido para uma atuação de viés interativo e colaborativo que coadunam com as perspectivas construtivistas e sociointeracionistas de ensino. Acredita-se que estas perspectivas poderiam ter-se manifestado, não fosse a descaracterização do projeto quando da inviabilização da oferta de RP junto com a DC por ocasião da distribuição de encargos e as práticas de exames como avaliação da aprendizagem.

No que diz respeito ao uso do *AVA/Moodle*, apesar dos professores reconhecerem as possibilidades de acompanhamento pedagógico a viabilizar a prática de uma avaliação da aprendizagem diferenciada, diagnóstica e formativa, como se pretendia com a implementação dos recursos do *AVA/Moodle* e suas interfaces, não foi nesta perspectiva que se desenvolveu o trabalho pedagógico com a RP e as DC, especialmente no tocante à avaliação da aprendizagem.

Destaca-se que se observou um ensaio ao uso da estratégia da ‘aula invertida’, na medida em que, alguns professores, nas poucas aulas presenciais que ofertaram, corrigiram os exercícios e/ou auxiliaram os alunos em suas dificuldades com os exercícios propostos. Mas todos praticaram uma avaliação na perspectiva somatória que não utiliza a avaliação como um recurso de acompanhamento das aprendizagens e dificuldades dos alunos, mas como simples recurso de mensuração da aprendizagem para fins da aprovação ou reprovação.

Registra-se que a esperada atuação com o uso do *AVA/Moodle* na oferta de RP, apesar de alguns alegarem ter feito uma ou outra atividade, não pôde ser constatada, corroborando os dados do questionário de sondagem da realidade aplicado pela instituição, de que os professores não têm conseguido realizar a RP e dão pouca importância a esta prática, restringindo-se ao ‘dar aulas’ e quanto muito a um atendimento individualizado ou em grupo, extraclasse, para os que buscarem tirar alguma dúvida ou obter algum auxílio, configurando reforço de aprendizagem e não RP. Além do que, por causa da desconfiguração da proposta original, as observações referentes a oferta de RP ficaram restritas aos professores cuja atribuição de DC coincidiu com o desenvolvimento do componente curricular no semestre corrente.

Resta então que o ensino e a prática pedagógica fornecidos ao nível de DC, configurou-se como mera reoferta aligeirada da disciplina, de forma condensada, mediante um ensino de

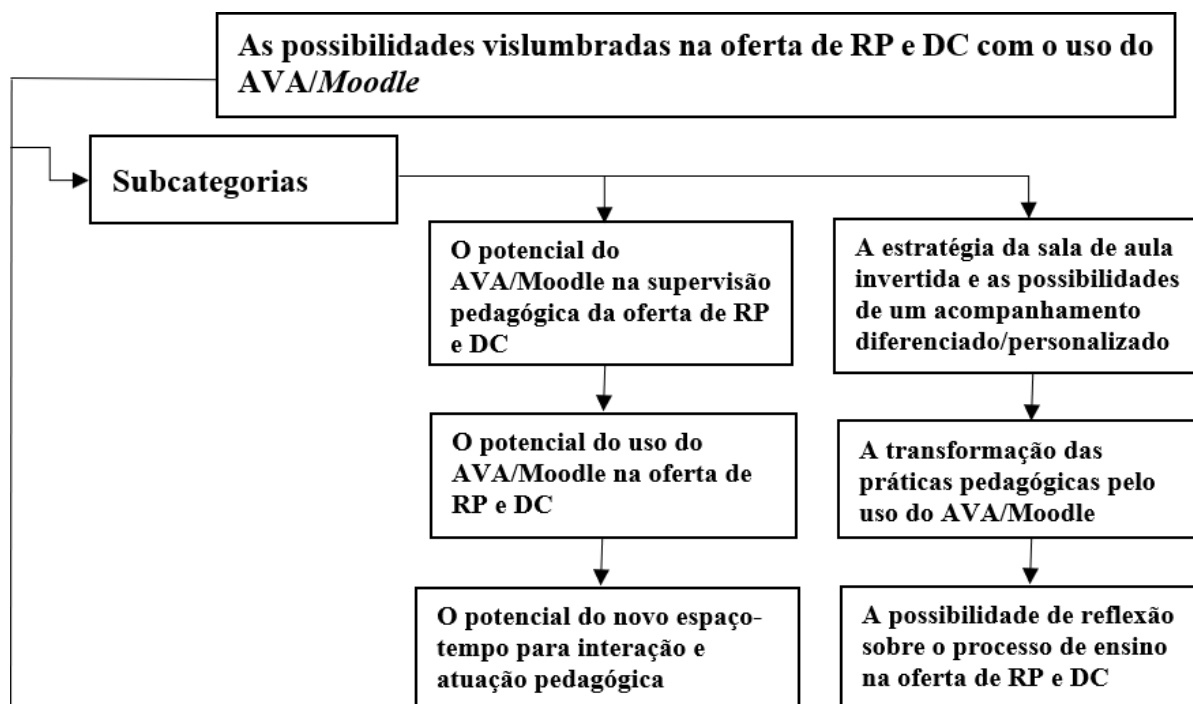
servir o conhecimento e simples exercitação, seguido da prática de exames de cunho somativo, visando a recuperação da nota do aluno, em detrimento de suas dificuldades de aprendizagem. Uma prática em total desacordo com as intenções formativas da instituição, sem o cumprimento da maioria das disposições normativas estabelecidas, com destaque para o não cumprimento da carga horária e a não prevalência de encontros presenciais sobre as atividades a distância (OD, 2014; Portaria nº 41, 2015).

Apesar desta atitude predominante nos professores, houve dois professores que demonstraram uma atitude diferente para com os processos de ensino na recuperação da aprendizagem, destacando-se dos demais por ofertar a DC com o uso dos recursos tecnológicos suportados pelo AVA/Moodle com mais qualidade, apesar de valer-se de poucos dos recursos e privilegiar a oferta de conteúdos, em detrimento da interação.

3.3 As possibilidades vislumbradas na oferta de RP e DC com o uso do AVA/Moodle

Serão apresentadas a seguir algumas das principais possibilidades vislumbradas para a atuação com o uso do AVA/Moodle na oferta de RP e DC que serão analisadas em relação ao reconhecimento e atribuição de relevância pelos professores e que se acham representadas por seis subcategorias na figura 4 abaixo:

Figura 4 - Representação da categoria possibilidades



Fonte: Estruturação da pesquisa

Revelou-se neste estudo de caso três posturas/perspectivas, a revelar a percepção dos professores frente às possibilidades de oferta de RP e DC com o uso dos recursos tecnológicos suportados pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces, a saber:

a) A aceitação em busca de facilidades para as práticas pedagógicas já estabelecidas, tais como a disponibilização de materiais e realização de provas com correção automática;

b) A rejeição ou aceitação relativa devido à falta de domínio que se materializou na forma de insegurança e inviabilizou a utilização dos recursos, ou possibilitou apenas a simples experimentação de alguns poucos recursos;

c) A utilização dos recursos na transposição do ensino praticado na perspectiva de servir o conhecimento, conforme vislumbravam aplicações para os recursos, com alguns professores realizando uma posterior reflexão sobre as práticas pedagógicas e suas possibilidades de aprimoramento.

Ressalta-se aqui que a perspectiva de reflexão sobre as práticas pedagógicas visando o seu aprimoramento foi detectada em apenas dois professores, mas é de particular interesse neste estudo, pois parece sugerir a possibilidade de transformação das práticas pedagógicas de oferta de RP e DC pela utilização de recursos tecnológicos suportados pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces. Seu uso fomentou a transformação do papel de professor, a transformação do papel do aluno, atribuindo-lhe mais autonomia e, o registro da prática pedagógica, proporcionou avaliar o processo e os resultados a orientar a necessidade de mudanças e aprimoramento.

Pelo menos dois professores sinalizaram uma reflexão posterior a atuação e, em entrevista informal, relataram seu desejo de aprimorar a oferta por melhorar as aplicações que utilizaram dos recursos em se mantendo a disponibilidade do AVA/*Moodle* para a atuação pedagógica na oferta de recuperação da aprendizagem. Esta perspectiva de aprimoramento em busca da melhoria no atendimento das necessidades específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem é muito importante tendo em vista que os esforços de RP e DC, não requerem apenas abordar novamente os conteúdos, mas um enfoque diferenciado que contemple as necessidades de aprendizagem dos alunos e leve em conta seus conhecimentos prévios e dificuldades decorrentes de déficits de aprendizagem.

Neste sentido, torna-se extremamente relevante poder contar com os recursos tecnológicos na sondagem dos conhecimentos prévios e das dificuldades, através da prática de uma avaliação da aprendizagem baseada na ação-reflexão-ação, uma avaliação diagnóstica e formativa (Luckesi, 2006; Perrenoud, 1999a) a orientar o processo na obtenção dos melhores resultados de aprendizagem.

a) **O potencial do AVA/Moodle na supervisão pedagógica da oferta de RP e DC**

Nos respectivos ambientes de aprendizagem de cada componente curricular em cada curso foi customizado pelo pesquisador uma área identificada como uma espécie de cabeçalho, em que os professores deveriam preencher com os seus dados e disponibilizar algumas informações e orientações aos alunos via *link*, conforme abordado na capacitação.

Se reproduz na figura 5 abaixo, a visualização parcial de um ambiente do AVA/Moodle a exemplificar esta área.

Figura 5 – Visão do cabeçalho introdutório em cada ambiente virtual



Fonte: Dados da pesquisa.

Este cabeçalho foi customizado como uma sugestão, deixando os professores livres para promoverem as mudanças que achassem necessárias, apenas requisitando que disponibilizassem através de link a arquivos: o guia de Netiqueta, o plano de ensino e as orientações para alunos de DC. O cabeçalho foi sugerido na perspectiva de trabalhar a RP e DC no mesmo ambiente. Entendia-se que o ambiente poderia ser utilizado para a disponibilização do planejamento de ensino para o aluno, e que possibilitaria o acompanhamento de supervisão pedagógica ao professor pela equipe pedagógica e pelos coordenadores de curso.

Infelizmente, apenas quatro professores postaram as informações requeridas na forma de links conforme sugerido, sendo os que elaboraram o planejamento de ensino, mas mesmo a estes não se verificou um esforço de supervisão pedagógica por se acompanhar a execução do planejamento no ambiente virtual. Acredita-se que a ausência de planejamento pela maioria dos professores, ocasionou um baixo empenho da equipe pedagógica no acompanhamento das ofertas de RP e DC e se configurou em uma limitação ao potencial de uso do AVA/Moodle em proporcionar a supervisão pedagógica através de seus recursos que ficou sem ser desvelado.

b) **O potencial do uso do AVA/Moodle na oferta de RP e DC**

A OD prevê a possibilidade de atuar na oferta de DC através de “metodologias presenciais e não presenciais, desde que definidas pelos docentes de cada componente curricular, sob a supervisão da respectiva equipe pedagógica” (OD, 2014, Art. 179, § 4º), podendo ser desenvolvida “em turmas regulares”. Este dispositivo ocasionou o vislumbre da possibilidade de desenvolvê-la concomitantemente à oferta de RP, nas turmas regulares do curso, por se fazer uso dos recursos tecnológicos na perspectiva de um ensino de caráter híbrido.

Pretendia-se que o professor que desenvolvesse o componente curricular nas turmas regulares, fosse designado também para as DC daquele componente, possibilitando que o professor fosse desenvolvendo a RP com a turma regular e com alguns acréscimos atendesse às necessidades específicas dos alunos em DC. Isto seria possível devido às características flexíveis do AVA/Moodle e suas interfaces que possibilitam a disponibilização de atividades fazendo distinção de grupos a possibilitar um trabalho baseado na interação colaborativa entre professor/alunos; aluno/alunos e aluno/professor/alunos.

Então buscou-se conhecer se os professores também vislumbravam o potencial de uso dos recursos tecnológicos na oferta de RP e DC na Questão 9 – Como você vislumbra o potencial da atuação pedagógica através da sala de aula virtual do AVA/Moodle, e sua real contribuição no apoio ao processo de ensino e aprendizagem também no ensino presencial? (Ver gráfico da questão 9, no Apêndice A).

Apenas um professor (5,88%) dos sujeitos, destoou dos demais e considerou o potencial como **irrelevante**, o que nos levou a querer identificar o contraditório e verificou-se que se tratava do professor que respondeu ao questionário como forma de protesto, devido à ausência da infraestrutura necessária para a atuação através dos dispositivos tecnológicos. Os demais reportaram relevância em diferentes níveis: três professores (17,65%) dos sujeitos reportaram **relevante**; 11 professores (64,71%) dos sujeitos reportaram **muito relevante** e, dois professores (11,76%) dos sujeitos reportaram **imprescindível**.

Apesar disto, quando se contrasta o potencial que os professores afirmam reconhecer nos recursos tecnológicos com o uso que efetivamente fizeram dos mesmos, fica evidente a falta de domínio do recursos tecnológicos e a ausência de formação pedagógica para atuar através destes recursos, suscitando a problemática da formação continuada dos professores (ZABALA, 2002; TARDIF, 2014).

Mas, será que o uso do AVA/Moodle na oferta de recuperação da aprendizagem, ainda que restrito à oferta de RP e DC produziu efeitos positivos na prática pedagógica? Sonda-se a percepção dos professores neste respeito, através da Questão 19 – Como você avalia a

relevância das TDIC na melhoria dos aspectos de comunicação, organização e interação na oferta de recuperação paralela e dependências curriculares, no ensino médio integrado do *campus* Bela Vista? (Ver gráfico da questão 19, no Apêndice A).

Nesta questão, apenas o professor que respondeu ao questionário como protesto achou **irrelevante** a contribuição do AVA/*Moodle*, os demais reportaram relevância, em diferentes graus: três professores (17,65%) dos sujeitos, reportaram ser **relevante**; nove professores (52,94%) dos sujeitos, reportaram ser **muito relevante**; e, quatro professores (23,53%) dos sujeitos reportaram ser **imprescindível**; ressaltando as contribuições para a melhoria da comunicação, interação e organização da oferta de RP e DC.

De fato, considera-se que é inimaginável na atualidade praticar no ensino, os mesmos serviços e formas de atuação existentes no século XX, quando se tem à disposição inúmeros recursos tecnológicos antes inexistentes, que podem transformar a realidade, como se tem visto em diversos setores da sociedade que já foram transformados. Concorde-se com Lévy (2010, p. 255) que “as relações com o saber, o trabalho, o emprego, a moeda, a democracia e o Estado devem ser reinventadas, para citar apenas algumas das formas sociais mais brutalmente atingidas”. Assim sendo, resgata-se que uma das funções da educação é tornar socialmente benéfica as inovações culturais e dentre elas se acham as contribuições tecnológicas (BIGGE, 1977). Portanto, necessita-se de uma abordagem progressista e tecnológica na educação que tenha por base a transformação das práticas pedagógicas pelo acréscimo das possibilidades das TIC (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

Não obstante, a escola resiste à inovação e, tirando a EaD, nas instituições escolares baseadas no ensino presencial, o que se pratica é um ensino tradicional centralizado na figura do professor com o aluno ocupando o papel passivo, de coadjuvante do processo de aprendizagem, enquanto o professor desenvolve o ensino, paradigma também observado no IFMT *campus* Cuiabá Bela Vista. Neste cenário, as TIC se apresentam como uma possibilidade de mudança deste paradigma de atuação do professor, transformando-o de modo a atribuir mais autonomia e independência ao aluno melhorando sua autoestima. Concorde-se com Moran; Masetto e Behrens (2013, p. 20) que sem autonomia e certa “base de autoestima, alunos e professores não estarão inteiros, plenos para interagir, e se digladiarão como opostos, quando deveriam se ver como parceiros”.

O AVA/*Moodle* contribui neste processo por modificar o papel do aluno de coadjuvante, para o papel principal, de corresponsabilidade pela busca e construção de seus conhecimentos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013). Esta pesquisa torna evidente que não há tecnologias que salve a escola se não houver mudanças nos alunos, nos professores, nos gestores e nas

relações sociais e de poder que a escola estabelece. O professor precisa constituir-se em um parceiro na aventura da busca e construção do conhecimento, ciente de que “alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais e auxiliam o professor em sua tarefa de ajudá-los mais e melhor” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 27). Somente com a superação do ofício de professor e do ofício de aluno (PERRENOUD, 1999a) a orientar as práticas pedagógicas, será possível o estabelecimento da perspectiva da colaboração.

As tecnologias já demonstraram na sociedade em geral seu potencial para transformações em diálogo com as necessidades que ela ajuda a prover e transformar. Assim sendo, vem sendo encarada por muitos como uma aposta promissora para dinamizar e personalizar os percursos de formação em todas as esferas da educação. De fato, vem ocorrendo várias experiências exitosas que confirmam sua utilidade e potencial, embora demande adaptações necessárias para assegurar bons resultados, entre as quais, a transformação dos respectivos papéis tradicionais do ofício de professor e de aluno (PERRENOUD, 1999a; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

Há muito se fala sobre a necessidade de transformação das práticas pedagógicas na educação e, desde que surgiram as TIC, acreditava-se que “teríamos metodologias muito diferentes, mais participativas e adaptadas a cada aluno. Isso vem acontecendo, mas num ritmo muito mais lento” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 11). Não há dúvidas de que os recursos tecnológicos ampliam o leque de possibilidades, mas também deixam muitos professores e instituições perplexos sobre o que manter, o que alterar, o que adotar e desconfia-se dos resultados do uso intensivo dos recursos no ensino (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

Desde que as TIC surgiram, sempre houve os que a apresentaram como um viés de possibilidades transformadoras e os que a viram com desconfiança e apontaram para a possibilidade de que o seu potencial viesse a ser usado apenas para reafirmar as posturas autoritárias e de controle. Pelo observado nesta pesquisa, não há dúvida de que tais posturas inadequadas certamente se manifestarão, no entanto, as possibilidades tecnológicas não devem ser impedidas de ocupar seu lugar no contexto educacional, pelo temor de seu desvio de uso.

Preconiza-se que sejam incentivadas as possibilidades positivas e combatidos os usos inadequados, porque acredita-se que “experimentar que se aprendeu alguma coisa, ou que se conseguiu melhorar e consolidar habilidades prévias, será o melhor meio para favorecer a atitude para querer continuar aprendendo e para fomentar o desejo de incrementar a própria competência” (ZABALA, 2002, p. 122). Então urge que seja mantida a oportunidade de experimentar, conhecer e dispor dos recursos tecnológicos suportados pelo AVA/*Moodle* e suas

interfaces, visando incrementar o ensino do professor e tornar melhores e mais agradáveis as aprendizagens para os alunos.

Visando mensurar a percepção dos professores no tocante a aceitação e relevância da utilização dos recursos tecnológicos suportados pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces na oferta de RP e DC, perguntou-se aos professores na Questão 18 – Qual a relevância dos recursos tecnológicos experimentados para proporcionar o reinvestimento de conteúdos, o acompanhamento dos alunos e a oferta de “recuperação paralela” e de “dependências curriculares”, no contexto do ensino médio integrado do IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista? (Ver gráfico da questão 18, no Apêndice A).

Os dados da pesquisa sinalizaram que: cinco professores (29,41%) afirmam ser **relevante**, oito professores (47,06%) afirmam ser **muito relevante** e, quatro professores (23,53%) afirmam ser **imprescindível** o uso dos recursos tecnológicos do AVA/*Moodle* na oferta de RP e DC. Então, pode-se afirmar com certeza que os professores vislumbram um potencial latente de contribuições para o ensino com o uso do AVA/*Moodle* na superação das dificuldades da RP e DC.

Ressalta-se que não houve nenhuma menção como **irrelevante** ou **pouco relevante**, nem mesmo pelo professor que respondeu ao questionário como protesto, o que implica no reconhecimento dos professores de que o uso do AVA/*Moodle* foi benéfico, do que se infere que apresenta um potencial que conta com o reconhecimento dos professores.

Para confirmar esta inferência reproduz-se abaixo um excerto da fala de um professor:

“De maneira geral, acredito que o método seja uma ferramenta viável para a recuperação paralela e dependências diante das inúmeras possibilidades do dispositivo tecnológico, mas devo ressaltar que os encontros presenciais ainda se faz necessário, pois com ele é possível verificar a aprendizagem concreta do aluno”.
(P14, questionário semiestruturado, 2018)

O uso do AVA/*Moodle* não pretendia abolir os encontros presenciais, já que, quando se trata de recuperação da aprendizagem, a interação face a face é imprescindível para orientar melhor o processo, auxiliar no saneamento das deficiências e promover a aprendizagem com base nas necessidades individuais de cada sujeito cognoscente. Nesta perspectiva, o uso dos recursos tecnológicos permite potencializar a atuação presencial do professor frente as dificuldades dos alunos, previamente sondadas pela avaliação da aprendizagem, praticada na perspectiva de instrumento a auxiliar a obtenção dos melhores resultados (LUCKESI, 2006).

Destaca-se que os encontros presenciais poderiam ter sido melhor potencializados pelas ações de avaliação da aprendizagem no AVA/*Moodle*, mas infelizmente, houve pouca reflexão sobre o processo de ensino necessário para a superação de dificuldades, e a avaliação da

aprendizagem não foi praticada na perspectiva correta de orientar a melhoria dos resultados. Não se observou a prática de uma avaliação da aprendizagem que pode oferecer aos alunos as “condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem” (LUCKESI, 2006, p. 173).

Com a ajuda do AVA/*Moodle* pode ser possível realizar avaliações diagnósticas que cumprindo sua função de auxiliar na aprendizagem (LUCKESI, 2006), possibilitarão que o professor intervenha após desenvolver *on-line* certo conteúdo, em cada aula presencial, em resposta às necessidades específicas sondadas por processos de avaliação da aprendizagem, possibilitando assim a personalização do ensino preconizada por Moran; Masetto e Behrens (2013), a ser oferecida com o uso dos recursos tecnológicos.

Por essa razão preconiza-se que é necessário superar a prática de exames e se desvencilhar da avaliação tradicional como um caminho possível para a transformação das práticas pedagógicas, visando que sejam “mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender” (PERRENOUD, 1999a, p. 66). Isto possibilitará a superação da atuação padronizada e abrirá o caminho para uma atuação com o uso do AVA/*Moodle* até certo ponto individualizada no atendimento das necessidades específicas de aprendizagem.

A experiência vivenciada permite concordar com Bacich; Neto e Trevisani (2015) quando defendem que práticas pedagógicas com base no ensino de caráter híbrido, em que se alternam momentos presenciais com atividades a distância, tem muito a contribuir com a transformação do paradigma educacional vigente e se constituem em um mundo de possibilidades a ser experimentadas pelos professores.

c) **O potencial do novo espaço-tempo para interação e atuação pedagógica**

A implementação do AVA/*Moodle* para a oferta de RP e DC representou uma busca pela superação das limitações, uma possibilidade de vencer os obstáculos dentro de um contexto delimitado e assim visualizar a problemática sob um novo ângulo. “Trata-se, portanto de uma alteração criadora de um contexto que problematiza, perturba, desequilibra” (PERRENOUD, et al., 2002, p. 115), para provocar a superação do esquema clássico de aulas elocutivas e exercitação que tem se mostrado insuficiente no desenvolvimento da RP e DC, especialmente num contexto de impossibilidade de um trabalho presencial.

No geral, percebeu-se um discurso positivo em relação ao uso do AVA/*Moodle* e suas interfaces na oferta de RP e DC, com os professores dizendo-se capazes de perceber o potencial do novo espaço-tempo disponibilizado para interação pedagógica, como se pode ver nos dados

da Questão 8 – Na sua opinião, as ferramentas tecnológicas possibilitaram um trabalho melhor do que vinha sendo desempenhado na oferta de “recuperação paralela” e “dependências curriculares”? Justifique?

A grande maioria, 15 professores, (88,24%) dos sujeitos, reportaram que o uso do AVA/Moodle possibilitou um trabalho pedagógico melhor do que vinha sendo desempenhado na oferta de RP e DC, conforme os argumentos abaixo:

“Sim, com toda certeza enriqueceu o ensino. Contudo, conclui que obtive melhores resultados com a recuperação paralela comparado à dependência”. (P3, questionário semiestruturado, 2018).

“Sim. Este método permite ao aluno e ao docente maior versatilidade nas atividades de aprendizagem”. (P4, questionário semiestruturado, 2018).

“As ferramentas tecnológicas possibilitaram sim um melhor desempenho do que vinha sendo desempenhado, em virtude da disponibilidade de horários, pois um dos principais problemas da recuperação paralela e dependências curriculares é encontrar um horário compatível com entre alunos e docentes. Com auxílio desta ferramenta tecnológica esse problema pode ser minimizado”. (P6, questionário semiestruturado, 2018).

“Sim. Muitos dos conteúdos podem ser trabalhados de forma não presencial deixando o aluno com maior grau de liberdade para realizar os estudos da forma mais adequada a sua disponibilidade”. (P12, questionário semiestruturado, 2018).

“Sim, pois aumentam as possibilidades de atividades e a carga horária de estudo, além de facilitar ao professor o acompanhamento. Além disso, torna o ensino mais moderno e mais próximo da realidade”. (P13, questionário semiestruturado, 2018).

O reconhecimento do potencial deste novo espaço-tempo proporcionado pelo AVA/Moodle e suas interfaces pelos professores se deu inclusive na questão da oferta de RP, em que, conforme já mencionado, não foi observado um trabalho efetivo, mas tão somente a simples complementação de conteúdos por alguns professores a proporcionar reforço na aprendizagem, ficando o uso dos recursos tecnológicos mais restrito à atuação pedagógica na oferta de DC.

No contraditório, o professor do protesto assinalou que a plataforma não possibilitou um trabalho melhor com a RP e DC, como se vê em sua argumentação:

“Não porque não temos computadores suficientes. só economizei papel na hora das provas ... e gerou as notas automaticamente... foi a parte boa... só isso”. (P16, questionário semiestruturado, 2018)

Percebe-se na fala do professor sua busca por facilidades em detrimento de uma perspectiva de busca de melhorias, transformação e reflexão sobre sua prática pedagógica de

ensino. De fato, esta foi uma das perspectivas de aceitação e uso encontradas na pesquisa, mas mesmo ao pretender focar negativamente os recursos, o professor desvela uma contribuição a ser considerada: a facilidade com a avaliação da aprendizagem e a ‘economia’ ao disponibilizar a informação via digital, o que conforme Moran; Masetto e Behrens (2013, p. 14) tende a impactar “profundamente a educação escolar e as formas de ensinar e aprender a que estamos habituados”.

Infere-se que este professor em seu protesto pela ausência de computadores suficientes, em seu entender, tendo usado rotineiramente o recurso de questionário na aplicação de provas, não percebeu o potencial de uso deste recurso na prática de uma avaliação diagnóstica e formativa, ao se fazer uso dos recursos para conseguir informações sobre a aprendizagem dos alunos de forma rápida e específica, ainda que em outra questão o professor tenha avaliado o novo espaço-tempo como positivo para a atuação pedagógica.

Acredita-se na perspectiva enunciada por Moran; Masetto e Behrens (2013) de que o que não puder ser feito em sala de aula devido a limitações de espaço e tempo, pode ser feito em outro espaço-tempo tornado disponível para a interação pedagógica com o uso de AVA como o *Moodle*: o virtual. Tal perspectiva evoca “a compreensão da mediação pedagógica como categoria presente tanto no uso das próprias técnicas como no processo de avaliação e, principalmente, no desempenho do papel do professor” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p.8) que pode atuar através dos recursos tecnológicos sem estar fisicamente presente.

Este novo espaço-tempo foi reconhecido pelos professores como adequado para o trabalho de oferta de RP e DC no ensino presencial do IFMT *campus* Cuiabá Bela Vista devido ao seu potencial já apontado em outros estudos de promover atividades de revisão, de complementação, de pesquisa, de troca de experiências, de aprendizagens colaborativas e interativas e, principalmente, para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, visando fazer as intervenções necessárias, no tempo necessário à promoção das aprendizagens planejadas (CARDOSO; SILVA, 2016). Vários estudos demonstram as vantagens de aliar este recurso à prática pedagógica em sala de aula no ensino presencial (FARIA, GIRAFFA, 2012; OLIVEIRA, DE NARDIN, 2012; MARTINIANO, ROCHA, 2015; HANNEL, LIMA, DESCALÇO, 2016; WORMSBECHER, MOZER, NEHLS, 2016; TERRA, WILDNER, 2017; SANTOS, et al., 2017; MOURA, MELO, 2018).

A própria legislação educacional brasileira ressalta a utilidade do uso de AVA no fomento à educação, ao assim descrevê-los:

Programas que permitem o armazenamento, a administração e a disponibilização de conteúdos no formato Web. Dentre esses, destacam-se: aulas virtuais, objetos de aprendizagem, simuladores, fóruns, salas de bate-papo, conexões a materiais externos, atividades interativas, tarefas virtuais (web Quest), modeladores, animações, textos colaborativos (wiki) (BRASIL, MEC, 2007).

Percebe-se que a legislação destaca seus aspectos positivos, referidos como um conjunto de possibilidades para a prática pedagógica que podem ser utilizados de maneira didática e até lúdica para uma prática pedagógica de construção do conhecimento, ao se promover a interação e a interatividade através dos muitos recursos tecnológicos suportados. De fato, Cardoso e Silva (2016, p. 65) reportam que “o ambiente virtual de aprendizagem, que representa a sala de aula *online*, é um conjunto de interfaces, ferramentas e estruturas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem”, com um potencial latente a ser explorado pelos professores.

Dentre as possibilidades positivas dos recursos tecnológicos conforme reportadas em alguns estudos, (MORAES, 2002; SILVA, 2016, p. 53; OLIVEIRA, DE NARDIN, 2012 CARDOSO; VIANNA; RAPOPORT, 2013; MACHADO; BAGNI; ZANETTI, 2014) encontram-se as possibilidades de interação professor/aluno, aluno/aluno e aluno/professor/alunos. Outras vantagens têm sido reportadas na utilização dos recursos dos AVA, conforme Moraes (2002, p. 203):

A interação entre o computador e o aluno;
 A possibilidade de se dar atenção individual ao aluno;
 A possibilidade do aluno controlar seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como a sequência e o tempo;
 A apresentação dos materiais de estudo de modo criativo, atrativo e integrado, estimulando e motivando a aprendizagem;
 A possibilidade de ser usado para avaliar o aluno, tanto em avaliações diagnósticas como em finais.

Na utilização pedagógica dos recursos tecnológicos para a oferta de RP e DC com o uso do AVA/*Moodle*, fomenta-se a aprendizagem independente, com a delegação de autonomia para o aluno que pode dispor dos seguintes itens a orientar-lhe a aprendizagem: o planejamento do professor, os materiais de estudos disponibilizados, as atividades de acompanhamento e interação proporcionadas, a possibilidade de sanar dúvidas e dificuldades a qualquer momento através dos fóruns e chats, a possibilidade de realizar trabalhos em grupos, de assistir a simulações, de contar com diversos recursos midiáticos a fornecer experiências que podem contribuir para sua aprendizagem, mesmo estando em espaços físicos diferentes.

Concorda-se com Cardoso e Silva (2016, p. 44) que “as atividades mais importantes, nesse novo modelo de aprendizagem, passam a ser: buscar, encontrar, selecionar e aplicar conhecimentos e não mais receber e memorizar”. Isso ocorre porque a atuação através do

AVA/Moodle promove a transformação do papel do professor, em mediador/orientador do processo de ensino-aprendizagem e transforma também o papel do aluno que deixa de ser passivo e participa do processo de construção de sua aprendizagem de forma ativa e interativa pelo fomento de uma aprendizagem autorresponsável, autoplanejada e autorregulada.

Neste sentido, concorda-se com Moran; Masetto e Behrens (2013, p. 59), de que viver-se-á com o uso de AVA na educação presencial “um rico processo de aprendizagem mais focado na pesquisa, em atividades individuais e grupais proporcionadas *on-line*, reconfigurando o paradigma de ensino de metodologias de transmissão para as de aprendizagens colaborativas e personalizadas”. Para isto importa que o professor utilize os recursos e que as instituições se preocupem em fomentar a integração das dinâmicas tradicionais com as inovadoras, o encontro do presencial com o virtual (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Outro professor argumenta que o AVA/Moodle pode vir a possibilitar um trabalho melhor, ao contar com mais planejamento e organização, acenando para necessidades de aprimoramento da proposta para produzir no futuro melhores resultados:

“Foi um trabalho que necessitava de maior planejamento antes de ser disponibilizado aos professores para colocar em prática. Acredito sim, que se feito com planejamento, organização e com pelo menos um semestre de antecedência, possa vir a ser uma ferramenta excepcional no geral”. (P17, questionário semiestruturado, 2018).

O professor aponta que a implementação do projeto de pesquisa a seu ver foi realizada sem o adequado planejamento, necessitando de uma melhor preparação e um amadurecimento maior para possibilitar o uso dos recursos. Entende-se como uma crítica aceitável já que, de fato, os limites de tempo da pesquisa de formação ao nível de mestrado, tende a apressar as coisas e melhores resultados talvez fossem alcançados se a capacitação ocorresse em um semestre e a implementação do uso no outro.

Admite-se que a proposição de capacitação e aplicação dos recursos no mesmo semestre letivo, não foi a opção ideal, e, concorda-se que isto afetou grandemente as possibilidades do projeto de pesquisa. Entretanto, acredita-se que a percepção positiva deste professor ao qualificar o AVA/Moodle como “uma ferramenta excepcional no geral” e sua admissão da possibilidade de produzir melhores resultados no futuro, expressa o reconhecimento do potencial do uso do AVA/Moodle e suas interfaces, no apoio aos processos de ensino e aprendizagem no ensino presencial, especialmente no contexto da oferta de RP e DC.

Verificou-se nesta pesquisa muitas referências positivas às possibilidades de atuação com o uso do AVA/Moodle, sendo referendado, como em outros estudos, a facilidade de

disponibilização de conteúdos e atividades, os aspectos positivos da integração de recursos de mídia e as possibilidades de interação, socialização e produção colaborativa do conhecimento que “pressupõe a superação da transmissão-recepção em prol de uma educação dialógico-problematizadora onde os ambientes e recursos possam ser utilizados para propiciar a interação em processos flexíveis, contextualizados e dinâmicos” (OLIVEIRA; DE NARDIN, 2012, p.10).

Entende-se que é uma questão de amadurecimento na perspectiva do domínio dos recursos, do intercâmbio de experiências, visando a uma prática pedagógica mais arrojada que necessita ser testada, refletida e incorporada pelos professores. É imprescindível que o professor tenha condições de experimentar as técnicas de ensino que fazem uso dos recursos tecnológicos suportados pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces. Em isto ocorrendo, o digital não será mais apenas algo acessório, mas fará parte da prática pedagógica dos professores, “ao incorporar uma nova dimensão no espaço escolar presencial: a sala online. A intenção não será transformar o ambiente virtual em um repositório de arquivos, mas um local para atividades interativas e construtivas entre alunos e professores” (CARDOSO; SILVA, 2016, p. 62).

Esta pesquisa demonstrou que demorará mais do que gostaríamos e que a curto prazo parecerá que não há mudanças, mas a longo prazo, que é como se verificam as mudanças na educação, as TIC determinarão mudanças fascinantes, elas nos obrigarão a reorganizar os espaços-tempo das aulas, transformarão o paradigma de ensino e aprendizagem e ao fazê-lo produzirão novas formas de ensinar e aprender (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

Devido a estas possibilidades é que concorda-se com Tori (2010, p. 28) quando diz que “aos poucos, os recursos e técnicas desenvolvidos para a EaD estão sendo descobertos e aplicados no ensino presencial”, primeiro pelos cursos de nível superior e recentemente pelos de nível básico, melhorando o desempenho dos alunos e contribuindo para a transformação das práticas pedagógicas no ensino presencial. Esta perspectiva tem contribuído para o surgimento de uma nova modalidade de ensino que apresenta maior potencial para a aprendizagem por reunir o melhor de dois mundos: o ensino híbrido (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

A tendência observada em diversas pesquisas parece indicar que o futuro do processo de ensino e aprendizagem é ser híbrido, ancorado na utilização dos recursos tecnológicos na oferta de ensino na modalidade presencial e semipresencial (FARIA, GIRAFFA, 2012; OLIVEIRA, DE NARDIN, 2012; TERRA, WILDNER, 2017; SANTOS, et al., 2017; MOURA, MELO, 2018).

De fato, conforme defende Kenski:

Os novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias visam ir além da relação entre ensinar e aprender. Orientam-se para a formação de um

novo homem, autônomo, crítico, consciente da sua responsabilidade individual e social, enfim, um novo cidadão para uma nova sociedade (KENSKI, 2003, p. 129).

Acredita-se que a utilização dos recursos do *AVA/Moodle* e suas interfaces no ensino presencial, forçará uma mudança necessária na educação presencial por propiciar um repensar das práticas pedagógicas, por oferecer potencialidades de comunicação, colaboração e interação que antes não existiam, a promover um processo que consiste tanto na aquisição do conhecimento, quanto em sua relativização, análise crítica e transformadora (MORAN, MASSETTO, BEHRENS, 2013).

Hoje em dia, ao propiciar acesso a uma quantidade tão grande de informação, os recursos das TIC “modificam o sentido do saber, o conteúdo da informação, a forma de sua aquisição, sua transformação e sua exploração” (ZABALA, 2002, p. 55), com grandes repercussões nas formas de ensinar e aprender, ainda que a escola esteja resistindo aos seus efeitos. Na perspectiva de (re)aprender a nos conhecer, nos comunicar e a ensinar com o uso das TIC e dos recursos dos AVA para as práticas pedagógicas de ensino, importa integrar o humano com o tecnológico e “chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação *on-line* e *off-line*” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 68).

Apesar do ambiente virtual gerado pelo *AVA/Moodle* abrigar a possibilidade do desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem de cunho construcionista, construtivista e sociointeracionista, este viés não se configura simplesmente pela implementação dos dispositivos tecnológicos, mas pela efetiva atuação do professor em harmonia com os princípios destas teorias. Infelizmente, uma atuação na perspectiva cognitivista com suas múltiplas possibilidades não se configurou a contento no contexto desta pesquisa, principalmente devido à ausência de planejamento e a falta de comprometimento dos professores com a oferta de RP e DC, o que evidenciou sua não concordância com as determinações da legislação vigente e com as intencionalidades da instituição em seus dispositivos normativos.

No entanto, destaca-se que é possível uma atuação pedagógica de viés colaborativo e interativo com o uso do *AVA/Moodle* e suas interfaces a potencializar o uso da internet, por tornar acessível todo tipo de informação e de ensino de viés informativo, colaborativo, cooperativo e interativo, em conformidade com as intenções do professor, mas destaca-se que estas possibilidades precisam ser sistematicamente planejadas e organizadas para atingir seus objetivos pedagógicos. Essa perspectiva favorece o surgimento de uma pedagogia emergente amparada nos recursos tecnológicos, que tem por base tanto “a aprendizagem coletiva quanto a personalizada” (LÉVY, 2005, p. 158).

Observou-se que para isto ocorrer no contexto do *campus*, se faz necessária formação continuada em serviço a proporcionar o direcionamento pedagógico necessário para assegurar uma atuação em conformidade com os princípios das teorias pedagógicas evocadas pela instituição no delineamento de seu projeto educativo e o cumprimento de seus dispositivos normativos para assegurar o viés intentado na oferta de RP e DC.

Acredita-se em concordância com Moran; Masetto e Behrens (2013, p. 59) que se observará no século XXI “um rico processo de aprendizagem na sala de aula focando mais a pesquisa em tempo real, as atividades individuais e grupais on-line, mudando lentamente as metodologias de transmissão para aprendizagem colaborativa e personalizada”, em um processo dinâmico de se oferecer práticas pedagógicas de ensino diferenciadas na superação das dificuldades de aprendizagem. Esta perspectiva de ensino e aprendizagem impactará consideravelmente as práticas de ensino presencial e de recuperação da aprendizagem (RP e DC), que tenderão a se tornar mais personalizadas e a ser realizadas com o uso do potencial das TIC e dos AVA.

No entanto, a mudança é gradual e exige perseverança se havemos de superar séculos de tradição. Bordenave e Pereira (2015, p. 342) nos ensinam que para a mudança, se faz necessário oferecer “oportunidades ou experiências que inicialmente facilitem um reexame das ideias atuais, estimulem a aquisição de novas ideias e finalmente permitam pôr em prática as novas ideias até que elas se cristalizem numa forma estável”. A implementação deste projeto de pesquisa visou promover ações de experimentação, sem a qual não se conseguirá alcançar o domínio e a apropriação dos recursos tecnológicos pelos professores, nem a transformação de sua prática pedagógica através deles (LUCKESI, 2011).

A implementação da oferta de RP e DC com o uso do AVA/*Moodle* e suas interfaces, possibilitou uma reflexão sobre a atuação pedagógica dos professores na problemática, visando estimular a superação das dificuldades e uma reestruturação das práticas pedagógicas do paradigma ultrapassado de servir os conhecimentos aos alunos. Neste primeiro momento vivenciou-se a mera transposição das práticas pedagógicas, mas acredita-se que o uso continuado promoverá a reflexão sobre o ensino praticado e evidenciará novas perspectivas de atuação com o aprimoramento do domínio dos recursos tecnológicos a determinar formas inovadoras de atuação pedagógica na oferta de RP e DC.

d) As possibilidades da sala de aula invertida: acompanhamento e ensino diferenciado

Tendo em vista as características predominantemente visuais da atual geração, por que negar aos alunos a possibilidade de visualizar os conteúdos ensinados? Com o uso das TIC

suportadas pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces esta é uma possibilidade real. Concorda-se que se pode acrescentar força e persuasão ao ensino por se valer da força da linguagem visual proporcionada pelo uso dos recursos das TIC que “é capaz de dizer muito mais do que as palavras e de chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 51).

Com o uso da linguagem visual, o ensino torna-se muito mais eficaz, mais eficiente e atrativo, ao se estudar, por exemplo, o corpo humano em uma aula de biologia, visualizar as suas partes constitutivas em ilustrações projetadas ou acessadas, conhecer seu funcionamento por animações etc. Também em uma aula de química, visualizar a estrutura dos elementos, sua combinação, ou uma animação das reações químicas em funcionamento o que sem dúvida acrescenta eficácia, persuasão e torna o ensino atrativo.

Ocorre que na atualidade com o apoio dos recursos tecnológicos, tal perspectiva de ensino e aprendizagem não é irrealística ao se utilizar os recursos próprios da cibercultura, a possibilitar inclusive a simulação como forma aprimorada de raciocínio. É possível adicionar ao ensino regular presencial, eminentemente discursivo, mídias tecnológicas para exemplificar os conteúdos, realizar simulações práticas, realizar pesquisas, e utilizar Recursos Educacionais Abertos (REA), para facilitar a aprendizagem da maioria dos conteúdos do currículo, por simplesmente disponibilizá-los em qualquer suporte de mídia digital.

Preconiza-se que estes recursos tecnológicos transformarão a prática pedagógica do professor em sala de aula e fora dela, transformando o ato de ‘dar aulas’ e fomentando o interesse dos alunos pela busca do conhecimento através do atrativo dos recursos tecnológicos. Os professores podem se valer da estratégia da sala de aula invertida e proporcionar um vislumbre dos conteúdos através das mídias tecnológicas, reservando o tempo em sala de aula para interações, exercitação e intervenções específicas a aprimorar a aprendizagem.

O uso do AVA/*Moodle* tende a potencializar as possibilidades pedagógicas na medida que seus recursos propiciam um acompanhamento eficaz dos processos de ensino e aprendizagem. O uso da estratégia da sala de aula invertida pode potencializar a atuação presencial do professor na oferta de RP e DC, por possibilitar ao aluno adquirir conhecimentos prévios que podem ser sondados *on-line* para evidenciar as dificuldades de aprendizagem e com isso possibilitar uma atuação pedagógica mais precisa e específica no encontro presencial.

Buscou-se conhecer como os professores vislumbram a relevância da técnica metodológica da sala de aula invertida para os trabalhos de RP e DC através da Questão 4 – Qual o grau de relevância que você atribui à técnica pedagógica da sala de aula invertida, facilitada pela utilização dos recursos da sala de aula virtual do AVA/*MOODLE*, como

estratégia pedagógica para a oferta de conteúdos específicos de “recuperação paralela” e de “dependências curriculares”? (Ver gráfico da questão 4, no Apêndice A).

Os dados evidenciam a seguinte percepção de relevância dos professores em relação à técnica da sala de aula invertida: dois professores, (11,80%) dos sujeitos a consideram **relevante**; 13 professores, (76,48%) dos sujeitos a consideram **muito relevante** e um professor, (5,88%) dos sujeitos a considera **imprescindível**. No contraditório mais uma vez o professor do protesto a qualificou como **irrelevante**, representando (5,88%) dos sujeitos.

Nesta pesquisa, a estratégia metodológica da sala de aula invertida foi pouquíssimo explorada pelos professores na perspectiva do atendimento de necessidades específicas sondadas por avaliações da aprendizagem de acompanhamento do processo, devido a prática de exames estar incrustada na atuação pedagógica dos professores. Os professores não vislumbraram a possibilidade de utilizar o AVA/*Moodle* para realizar as sondagens de conhecimentos prévios e o diagnóstico das necessidades dos alunos após trabalhar determinada unidade de ensino. Por isso, enfatiza-se que as possibilidades da estratégia da sala de aula invertida foram apenas experimentadas e a possibilidade de um acompanhamento diferenciado com vistas a proporcionar certa personalização nos percursos de aprendizagem que se vislumbrava ser possível através da atuação com o uso do AVA/*Moodle* para a oferta de RP e DC, a bem-dizer não ocorreu por diversos fatores, dentre eles dois se destacam como principais:

- a) A ausência de planejamento instaurou uma prática pedagógica baseada no improviso que não conduz aos melhores resultados e evidencia falta de comprometimento, e;
- b) Os professores não se preocuparam em utilizar o potencial interativo dos recursos do AVA/*Moodle* para conhecer o aluno e através de atividades avaliativas diagnósticas e formativas possibilitar uma diferenciação nos percursos de aprendizagem.

A prática pedagógica “inicia-se com o estabelecimento de metas com o planejamento. Sob sua guia, segue a execução, que, dialeticamente, soma-se à avaliação, para que se produza o resultado desejado” (Luckesi, 2011, p. 19). Então, sem ações pedagógicas planejadas, não há avaliação da aprendizagem e sem avaliação da aprendizagem não há como determinar os rumos do processo de ensino e aprendizagem e, muito menos, garantir resultados favoráveis na superação das dificuldades de aprendizagem (Luckesi, 2006; 2011).

Assim sendo, não foi possível constatar a viabilidade da possibilidade de acompanhamento diferenciado e até personalizado, conforme referido por alguns teóricos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015) com a utilização da estratégia pedagógica da sala de aula invertida, que tem sido referida com uma

estratégia adequada para as práticas de ensino híbrido, caracterizadas por momentos presenciais e momentos a distância (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Nesta pesquisa, esta perspectiva permanece como um potencial do AVA/*Moodle* ainda não desvelado pelos professores. Visto que a promoção de maior interação na superação das dificuldades de aprendizagem foi pouco explorada, com os recursos colaborativos e interativos sendo pouco utilizados, tanto por professores como por alunos.

Os AVA evidenciam possuir também um potencial de transformação dos processos de avaliação da aprendizagem por facilitar o acompanhamento constante do aluno, junto de retorno imediato dos resultados condizentes com a instauração de uma avaliação realmente processual e transformadora, visto que assim “o professor e os alunos podem comunicar-se dentro do período de aulas e fora dele (...) Numa avaliação processual e contínua, o aluno vai recebendo retorno sobre seu processo de aprendizagem” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 109).

Destaca-se que uma prática de avaliação da aprendizagem orientada para a obtenção dos melhores resultados não estigmatiza o erro, mas explora-o como sinalizador das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Concorda-se com Bigge (1977, p. 338) de que se faz necessário “permitir que os alunos cometam erros. Os professores normalmente, permitem que os alunos errem muito pouco”. Isso porque em um ensino que vise a recuperação da aprendizagem, o erro assume o papel de indicador das hipóteses de elaboração do conhecimento, do trajeto percorrido pelos alunos e, deixam de ser simplesmente descartados como inúteis ou demonstração do fracasso dos alunos, passando a ser utilizado pelos professores no (re)planejamento e (re)direcionamento das práticas pedagógicas de ensino que visam à aprendizagem.

A perspectiva mais próxima de uma atuação cognitivista de construção do conhecimento foi observada na atuação de dois professores, que já atuavam através dos recursos do AVA/*Moodle*, sinalizando que seu domínio dos recursos e sua experimentação anterior pode ser a responsável pela sua atuação em um nível diferente dos demais, o que corroboraria a hipótese defendida neste trabalho de que é o uso, a experimentação, que possibilita o domínio dos recursos e fomenta a transformação das práticas pedagógicas e a reflexão necessária para as mudanças nas práticas de ensino.

Estas duas professoras tentaram desenvolver um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, sob sua orientação e acompanhamento constantes, através de uma interação que visava orientar a produção do conhecimento, ao passo que conferiam aos alunos autonomia de buscar o que fosse necessário para consolidar a sua aprendizagem. Buscaram oferecer uma prática de ensino embasada na negociação e no respeito mútuo, o que possibilitou mobilizar os

alunos para os esforços necessários para a superação das dificuldades, conduzindo assim a melhores resultados.

O fato de um aluno estar de DC ou necessitando de um processo de RP da aprendizagem de conteúdos implica no reconhecimento das diferenças individuais que determinam as possibilidades de cada sujeito cognoscente (REGO, 2000), e requer do professor uma postura de abertura para o acolhimento (LUCKESI, 2006) e o diálogo com o sujeito, uma reflexão sobre suas possibilidades e uma reorganização e reinvestimento através de atividades pensadas para atender às necessidades específicas necessárias para a aprendizagem, que devem ser acompanhadas de perto por avaliações diagnósticas e formativas. A atuação destas professoras valorizou “a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 93) dos alunos, apostando em sua autonomia e nos processos de orientação dos percursos formativos pela interação.

Em relação aos demais professores, a maioria atribuiu pouca importância aos processos de RP e DC, atuando meramente na perspectiva de compor a nota para aprovação ou retenção, configurando o que já foi denunciado por Luckesi (2006, p. 18) de que “pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores”, centram suas expectativas em torno da aprovação e com isso os alunos também evidenciaram mais o desejo de ser aprovados do que o de superar suas dificuldades e aprender.

Esta perspectiva foi amplamente observada nos professores que consideravam as dificuldades de aprendizagem como falha dos alunos que não se esforçaram, não mostraram comprometimento, ou simplesmente não dispunham dos pré-requisitos necessários para a aprendizagem, devido ao acúmulo de um ‘lastro de ignorância’ a comprometer o processo (BORDENAVE; PEREIRA, 2015). Muitos professores se ressentem do aluno que, no seu entender, simplesmente brincaram durante as aulas, demonstrando desrespeito para com os esforços dos professores e por isso, não eram dignos de novos esforços de ensino (PERRENOUD, 1999a; PERRENOUD, et al., 2002).

Havia a perspectiva de que o uso dos recursos tecnológicos proporcionaria o fomento da autonomia e do comprometimento do aluno com sua aprendizagem, assegurando seus esforços, visto que o ensino estaria sendo desenvolvido através dos recursos tecnológicos a que esta geração está afeita e, sendo ofertado de forma diferenciada ao se privilegiar a pesquisa, a colaboração e a interação.

Entretanto, devido ao baixo comprometimento dos professores para com a RP e DC e para com a perspectiva da colaboração e da interação, ainda não assimilada como um viés importante na construção de conhecimentos, não foi possível observar o pleno potencial das

possibilidades vislumbradas pelos professores. Tal fato evidenciou o quanto é forte na escola a perspectiva escolar denunciada por Zabala (2002, p. 37,38) ao criticar a ênfase escolar na “lógica de simplesmente superar etapas a caminho da universidade”, em detrimento de um trabalho verdadeiramente formativo, crítico e reflexivo (PERRENOUD, 1999b).

A pesquisa demonstrou que a oferta de RP e DC com o uso do AVA/*Moodle* fornece as condições favoráveis para o fomento de uma mudança de paradigma de ensino e na elaboração de um processo de ensino e aprendizagem diferenciado e inovador, centrado no aluno e nas possibilidades de interação e colaboração proporcionadas pelas TIC. Acredita-se ser possível fomentar transformações pedagógicas relevantes no processo de ensino e aprendizagem por explorar o potencial das TIC, pelo desenvolvimento de um ensino híbrido a atender as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos através do uso de AVA.

Defende-se que a estratégia da sala de aula invertida tem se mostrado uma das técnicas da pedagogia ativa mais favorável à utilização de AVA e à integração das TIC na educação presencial de forma crítica, construtiva e inovadora enquanto método de ensino a primar pelo protagonismo do aluno. Sendo possível com o seu uso, conforme Moran; Masetto e Behrens (2013, p. 68) “chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação *on-line* e *off-line*”, o que significa explorar o que há de melhor na atuação presencial e *on-line*.

Assim sendo, o uso do AVA/*Moodle* sinaliza com um potencial para além da mera disponibilização de conteúdos constatados nesta pesquisa, porém, observou-se uma grande dificuldade em superar o papel tradicional do ‘ofício de professor’ de servir o conhecimento através dos meios tecnológicos e também na superação da tradicional passividade do ‘ofício de aluno’, a simplesmente requerer que se ofereça o ensino mediado por tecnologias (PERRENOUD, 1999a).

e) O reconhecimento das possibilidades de transformação das práticas pedagógicas pelo uso do AVA/*Moodle*

As TIC continuarão a influenciar cada vez mais aspectos em nossa sociedade, de modo que conforme acena Brito, (2008, p. 25) a escola se encontra diante de três caminhos possíveis: “repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos”. Preconiza-se neste trabalho a necessidade de experimentação para proporcionar o desenvolvimento de habilidades e o domínio dos recursos necessários para a transformação das práticas pedagógicas de ensino ao se fazer uso das TIC suportadas pelo AVA/*Moodle* na oferta de RP e DC.

Acredita-se que o primeiro passo para a transformação das práticas pedagógicas é o reconhecimento de que é possível fazer diferente e melhor através dos recursos tecnológicos tornados disponíveis e, neste sentido, será necessário a exploração e a experimentação das possibilidades trazidas pelos recursos para o desenvolvimento de um ensino diferenciado, de caráter híbrido, na oferta de RP e DC.

A implementação do uso do AVA/*Moodle* e suas interfaces possibilitou a reflexão conscienciosa por parte de pelo menos dois professores, conforme percebido, visto que os mesmos reconheceram em entrevista informal que suas práticas foram tradicionais, porém com potencial para melhoria através da atuação mediada pelos recursos das TIC. Os demais professores encararam o projeto da oferta de RP e DC, conforme percebido pelo pesquisador, apenas como mais um projeto de pesquisa a interferir em sua rotina, sem atribuir-lhe significado relevante para a transformação de suas práticas pedagógicas.

O não-reconhecimento da necessidade de transformação de suas práticas pedagógicas fez com que grande parte dos cerca de 50 professores simplesmente ignorassem os recursos pedagógicos tornados disponíveis pela disponibilização do AVA/*Moodle*, talvez por não se sentirem em condições de oferecer mais do que umas poucas atividades devido à ausência de domínio de seus recursos, ou talvez porque a gestão enfatizou o uso dos recursos na oferta de DC, retirando o foco de outras possibilidades. De fato, mesmo os que aderiram à proposta apenas experimentaram os recursos, enquanto continuaram desenvolvendo um trabalho precarizado de oferecer instruções e alguns poucos atendimentos presenciais para orientar a realização de exercícios, trabalhos e promover a avaliação no formato provas para mensurar o aproveitamento dos alunos, num esforço característico de recuperação da nota e não da aprendizagem.

Talvez tenha sido por causa da dificuldade de aprender dos recursos tecnológicos para atuar em um novo paradigma de ensino, enquanto se precisa continuar a desenvolver o velho paradigma, que Moran; Massetto e Behrens (2013) qualificou de ‘esquizofrenia’ a tendência atual de manter os aspectos do paradigma tradicional e adicionar o uso dos recursos midiáticos, sem realizar uma transformação no *modus operandi* das escolas, sem alterar o espaço-tempo da aula, sem alterar o currículo, sem alterar o viés pedagógico de atuação do professor.

Preconiza-se que integrar o uso dos recursos tecnológicos das TIC na educação, requer um processo contínuo de transformação das práticas, que num primeiro momento implicará na melhoria do que já se vinha fazendo pela introdução dos *recursos* tecnológicos, como evidenciou-se nesta pesquisa, depois evoluirá com a aquisição do domínio dos recursos pelos professores que ousarão cada vez mais ofertar um ensino diferenciado, sem contudo alterarem

a estrutura de suas aulas, disciplinas e horários e, por fim, com o amadurecimento das perspectivas de uso e possibilidades vislumbradas e com o avanço das possibilidades a incluir a utilização das tecnologias educacionais móveis, algo que já está em andamento no *campus*, vislumbrar-se-á alterações mais significativas, envolvendo talvez a flexibilização do currículo e mudanças metodológicas a determinar um (re)pensar dos projetos pedagógicos, ao se combinar atividades presenciais com atividades a distância a favorecer o ensino híbrido (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Nesta perspectiva, buscou-se conhecer a percepção dos professores acerca da relevância dos recursos com vistas ao oferecimento de cinco tipos de conteúdos presentes no contexto do ensino na Educação a Distância (EaD), a saber: (a) Conteúdo Informativo; (b) Conteúdo Suplementar; (c) Conteúdo Essencial; (d) Conteúdo Colaborativo e, (e) Conteúdo Imersivo, conforme Filatro (2007), visando conhecer sua relevância nos processos de oferta de RP e DC.

Esta percepção foi mensurada através da Questão 15 – Em relação a função pedagógica e importância dos tipos de conteúdos disponibilizados através da sala de aula virtual, classifique de acordo com sua percepção e entendimento a relevância destes recursos para o trabalho de recuperação paralela e dependências curriculares.

Os resultados são apresentados no quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Percepção de relevância dos tipos de conteúdos de ensino viabilizados

Tipos de conteúdos	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	P-8	P-9	P-10	P-11	P-12	P-13	P-14	P-15	P-16	P-17	Soma	Quartil	%
1. Informativo	3	5	2	4	4	2	4	3	5	4	4	4	4	4	4	1	3	60	Q4	0,71
2. Suplementar	3	5	5	2	4	3	5	3	5	4	4	4	4	5	4	1	3	64	Q4	0,75
3. Essencial	3	5	4	5	3	3	4	3	2	5	5	5	4	5	4	1	3	64	Q4	0,75
4. Colaborativo	3	5	5	3	4	2	5	3	4	4	5	4	4	5	4	1	3	64	Q4	0,75
5. Imersivo	3	5	4	3	3	2	4	3	3	4	4	3	4	5	4	1	3	58	Q4	0,68
Soma	15	25	20	17	18	12	22	15	19	21	22	20	20	24	20	5	15			
Quartil	Q3	Q5	Q4	Q3	Q4	Q2	Q5	Q3	Q4	Q4	Q5	Q4	Q4	Q5	Q4	Q1	Q3			
Percentual	0,6	1	0,8	0,68	0,72	0,48	0,88	0,6	0,76	0,84	0,88	0,8	0,8	0,96	0,8	0,2	0,6			

Fonte: Dados da pesquisa.

Não por acaso, embora a percepção média da relevância dos recursos tecnológicos na oferta dos cinco tipos de conteúdos esteja no mesmo patamar, ao nível do **Quartil 4**, os itens de menor pontuação foram os que exigiam interação, e reinvestimento de conteúdos, procedimentos com os quais os professores parecem não estar muito habituados, visto exigirem esforços para além de “dar aulas”. Ao nível individual, a única exceção nos dados é o professor do protesto que destoou dos demais e situou a relevância ao nível do Quartil 1.

Preocupou-se então em sondar a perspectiva de relevância atribuída pelos professores a cinco possibilidades de uso dos recursos tecnológicos do AVA/Moodle e suas interfaces constante na literatura (FILATRO, 2007), segundo a sua percepção de relevância para o

trabalho pedagógico de oferta de RP e DC de modo permanente, no contexto do ensino presencial.

Neste sentido foram apresentadas aos professores as seguintes possibilidades de atuação pedagógica que emergiram do referencial teórico pesquisado e que foram apresentadas na capacitação básica proporcionada:

- Atividades planejadas e organizadas a partir de observação dos alunos (exercitação e reforço).
- Atividades planejadas e organizadas em função de algum material de apoio específico (suplementar).
- Atividades na estratégia de sala de aula invertida (pesquisa prévia e exercitação em sala).
- Atividades de interesse dos alunos ou comunidade (desenvolvimento de projetos).
- Atividades de reinvestimento planejadas a partir de reflexão (replanejamento).

Solicitou-se então aos professores na Questão 17 – Avalie a relevância das atividades possibilitadas pelos recursos tecnológicos, tendo em mente sua utilização como ferramenta de apoio e suporte ao trabalho pedagógico de modo permanente, no contexto do ensino presencial.

Os resultados são apresentados no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Percepção de relevância dos tipos de atividades de ensino viabilizadas

Percepção dos tipos de atividades possibilitadas	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	P-8	P-9	P-10	P-11	P-12	P-13	P-14	P-15	P-16	P-17	Soma	Quartil	%
1. Atividades planejadas e organizadas a partir de observação dos alunos (exercitação e reforço)	3	5	4	5	4	3	5	3	3	5	5	4	4	5	4	3	3	68	Q4	80%
2. Atividades planejadas e organizadas em função de algum material de apoio específico (suplementar)	3	4	5	5	3	3	4	3	3	4	4	4	4	5	4	1	3	62	Q4	73%
3. Atividades na estratégia de sala de aula invertida (pesquisa prévia e exercitação em sala)	3	5	4	5	4	3	4	3	5	3	5	4	4	5	4	1	3	65	Q4	76%
4. Atividades de interesse dos alunos ou comunidade (desenvolvimento de projetos)	2	5	4	4	3	3	5	3	5	3	4	4	4	5	4	1	3	62	Q4	73%
5. Atividades de reinvestimento planejadas a partir de reflexão (replanejamento)	1	4	5	5	3	3	5	3	3	3	5	5	4	5	4	1	3	62	Q4	73%
Pontos	12	23	22	24	17	15	23	15	19	18	23	21	20	25	20	7	15			
Quartil	Q2	Q5	Q5	Q5	Q3	Q3	Q5	Q3	Q4	Q4	Q5	Q4	Q4	Q5	Q4	Q1	Q3			
Porcentagem	48%	92%	88%	96%	68%	60%	92%	60%	76%	72%	92%	84%	80%	100%	80%	28%	60%			

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se na perspectiva individual de percepção de relevância das atividades possibilitadas pelos recursos, que o P16 (o do protesto), representando 5,88% dos professores, atribuiu o conceito de **irrelevante (Quartil 1)**; o P1 (5,88%) dos professores, atribuiu o conceito

pouco relevante (Quartil 2); e, no tocante aos demais, quatro professores (23,52%), atribuíram o conceito **relevante (Quartil 3)**; cinco professores (29,41%), atribuíram o conceito **muito relevante (Quartil 4)** e; outros seis professores (35,29%), atribuíram o conceito **imprescindível (Quartil 5)**, atestando o reconhecimento de um elevado grau de relevância nas contribuições referidas para a atuação com o uso do *AVA/Moodle*.

Na perspectiva da média das atribuições de relevância, percebe-se que apesar das qualificações do professor do protesto, a média aponta uma percepção de relevância ao nível do Quartil 4, **muito relevante** a cada um dos cinco tipos de atividades sondadas. São apresentados os gráficos com os dados individualizados a revelarem a percepção dos professores em relação a cada uma das cinco atividades objeto da questão 17, no Apêndice A.

Com vistas a fomentar um posicionamento dos professores diante das possibilidades oferecidas pelos recursos, solicitou-se aos professores que analisassem a relevância de um grupo de contribuições específicas, encontradas na literatura nos diversos trabalhos que compõem o referencial teórico desta pesquisa, com vistas a determinar o grau de relevância por eles atribuídos a essas possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos suportados pelo *AVA/Moodle* para a RP e DC em específico.

Esta percepção foi mensurada através da Questão 16 – Avalie as contribuições abaixo, referendadas por alguns teóricos da utilização de software social para o trabalho pedagógico, quanto ao grau em que você as considera relevantes como ferramentas/recursos e instrumentos pedagógicos para a oferta de recuperação da aprendizagem (RP e DC), cujos resultados se acham expressos no quadro 5 abaixo. (Ver gráficos da questão 16, no Apêndice A).

Quadro 5 - Percepção de relevância dos recursos disponibilizados para a RP e DC

Descrição das possibilidades sugeridas nos referenciais	Pontos	Quartil	%
1. Favorece a interação e contribui para diminuição da postura passiva em favor do envolvimento ativo de docentes e discentes na elaboração conjunta da aprendizagem.	59	Q4	69%
2. Promove o interesse pela busca do conhecimento, estimulando os estudantes (afeitos aos recursos tecnológicos) e os professores, tendo como resultado uma melhor interação/integração.	59	Q4	69%
3. Cria novas oportunidades de reunião, conexão e interação por meio de redes sociais e de mecanismos simples de comunicação síncrona e assíncrona superando os limites da sala de aula.	67	Q4	79%
4. Reforça o princípio da partilha de informações ou competências, no exercício da inteligência coletiva apreciada pelos nativos digitais (nossos alunos) e fomentada na sociedade da informação.	60	Q4	71%
5. Promove uma nova atitude em relação às TDICs superando os extremos opostos – aversão/euforia por professores e possibilitando um aprendizado das possibilidades de inovação, tanto a alunos como a professores.	61	Q4	72%
6. Proporciona experimentar o novo e adquirir e reter novas competências e habilidades que não eram requeridas anteriormente (no modelo tradicional de ensino), mas que são imprescindíveis na sociedade do conhecimento.	62	Q4	73%
7. Promove a compreensão de que o papel do professor (e do aluno) na sociedade do conhecimento (tecnológica) já foi redimensionado e que será necessário sair da “zona de conforto” da atuação tradicional.	63	Q4	74%
8. Contribui para a capacitação e profissionalização docente e para a compreensão de que o estudante deve estar no centro dos processos de aprendizagem, visando a superação da “educação bancária” tradicional.	62	Q4	73%
9. Fomenta um trabalho pedagógico baseado na troca de experiências, na busca pelo conhecimento, na interação dialógica que proporciona a prática pedagógica do construtivismo e facilita a interdisciplinaridade.	63	Q4	74%
10. Aponta para uma mudança conceitual significativa: concebe a função do professor como criador de situações de aprendizagem colaborativa assentada nas TDICs para o fomento do ensino e aprendizagem.	65	Q4	76%
11. Contribui para o desenvolvimento de um novo paradigma de ensino, um que coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como protagonista de atividades que vão lhe permitir aprender a aprender.	65	Q4	76%
12. Proporciona mecanismos tecnológicos de mediação pedagógica que favorecem o processo de ensino e aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de projetos educativos.	65	Q4	76%
Resultado da percepção pela média das atribuições	62,5833333	Q4	73%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentam, pelo viés de análise das médias, uma percepção de aprovação na esfera do nível **muito relevante**, situado no **Quartil 4**, com a menor menção sendo 59 pontos, representando 69% da aprovação máxima e, a maior sendo 67 pontos, representando 79% da aprovação máxima de relevância pela mensuração na escala Likert.

Quando se analisa pelo viés individual para ter o contraditório, percebe-se que apenas o P16 (o do protesto), representando 5,88% dos sujeitos, assinala a percepção **irrelevante**, destoando assim dos demais, que assinalam uma percepção de relevância em diferentes graus: para cinco professores (29,41%) dos sujeitos, **relevante**; para outros cinco professores

(29,41%) dos sujeitos, **muito relevante**, e; para seis professores (35,29%) dos sujeitos, **imprescindível**.

Então pode-se afirmar com certeza que os professores concordam com as possibilidades sugeridas encontradas na literatura sobre o uso de AVA na educação e atribuem elevada relevância aos recursos na oferta de RP e DC, embora tenham experimentado poucas possibilidades em sua prática pedagógica.

f) A possibilidade de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem na oferta de RP e DC

A superação das dificuldades de aprendizagem requer uma constante atitude reflexiva por parte do professor em relação ao seu ensino, processos, estratégias, didática e pedagogia a orientar o processo de ensino-aprendizagem no atendimento às necessidades dos alunos. Há de se perguntar o que falhou no processo de ensino e o que foi bem-sucedido, a fim de aprimorar o processo a cada atuação, pois “a avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida” (LUCKESI, 2006, p. 166), o que requer uma atitude constante de ação-reflexão-ação a orientar o desenvolvimento do ensino na oferta de RP e DC.

Nesta perspectiva, buscou-se sondar a percepção dos professores quanto à relevância do AVA/*Moodle* para a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na oferta de RP e DC, tendo em vista que a atuação fica registrada nos mínimos detalhes, possibilitando a análise e o aprimoramento constantes. Perguntou-se aos professores na Questão 12 – Analisando sua experiência de atuação através da sala de aula virtual do AVA/*MOODLE*, qual a relevância de poder contar com um repositório do trabalho realizado, com vistas a proceder o aprimoramento da atuação pedagógica na oferta de “recuperação paralela” e de “dependências curriculares”? (Ver gráfico da questão 12, no Apêndice A).

Os dados revelam que a exceção do professor P16 (o do protesto), os demais professores evidenciaram uma percepção de que os recursos são **muito relevantes** para a melhoria dos processos pedagógicos através da reflexão sobre a atuação, situando a **percepção de relevância ao nível do quintil 4, muito relevante**.

Desvelou-se nesta pesquisa que a instituição determina em seus dispositivos estruturais e normativos uma atuação pedagógica prático-reflexiva acerca do processo de ensino e uma atuação diagnóstica, formativa e reflexiva em relação à avaliação da aprendizagem (OD, 2014). Não obstante, os professores não têm praticado esta perspectiva de ensino, pelo menos não no que diz respeito à oferta de RP e DC.

A implementação da oferta de RP e DC com o uso do AVA/*Moodle* pretendia criar condições para se praticar esta perspectiva de ensino e possibilitar que os professores fizessem uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas pela criação de um novo espaço-tempo para interação que permite o registro da atuação com vistas a posterior análise e reflexão visando melhorias nas práticas de ensino e aprendizagem

Visando estimular esta reflexão e pretendendo captar a percepção dos professores, perguntou-se na Questão 2 – Na sua opinião, é possível desenvolver recuperação paralela e de dependências curriculares com qualidade através dos dispositivos tecnológicos da sala de aula virtual do AVA/MOODLE? Faça suas considerações. (Ver gráfico da questão 2, no Apêndice A).

Os dados sugerem que a percepção dos professores acerca da possibilidade de desenvolvimento de RP e DC com o uso dos recursos suportados pelo AVA/*Moodle* e suas interfaces é extremamente positiva, com **aceitação de 88,24% dos professores** e apenas uma discordância e uma abstinência de resposta à questão. Quais seriam os argumentos dos professores para esta elevada percepção de relevância para as possibilidades de atuação?

Para responder a esta questão, reproduz-se algumas das principais argumentações dos professores:

“Sim, acredito que a recuperação paralela e dependências curriculares desenvolvidas pela sala de aula virtual do AVA/MOODLE pode ser muito promissora. Pois através deste dispositivo os alunos podem ter acesso aos conteúdos e materiais quantas vezes for necessário para sua aprendizagem. Também é possível estudar/ler sobre o assunto antes de ir para a sala de aula, com isso facilita a discussão do assunto em sala de aula. Acredito que o aluno passa protagonista da sua aprendizagem. No entanto, para que este dispositivo possa ser utilizado com qualidade, deverá ser feito um planejamento em conjunto com a coordenação, alunos e professores. Pois todos devem estar com o cronograma alinhados, planejado antecipadamente e os alunos muito bem familiarizados com este dispositivo tecnológico”. (P6, questionário semiestruturado, 2018).

“Sim. As respostas rápidas que o sistema AVA/MOODLE fornece após a realização das atividades agiliza muito a resposta do professor e permite tomadas de decisões mais assertivas. Existe a possibilidade de maior estudo por parte dos alunos uma vez que os estudos são orientados para cada atividade de modo que o mesmo não fique com conteúdos atrasados e desorganizados”. (P12, questionário semiestruturado, 2018).

“A inserção do espaço virtual como metodologia de ensino-aprendizagem passa a ser um método irreversível para a cultura atual. No entanto, sinto dificuldades por partes dos alunos e professores com a utilização da nova ferramenta. De maneira geral, acredito que o método seja uma ferramenta viável para a recuperação paralela e dependências diante das inúmeras possibilidades do dispositivo tecnológico, mas devo ressaltar que os encontros presenciais ainda se faz necessário, pois com ele é possível verificar a aprendizagem concreta do aluno”. (P14, questionário semiestruturado, 2018).

“Sim, é possível. A possibilidade de se disponibilizar materiais, exercícios e avaliações por plataformas como AVA/MOODLE são infinitas. Há, também, a facilidade de acesso, tanto por parte dos/das docentes e coordenação, como por parte dos/das discentes e pais/mães, que podem compor um painel maior de interação no processo educacional”. (P15, questionário semiestruturado, 2018).

A partir da percepção dos professores quanto à possibilidade de desenvolver recuperação da aprendizagem com o uso do AVA/Moodle, buscou-se conhecer a percepção dos professores sobre quais recursos seriam mais apropriados para a utilização na prática pedagógica de oferta de RP e DC, no âmbito do ensino médio presencial do IFMT *campus* Cuiabá Bela Vista. Para isto, forneceu-se uma breve descrição dos recursos que foram abordados na capacitação inicial e pediu-se aos professores que, segundo a sua percepção, avaliassem a relevância destes recursos na oferta de recuperação da aprendizagem na Questão 14 – Classifique os recursos tecnológicos (TDIC) disponibilizados através da sala de aula virtual do AVA/MOODLE e abordados em nossa capacitação inicial, em relação ao grau de relevância para o trabalho pedagógico no ensino presencial, conforme sua percepção e experiência.

O quadro 6 a seguir apresenta os dados da qualificação de relevância atribuída pelos professores aos recursos disponibilizados e que foram objeto de capacitação ao nível básico.

Quadro 6 – Percepção de relevância dos recursos do AVA/Moodle pelos professores

Recursos básicos do AVA/ Moodle	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	P-8	P-9	P-10	P-11	P-12	P-13	P-14	P-15	P-16	P-17	Soma	Quartil	%
Pasta de arquivos	4	5	3	4	4	4	5	4	5	5	3	4	4	5	4	1	4	68	Q4	80%
Links Arquivos e Sites	4	5	5	3	4	4	5	3	4	5	4	5	4	5	4	3	4	71	Q4	84%
Links para URLs externas/ Vídeos	4	5	5	3	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	3	4	74	Q5	87%
Links para Páginas da WEB	3	5	5	3	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	3	4	73	Q5	86%
Ferramenta Chat	3	3	3	4	3	2	5	2	4	5	5	4	4	5	3	1	5	61	Q4	72%
Fórum dúvidas/ Interação	3	5	2	3	3	4	5	3	4	4	5	4	4	5	3	1	5	63	Q4	74%
E-mail interno/ comunicação	5	5	5	3	2	3	5	4	5	5	4	5	4	5	3	1	5	69	Q4	81%
Enquete Pesquisa	3	3	3	3	3	3	5	4	3	3	5	4	4	4	3	5	3	61	Q4	72%
Tarefas / exercícios	3	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	3	3	74	Q5	87%
Questionários	4	5	5	5	3	4	5	4	3	5	5	5	4	5	4	5	3	74	Q5	87%
Relatórios	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	3	75	Q5	88%
Base de Dados / Banco de questões	3	5	5	4	3	4	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	3	73	Q5	86%
Backup das atuações	3	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4	3	5	75	Q5	88%
Pontuação	46	61	56	48	46	48	65	49	57	61	60	60	52	64	48	39	51			
Quartil	Q4	Q5	Q5	Q4	Q4	Q4	Q5	Q4	Q5	Q5	Q5	Q5	Q4	Q5	Q4	Q3	Q4			
Porcentagem	71%	94%	86%	74%	71%	74%	100%	75%	88%	94%	92%	92%	80%	98%	74%	60%	78%			

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados acham-se expressos sob duas formas diferentes de análise:

a) a percepção individual de cada professor em relação aos recursos, em termos percentuais com base na maior pontuação possível e a métrica de Quartil, na escala Likert. (Ver gráfico da questão 14A, no Apêndice A).

Os dados acerca da percepção individual dos professores sobre os 13 recursos do AVA/Moodle disponibilizados para a atuação pedagógica, indicam que os professores os consideram na esfera do **Quartil 4**, como sendo **muito relevantes**.

Apenas o P16 avaliou os recursos na esfera do **Quartil 3**, sob o rótulo **relevante**. O que foi uma surpresa, já que este professor vem destoando em toda pesquisa como forma de protesto, mas, mesmo assim, qualificou cinco dos recursos como **relevantes** e outros quatro como **imprescindíveis**. O que é contraditório, já que na questão anterior os qualificou como **não relevantes e nas suas palavras ‘uma ilusão’**, o que corrobora seu viés de protesto descomprometido com a realidade.

Por outro lado, oito professores (47,06%), avaliaram os recursos na esfera do **Quartil 4**, sob o rótulo de **muito relevante**, e outros oito professores (47,06%) avaliaram os recursos na esfera do **Quartil 5**, sob o rótulo de **imprescindível**. Destarte, fica confirmada a percepção de elevada relevância atribuída pelos professores para os recursos tecnológicos suportados pelo AVA/Moodle e suas interfaces na oferta de RP e DC, no contexto desta pesquisa.

b) A percepção de relevância dos professores em relação a cada um dos 13 recursos pela média, em termos percentuais, com base na maior pontuação possível e a métrica de Quartil, na escala Likert. (Ver gráfico da questão 14B, no Apêndice A).

Quando analisados na perspectiva da mensuração do grau de relevância dos recursos tecnológicos pela média atribuída pelos professores, verifica-se que a seis recursos foram atribuídos o rótulo de **muito relevante**, ao nível do **Quartil 4** e; aos outros sete recursos foram atribuídos o rótulo de **imprescindível**, ao nível do **Quartil 5**, o que corrobora a percepção de elevada relevância dos recursos a favorecer o processo de ensino na oferta de RP e DC.

Após a constatação de elevada relevância atribuída pelos professores aos recursos tecnológicos disponibilizados, buscou-se conhecer outra percepção dos professores na Questão 20 – Na sua opinião, qual foi a principal contribuição/virtude da sala de aula virtual do AVA/MOODLE para o trabalho pedagógico de oferta de recuperação da aprendizagem realizado? Comente.

Analisa-se abaixo alguns excertos que evidenciam a percepção de relevância dos professores, a corroborar os argumentos desta dissertação:

“contribuiu com o desenvolvimento da autonomia, perseverança, propriedade de leitura e interpretação dos estudantes, se tornando responsável pela obtenção de conhecimento”. (P2, questionário semiestruturado, 2018).

O professor (P2) destaca o fomento da autonomia e o desenvolvimento das habilidades de busca, leitura e interpretação, com o aluno tornando-se sujeito ativo, corresponsável pela obtenção do conhecimento.

“Contribuição para o início das discussões na comunidade escolar sobre aprimoramento e inovação dos processos e ferramentas aplicadas no ensino tradicional. Outro ponto importante fora a geração de informações a respeito do estágio e habilidade dos docentes e discentes na utilização das TICs”. (P9, questionário semiestruturado, 2018).

O professor (P9) aponta o viés das discussões para o aprimoramento dos processos de ensino tradicional, bem como o levantamento do domínio de professores e alunos para a utilização das TIC em processos de ensino e aprendizagem.

“A principal contribuição se deve à possibilidade de planejar de forma não tradicional o ensino em sala de aula. A formatação das aulas convencionais por vezes deixa o nosso cotidiano em sala de aula muito automatizado não permitindo uma reflexão sobre o mesmo. Isso faz com que o processo não seja avaliado pelo professor. Quando a metodologia se torna diferenciada o planejamento e a reflexão se tornam inevitavelmente necessárias. Isso leva a uma postura mais consciente do processo de ensino-aprendizagem por parte do professor”. (P12, questionário semiestruturado, 2018).

O professor (P12) reconheceu um viés que conduz a uma importante contribuição da pesquisa, a possibilidade de refletir sobre o cotidiano já automatizado da sala de aula, gerado por uma metodologia diferenciada que conduz à necessidade de um processo de reflexão e uma postura mais consciente acerca do processo de ensino e aprendizagem.

“Antes de tudo tem sido uma aprendizagem, uma formação contínua para nós, os docentes. Para os estudantes, creio que seja o início de uma mudança nos hábitos, pois costuma-se utilizar os ambientes virtuais apenas para entretenimento. Com as aulas virtuais, será possível desenvolver nos estudantes o hábito de estudar e pesquisar utilizando recursos tecnológicos”. (P13, questionário semiestruturado, 2018).

O professor (P13) destaca a questão da formação continuada a ser possibilitada em serviço, pelo reconhecimento da aprendizagem tanto de professores quanto de alunos, corroborando que a experimentação se faz necessária para adquirir domínio que só pode ter início com a implementação e exploração dos recursos tecnológicos disponibilizados.

“A proposta é muito interessante, entretanto pareceu um pouco precipitada e que não foi muito bem planejada antes da execução, mas é uma visão para o futuro educacional. Acredito que direcionando um funcionário exclusivo para monitoramento deste trabalho desde início, acompanhamento e finalização semestral, possa vir a oferecer resultados extremamente satisfatórios. Porém, na forma que foi disponibilizado pareceu sobrecarregar os organizadores, que possuem outras funções, bem como faltou um planejamento anterior antes de disponibilizar acesso aos professores, mas se forem trabalhadas as falhas identificadas neste semestre, com

certeza será uma evolução neste quesito de recuperação paralela e dependências para o instituto". (P17, questionário semiestruturado, 2018).

O professor (P17) faz uma crítica à implementação do projeto de pesquisa que considerou precipitado por sobrecarregar os organizadores que possuem outras funções. O professor estava referindo a si mesmo e a seus colegas que faziam parte da equipe de coordenadores de curso que foi assessorada por este pesquisador na implementação da proposta da pesquisa. Entretanto, o mesmo reconhece os méritos da proposta, que pode representar uma evolução na oferta de RP e DC, desde que haja um trabalho de gestão da proposta, com acompanhamento e finalização semestral, o que poderá produzir resultados extremamente satisfatórios na percepção do professor.

Como se pode ver, os argumentos dos professores corroboram o que esta dissertação tenta desvelar como fatores determinantes e influentes na implementação dos recursos do AVA/Moodle enquanto tecnologia educacional a apoiar as práticas pedagógicas de oferta de RP e DC, ao evidenciar a necessidade de gestão técnico-pedagógica e administrativa, de assessoramento pedagógico e tecnológico constantes, de comprometimento da instituição com a questão da viabilização da proposta e da formação continuada em serviço para assegurar as consecuições intentadas no projeto pedagógico da instituição, bem como a necessidade da formação de um núcleo pedagógico a fornecer todo este apoio e acompanhamento na forma de supervisão pedagógica.

Preocupou-se também em dimensionar a relevância atribuída pelos professores em relação a poder contar com o AVA/Moodle a apoiar os processos de ensino e aprendizagem em caráter permanente através da Questão 13 – Analisando sua experiência de atuação através da sala de aula virtual do AVA/Moodle, qual a relevância de poder contar, com esta ferramenta de suporte e apoio ao trabalho pedagógico de modo permanente no ensino presencial? (Ver gráfico da questão 13, no Apêndice A).

Constatou-se que a percepção dos professores é extremamente favorável, visto que quatro professores (23,53%), responderam ser **relevante**; 11 professores (64,71%) responderam ser **muito relevante** e, dois professores (11,76%) responderam ser **imprescindível** poder contar com os recursos do AVA/Moodle e suas interfaces.

Ressalta-se que não houve nenhuma menção como **irrelevante** ou **pouco relevante**, nem mesmo pelo professor que respondeu ao questionário como forma de protesto. Do que se infere que os professores vislumbram ganhos com a utilização pedagógica do AVA/Moodle na oferta de RP e DC em caráter permanente, ao se deslocar os processos de ensino e aprendizagem para além dos limites da sala de aula e fazer uso do novo espaço-tempo propiciado.

Acredita-se que seja por isso que tem proliferado nesta última década, pesquisas sobre as possibilidades do uso de AVA na educação presencial, a fomentar o paradigma de ensino híbrido nos processos de ensino e aprendizagem, cientes de que a educação do futuro tende a ser cada vez mais híbrida e quiçá personalizada, como demonstram as pesquisas desenvolvidas por (FARIA; GIRAFFA, 2012; OLIVEIRA; DE NARDIN, 2012; MARTINIANO; ROCHA, 2015; HANNEL; LIMA; DESCALÇO, 2016; WORMSBECHER; MOZER; NEHLS, 2016; TERRA; WILDNER, 2017; SANTOS, et al., 2017; MOURA; MELO, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover inovações que impactem nos métodos de ensino dos professores e fazê-lo por acrescentar recursos tecnológicos das TIC que não são de seu domínio não é uma tarefa fácil. Ainda que se compreenda o potencial de sua contribuição, sempre haverá o medo do desconhecido, a incerteza quanto a estar preparado para a mudança e para seus possíveis resultados, a gerar a resistência à mudança por parte de todos os envolvidos.

Buscava-se nesta pesquisa conhecer e analisar a percepção dos professores sobre os desafios, limites e possibilidades da utilização dos recursos suportados pelo AVA/*Moodle* na oferta de RP e DC, no ensino médio integrado presencial do IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista e, ao fazê-lo, mensurar e traduzir em dados a percepção de relevância dos recursos pelos professores. Alcançou-se este objetivo e constatou-se que os professores atribuem elevado grau de relevância para a atuação com o uso dos recursos tecnológicos suportados pelo AVA/*Moodle* e reconhecem suas possibilidades de potencialização do ensino na oferta de RP e DC, especialmente devido a superação das limitações da atuação presencial, ao se constituir um novo espaço-tempo para o ensino e a interação pedagógica.

Destaca-se que a pesquisa foi prejudicada pela não aderência da instituição às proposições originais da pesquisa, o que ocasionou a perda das possibilidades de interação decorrentes do desenvolvimento de RP e DC com o uso do AVA/*Moodle* em turma regular. Outro fator impactante foi a falta de uma correta compreensão dos conceitos de recuperação da aprendizagem propostos na LDB a determinar uma atuação pedagógica não condizente com os princípios legais e nem com os dispositivos regulamentares da instituição.

A ausência de supervisão pedagógica possibilitou o descumprimento dos procedimentos regulamentados para a oferta de RP e DC, ocasionando uma oferta precarizada e marcada pela improvisação que fez pouco uso dos recursos tecnológicos do AVA/*Moodle*, apesar dos professores reconhecerem seu potencial e vislumbrarem suas possibilidades, atribuindo-lhes elevado grau de relevância. Apesar disto, verificou-se elevada, a percepção de relevância dos professores do uso do AVA/*Moodle* e suas interfaces na oferta de RP e DC, apesar de terem realizado um trabalho pedagógico ainda de cunho tradicional, na perspectiva de servir o conhecimento ao transporem para a plataforma suas práticas de ensino. Não obstante, foram atribuídos os conceitos de **relevante** e **muito relevante** para a maioria das possibilidades pedagógicas proporcionadas pelo uso do AVA/*Moodle*, e até **imprescindível** para outras, ainda que a maioria delas não tenha sido efetivamente utilizada pelos professores.

Constatou-se a necessidade de assumir novos conceitos de ensino e aprendizagem ao utilizar os recursos tecnológicos disponíveis; a necessidade de maior ênfase ao planejamento do ensino; a necessidade da superação da prática de exames e de implementação de uma prática de avaliação da aprendizagem diagnóstica e formativa a (re)orientar as práticas de ensino de RP e DC, visando tornar eficiente o saneamento das deficiências dos alunos; a necessidade de flexibilidade no atendimento às necessidades específicas dos alunos devidamente sondadas; a necessidade da modificação dos papéis tradicionais do ofício de professor e do ofício de aluno e, a necessidade de capacitação para o domínio dos recursos tecnológicos, a fim de instrumentalizar os professores para atuação pedagógica com o uso do AVA/*Moodle* e suas interfaces.

Não obstante, ressalta-se que uma simples capacitação ao nível básico foi insuficiente para dotar os professores de condições para atuarem com o uso do AVA/*Moodle* e suas interfaces, corroborando a hipótese defendida de que é a utilização prática que determina o domínio dos recursos tecnológicos na educação. Assim, sem a utilização, sem a experimentação, sem a reflexão a partir da experimentação não há possibilidade de domínio dos recursos tecnológicos que precisam ser incessantemente explorados, utilizados e até reinventados em sua utilização pelos professores.

Entretanto, as conclusões a que se pode chegar dos resultados desta pesquisa foram bastante limitadas devido à atitude dos professores em relação ao trabalho de oferta de RP e DC, atitude marcada por um certo descomprometimento e até discordância com os mecanismos instituídos, a determinar uma atuação pedagógica precarizada pela ausência de planejamento pedagógico, uma atuação pautada na improvisação e que desconsiderou a maioria das determinações normativas instituídas para o oferta de DC. Isto determinou um baixo uso dos recursos tecnológicos disponibilizados.

Apesar disto, acredita-se ter contribuído, ainda que timidamente, com a melhoria dos processos de oferta de RP e DC e instaurado um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, na medida em que, buscar maneiras diferentes de proporcionar recuperação da aprendizagem, e fazer isto através do uso de recursos tecnológicos das TIC suportados pelo AVA/*Moodle*, obrigou alguns professores a reverem suas práticas e a questionarem suas certezas, causando em alguns professores um desequilíbrio interessante e necessário para proporcionar novas aprendizagens e o aprimoramento profissional.

O desenvolvimento desta pesquisa plantou uma sementinha no que diz respeito ao uso de AVA no ensino presencial e evidenciou a necessidade de formação continuada no IFMT – *campus* Cuiabá Bela Vista, não apenas para aproveitar melhor as possibilidades tecnológicas,

mas também para assegurar o viés pedagógico pretendido pela instituição que requer uma atuação pedagógica prático-reflexiva.

O uso do AVA/*Moodle* possibilitou o que vem sendo chamado de ensino híbrido, caracterizado pelo uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de práticas de ensino que alternam interações presenciais e on-line. Seu uso mostrou-se relevante e adequado para o desenvolvimento de RP e DC, com reconhecimento de relevância por parte dos professores, pois possibilita um trabalho semiestruturado para o atendimento das questões gerais previsíveis no planejamento e, um atendimento até certo ponto personalizado para atender às necessidades específicas dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O paradigma de ensino híbrido que parece emergir das experimentações dos recursos tecnológicos de AVA no ensino presencial, vem de encontro à necessidade de buscar uma prática pedagógica capaz de superar a fragmentação e a reprodução do conhecimento imposta historicamente e à necessidade de instaurar novas práticas, baseadas em pedagogias ativas com base em um enfoque globalizado, de reconstruir a visão de totalidade dos conhecimentos e da formação humana a determinar o ‘aprender a aprender’ na era tecnológica.

Assim sendo, esta pesquisa demonstrou que o ensino híbrido constitui-se em excelente contribuição para a superação do paradigma tradicional de ‘dar aulas’ e, ao mesmo tempo, potencializar as práticas de ensino inovadoras por empregar a tecnologia para o acompanhamento, personalização e individualização dos percursos de ensino, através de metodologias ativas tais como: a sala de aula invertida, o ensino por problemas e por projeto, especialmente no atendimento às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Considera-se importante a realização de novas pesquisas a identificar e analisar os desafios, limites e possibilidades do uso do AVA/*Moodle* no ensino presencial. Neste *campus*, acredita-se que os processos de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica defendidos pela instituição permitirão que se defina o que deve ser descartado e o que deve ser mantido e aprimorado na proposta original para a oferta de RP e DC.

Sem que haja uma gestão de resultados pela equipe gestora a determinar os objetivos das transformações pedagógicas que pretende e, sem que se consiga o envolvimento efetivo de todos os que representam os diversos segmentos da escola, os projetos de pesquisa de mestrado e doutorado, como este, continuarão a ser aplicados nas escolas, sem que isto signifique uma transformação da sua realidade, porque são entendidos como externos à comunidade e por essa razão não são assimilados nem defendidos por ela. É urgente que se desenvolvam nas escolas projetos que nasçam do chão da escola e proporcionem o desenvolvimento de um profissionalismo colegiado comprometido com a realidade da sua prática educativa.

RECOMENDAÇÕES

As possibilidades de coordenação, orientação e supervisão pedagógica das práticas de ensino dos professores na oferta de RP e DC tornadas possíveis com o uso do AVA/*Moodle*, foram apenas vislumbradas pela equipe gestora, porém não se observou um esforço para a concretização destas possibilidades através de um acompanhamento do que foi realizado pelos professores. O que sinaliza que o projeto não foi assumido como uma ação institucional a implementar melhorias.

Os itens abaixo relacionados resumem algumas recomendações que seriam importantes aos que desejarem replicar a experiência desta pesquisa, sem incorrer nas falhas que determinaram um baixo sucesso na implementação desta proposta de pesquisa.

- ✓ A proposta deve ser assumida na íntegra pela instituição que deverá fomentar ações de inspiração e motivação a possibilitar a implementação gradativa, das possibilidades com parâmetros bem definidos e metas a serem alcançadas;
- ✓ Se faz necessário dispor de equipe técnica e pedagógica que oriente e conduza as implementações, avaliando os avanços e retrocessos, bem como conduzindo o processo na direção pedagógica preconizada pela instituição.
- ✓ Preparação do corpo docente para a inserção do uso dos recursos tecnológicos por assegurar a participação dos professores no desenvolvimento da proposta e proporcionar: orientações específicas, possibilidades de discussão da proposta, fomento de liderança e atitudes de cooperação profissional, com vistas a fazer a diferença ao mobilizar a participação de todos na definição do que se pretende realizar;
- ✓ É preciso disponibilizar formação continuada para o desenvolvimento do domínio dos recursos a determinar o desenvolvimento profissional dos professores, sendo proporcionada e gerida em função das necessidades, mediante um assessoramento contínuo aos professores nas questões técnicas/tecnológicas, até que os mesmos alcancem o domínio dos recursos e se verifique as transformações requeridas para se atuar com o uso dos recursos tecnológicos suportados pelo AVA/*Moodle*;
- ✓ Promover a capacitação dos alunos, visto que muitos alunos demonstraram dificuldades em utilizar o AVA/*Moodle*, evidenciando um domínio dos recursos tecnológicos aquém do esperado.

REFERÊNCIAS

- ABEGG, Ilse; DE BASTOS, Fábio da Purificação. **Convergência e integração de tecnologias criativas em ambientes virtuais**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 60-70, abr. 2016.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **ProInfo: Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000. V. 1, 192 p. (Série de Estudos. Educação a Distância).
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLONI, Maria Luiza. **Mediatização: os desafios das novas tecnologias de informação e comunicação**. In: Educação a Distância. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BIGGE, Morris L. **Teorias da aprendizagem para professores**. Tradução: José Augusto da Silva [Pontes Neto [e] Marcos Antônio Rolfini. São Paulo, EPU, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977. (BIGGE, 1977)
- BLOOM, BS, HASTINGS, T, MADDAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1993.
- BORDENAVE, Juan Díaz, PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB**. Brasília, DF: 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 10 mai. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mai. 2018.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 12, de 08 de outubro de 1997**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf. Acesso em: 10 mai. 2018.
- BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. MEC/SEB, Brasília, DF: 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-

receb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRITO, Gláucia da Silva.; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar.** 2ª ed. Curitiba: Ibpx, 2008. 139 p.

BRUGGER, G. R., COSTA, J. W., FRANQUEIRA, T. C., ISHITANI, L. **Um ambiente de apoio ao ensino presencial.** XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, UNISINOS – São Leopoldo, RS, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228451305_Um_ambiente_de_apoio_ao_ensino_presencial. Acesso em: 10 mar. 2018.

CARDOSO, Giovana da Silva; SILVA, Ilda Cecília Moreira da. **O AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM: APLICAÇÃO DA PLATAFORMA MOODLE NO ENSINO PRESENCIAL.** (2016) 95 p. Dissertação de Mestrado. Fundação Oswaldo Aranha – UNIFOA – Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2016. Disponível em: http://sites.unifoa.edu.br/porta1_ensino/mestrado/mecsm/a/arquivos/2016/giovana-cardoso.pdf. Acesso em: 19 mar. 2018.

COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2008 [2010].

COSTA, Eliete Hugueney de Figueiredo; PEREIRA, Maria Auxiliadora Silva; KUNZE, Nádia Cuiabano. **Trabalhos Acadêmicos: passo a passo.** Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2009.

DELORS, Jacques. *A educação para o século XXI: questões e perspectivas.* Porto Alegre: Artmed, 2005.

DOUGIAMAS. **História do Moodle.** Disponível em: https://docs.moodle.org/37/en/Main_page. Acesso em: 15 jun. 2019.

FARIA, K. C., GIRAFFA, L. M. M. **Ensinando Biologia com o Moodle: Pedagogia da Parceira na Prática.** VIDYA, Santa Maria, v. 32, n. 1, p.65-77, jan./jun., 2012. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8698/2/ENSINANDO_BIOLOGIA_COM_O_MOODLE_PEDAGOGIA_DA_PARCEIRA_NA_PRATICA.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

FILATRO A. *Design Instrucional Contextualizado: Educação e Tecnologia.* 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2007.

FILATRO, Andrea Cristina; PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Design instrucional contextualizado: articulação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem online.* 2003. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FILENO, Érico Fernandes. **O professor como autor de material para um Ambiente Virtual de Aprendizagem.** Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPR. Curitiba, 2007.

GIBBS, J. **Una nueva forma de aprender y convivir juntos.** Cloverdale, CA: CenterSource Systems, 1998 – Spanish edition.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo-SP: Atlas, 2010.

HANNEL, Kelly; LIMA, José Valdeni de; DESCALÇO, Luís. **Ensino personalizado: o MOODLE como ferramenta na busca da Aprendizagem Significativa**. CINTED-UFRGS, Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 14, n. 2, dez., 2016.

IFMT campus Cuiabá Bela Vista. **Portaria nº 41, de 23 de junho de 2015**. Disponível em: http://blv.ifmt.edu.br/media/filer_public/be/05/be055fc2-10c6-4301-9ebf-6fae5cc3c18f/port-041-2015-aprova-regulamento-do-regime-de-progressao-parcial.pdf. Acesso em: 17 mar. 2018.

IFMT campus Cuiabá Bela Vista. **Portaria nº 72, de 16 de dezembro de 2014**. Disponível em: http://ifmt.edu.br/media/filer_public/08/0d/080d1e0d-909c-474e-b8d8-1ca435be9a46/resolucao_no_0722014_-_regulamento_de_atividades_docentes_comp_1.pdf. Acesso em: 23 set. 2018.

IFMT. **Organização Didática. 15 de dezembro de 2014**. Disponível em: http://ifmt.edu.br/media/filer_public/e8/9f/e89f6ea6-e88c-4801-9e4a-645f2bc3da94/organizacao-didatica-do-ifmt_2014.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira. **Tecnologia da informação e comunicação na educação**. Curitiba: IESDE Brasil S.A.; 2006, 144 p.

LEÃO, M. F., REHFELDT, M. J. H., MARCHI, M. I. **O USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA DE APOIO AO ENSINO PRESENCIAL**. Abakós, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 32–51, nov., 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/view/5831>. Acesso em: 27 mar. 2018.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2010.

LINHARES, Luciano Lemper; MESQUIDA, Peri; SOUZA, Laertes L. de. **Althusser: A escola como aparelho ideológico do Estado**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-204-05.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

LITWIN, Edith. **Das Tradições a Virtualidade**. In: Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LUCIAN, Rafael. **Repensando o uso da escala Likert: tradição ou escolha técnica?** PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia (PMKT on-line). São Paulo, v. 9, n. 1, p. 12-28, jan.-abr. 2016. Disponível em: http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Revistas/v9n1/2_Repensando%20o%20Uso%20da%20Escala%20Likert%20Tradição%20ou%20Escolha%20Técnica%20-%20PORTUGUÊS.pdf. Acesso em: 17 jun. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, A. A.; BAGNI, G.; ZANETTI, M. C. **Utilização da Plataforma Moodle como recurso didático na promoção da recuperação da aprendizagem**. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, BUENOS AIRES, ARGENTINA, Artículo 1279, nov. 2014. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1279.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MARTINIANO, Eziquiel; ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia. **O USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA**. Revista Tecnologias na Educação – Ano 7 – n.13 – Dez. 2015. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>. Acesso em: 16 jun. 2018.

MARTINS, Maria Cristina Bortolozzo de Oliveira. **A realização de projetos de aprendizagem com as novas tecnologias**. Mundo Jovem, PUC RS, São Paulo, XLII, n. 344, p. 4-6, mar. 2004.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. **O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências**. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 118-135.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: prática de fichamentos, resumos e resenhas**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MELLO, Irene Cristina de. **Sobre o ensino não presencial (cap.1); Sobre os ambientes virtuais (cap. 2) e Os ambientes virtuais e a temporalidade (cap. 3)**. In: *O Ensino de Química em Ambientes Virtuais*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MELO, Ramásio Ferreira de. **Aprendizagem colaborativa mediada pelo moodle como apoio ao ensino de licenciatura em computação do IFTO – Campus Araguatins**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

MELO, Ramásio Ferreira de; MALLMANN, Elena Maria. **Aprendizagem colaborativa mediada pelo Moodle como apoio ao ensino de Licenciatura em Computação: Relatos de experiência na disciplina Informática e Sociedade**. Revista Tecnologias na Educação – Ano 7 – n. 13 – Dez. 2015. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje.** In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias.** Rev. Interações, vol. V, núm. 9, jan-jun, 2000, pp. 57-72. Universidade São Marcos São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MORAN, José Manuel. **O Que é Educação a Distância.** In: Novos caminhos do ensino a distância. Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dez., 1994, páginas 1-3. (rev. 2002.). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

MORAN, José Manuel. **Os modelos educacionais na aprendizagem online.** In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim (org.). Educação a Distância: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2011, p. 47-52. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf> Acesso em: mai./2018.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. 170 p.

MOURA, Fellype Rodrigo de Sousa; MELO, Ramásio Ferreira de. **PLATAFORMA LTAI: AVEA como apoio a aprendizagem no curso técnico em informática.** 2018.

NASCIMENTO, Francis-Elpi de Oliveira; FERNANDES, Terezinha. **O ambiente virtual de aprendizagem MOODLE como ferramenta de apoio a modalidade presencial:** Percepção de professores titulares do curso de Licenciatura em Química do IFMT/UAB – campus Bela Vista. UFMT, Cuiabá, 2011.

NASCIMENTO, Lucas Mendes, et al. **Moodle como estratégia complementar ao ensino presencial na disciplina de fisiologia.** PUC – Rio de Janeiro, Revista Educação Online, n. 21, jan-abr 2016, p. 58-75.

OLIVEIRA, Edson Luis de Almeida; DE NARDIN, Ana Claudia. **O USO DO MOODLE COMO SUPORTE AS ATIVIDADES DE ENSINO/APRENDIZAGEM PRESENCIAL EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS.** In: XVI Jornada Nacional de Educação – Educação: território de saberes, Santa Maria/RS, 2012, v. 1. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15693168-O-uso-do-moodle-como-suporte-as-atividades-de-ensino-aprendizagem-presencial-em-cursos-tecnicos-integrados.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

OSTI, Andréia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor.** 2004. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PEREIRA, Bianca Regina de Castro. **Uma análise sobre a Psicologia da Educação Virtual.** Revista Aprendizagem em EAD, Ano 2012, V. 1, Taguatinga – DF, outubro /2012. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva; CHAVES, Débora Alcina Rego. **MOODLE: UM EXPERIMENTO ON-LINE PARA POTENCIALIZAR UM AMBIENTE DE APOIO À APRENDIZAGEM**. Curitiba, Graphica, 2007, VII Internaticonal Conference on Graphics Engineering for Arts and Design, XVIII Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico, UFPR, 2007. ISBN do Livro de Resumos: 978-85-61172-00-8 ISBN do CD: 978-85-61172-01-5. Disponível em: http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/MOODLE.pdf. Acesso em: 19 mar. 2018.

PERRENOUD, Phillipe, et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Phillipe. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 12, set-dez. 1999b. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf. Acesso em: 18 mai. 2018.

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.

PRENSKY, Marc. **Digital Native, digital immigrants**. On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2018.

PRENSKY, Marc. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula**. Conjectura, Marc Prensky. v. 15, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289%20>. Acesso em: 17 out. 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANCHO, Juana Maria, HERNANDEZ, Fernando. **De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos**. In: Tecnologias para Transformar a Educação. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2006.

SANTOS, Aline Coêlho dos, et al. **Ensino Híbrido: Relato de Experiência sobre o uso de AVEA em uma proposta de Sala de Aula Invertida para o Ensino Médio**. CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação. V. 15 Nº 2, dez, 2017.

SEGUNDO, Fábio Rafael. **O uso de software livre como suporte tecnológico para a educação presencial e a distância**. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/ciqead2005/trabalhos/45.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

SEGUNDO, Fábio Rafael; RAMOS, Daniela Karine. **Soluções baseadas no uso de software livre**: alternativas de suporte tecnológico à educação presencial e a distância. 05/2005 – 099-TC-C5. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/099tcc5.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SILVA, E. LUCIA; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio. (Orgs.) **Educação on line**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SILVA, Robson Santos da. **Moodle para Autores e Tutores**. 2. ed. São Paulo: Novatec, 2011.

SILVEIRA, Naira Christofolletti. Tecnologia em Educação Aplicada à Representação Descritiva. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 88-109, jan./jun. 2007.

SORDI, Maria Regina Lemes de. **Recuperação da nota, do conteúdo, do conhecimento, do aluno, do homem? escolhas que fazem a diferença**. EDUC@ção. UNIPINHAL. Esp. Sto. do Pinhal, SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/falladospinhaes/include/getdoc.php?id=144&article=36&mode=pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

SQUIZANI, Fátima; BARIN, Cláudia Smaniotto. **USO DO MOODLE COMO FERRAMENTA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA PARA CURSOS DE ENGENHARIA**. 37º Encontro de debates sobre o ensino de Química – EDEQ 37 anos: Rodas de Formação de Professores na Química. FURG, nov. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRA, Cristiana Baruel; WILDNER, Maria Claudete Schor. **AMBIENTE VIRTUAL MOODLE COMO FERRAMENTA DE APOIO AO ENSINO PRESENCIAL EM CURSO TÉCNICO**. Revista Tecnologias na Educação – Ano 9 – Número/Vol.23 – Dez. 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/12/Art28-vol.23-Dezembro-2017.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

TORI, Romero. **Tecnologias interativas na redução de distância em educação**: taxonomia da mídia e linguagem de modelagem. (2003), 137 p. Tese (Livre-docência em Engenharia de Computação e Sistemas Digitais) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003. Disponível em: http://stoa.usp.br/fap0459/files/1073/6045/TORI-tese-Tecnologias_Interativas_na_Educacao.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

VALENTE, José Armando; MAZZONE, Jaures; BARANAUSKAS, M. Cecília; (orgs.) **Aprendizagem na era das tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação a Distância**: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VIANNA, P. B. M.; RAPOPORT, A. **USO DO MOODLE COMO APOIO AO ENSINO PRESENCIAL**. REVISTA CESUCA VIRTUAL: CONHECIMENTO SEM FRONTEIRAS v.1, n. 1, jul/2013.

VIDO, Maria Helena Comune. **Recuperação de Alunos**: uma questão problemática. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253448/1/Vido_MariaHelenaComune_M.pdf. Acesso em: 21 set. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WORMSBECHER, Gicele; MOZER, Alvino; NEHLS, Christian. **CAPACITAÇÃO DE DOCENTES PARA O USO DA PLATAFORMA MOODLE NAS ATIVIDADES ESCOLARES – NTICS NAS ESCOLAS DE RIO NEGRO-PR – UM DIAGNÓSTICO**. Revista Tecnologias na Educação – Ano 8, n.17- Dez. 2016.

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

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

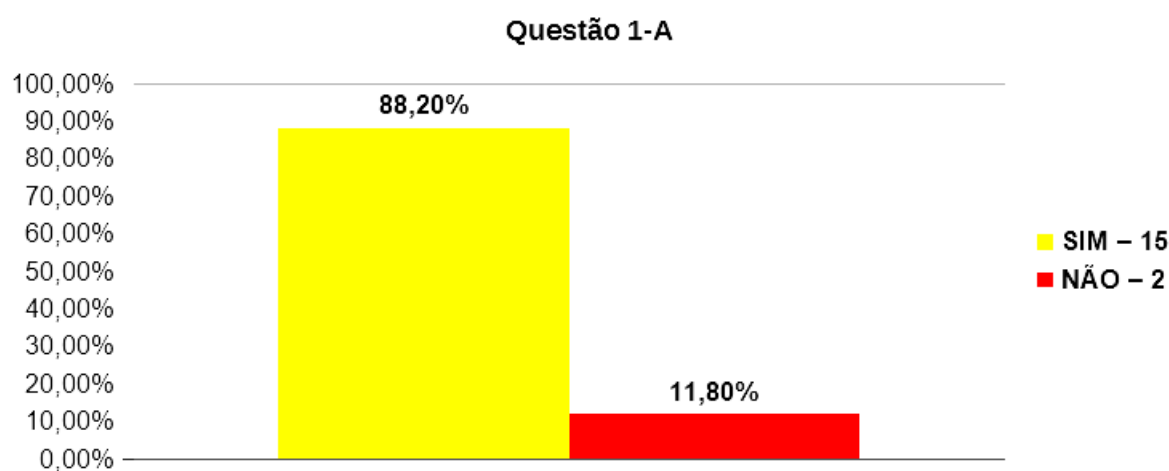
ZAMBRANO, Bárbara Valenzuela Y VILLALOBOS, Maria Victoria Pérez (2013). **Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle**. Educ. Educ. Vol. 16, No. 1, pp. 66-79. Disponível em: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2000/3039>. Acesso em: 12 set. 2018.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Tradução e Organização: Marco Antônio Lorieri - Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Recife, 2010. 142p. (Coleção Educadores).

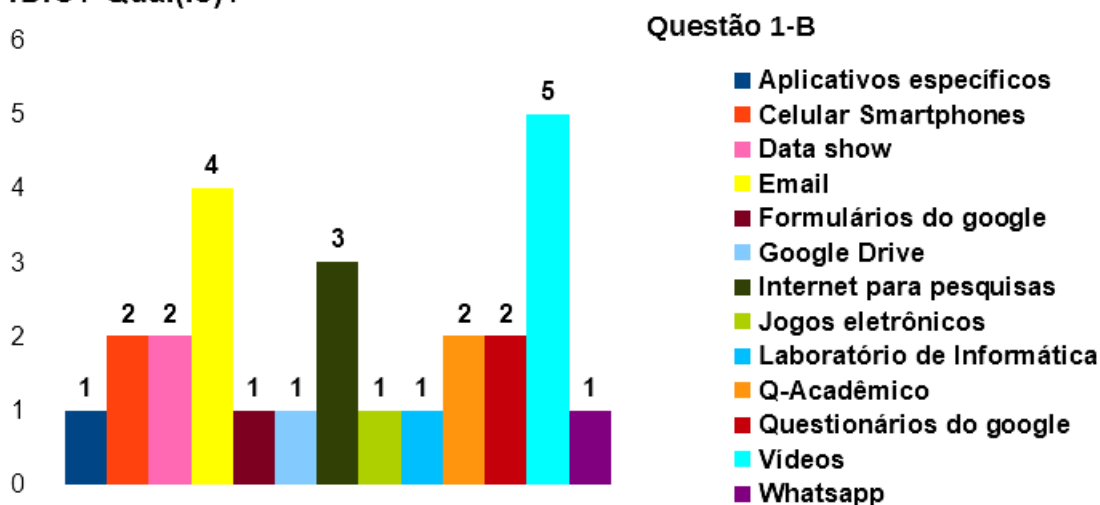
APÊNDICE A – GRÁFICOS DE ANÁLISE DOS DADOS POR QUESTÃO

Apresenta-se a seguir os gráficos elaborados a partir de cada questão para consubstanciar as análises desta dissertação, inclusive para proporcionar leituras a partir de ângulos diferentes.

1. No ensino presencial, mesmo sem dispor dos recursos tecnológicos viabilizados pela sala de aula virtual que possibilita a convergência de mídias, você já fazia uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC? Qual(is)?

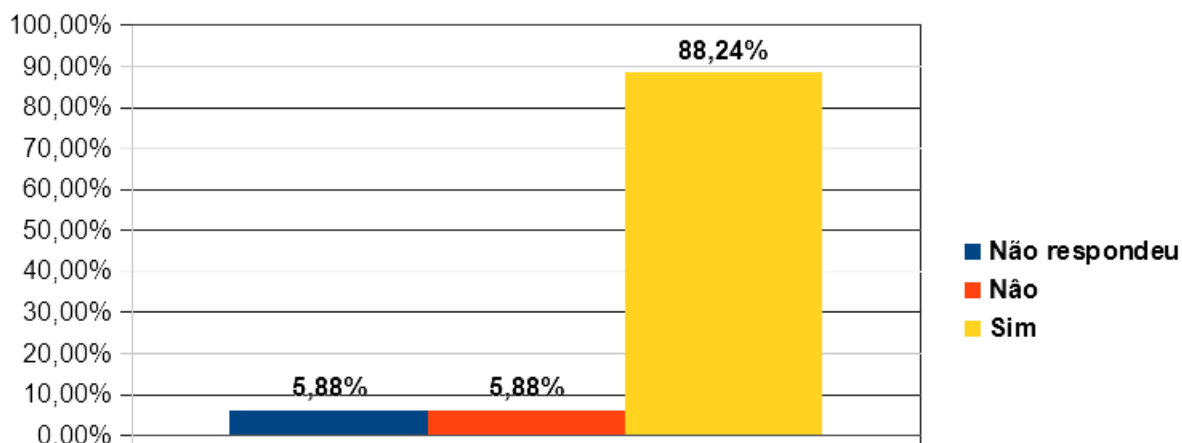


1. No ensino presencial, mesmo sem dispor dos recursos tecnológicos viabilizados pela sala de aula virtual que possibilita a convergência de mídias, você já fazia uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC? Qual(is)?



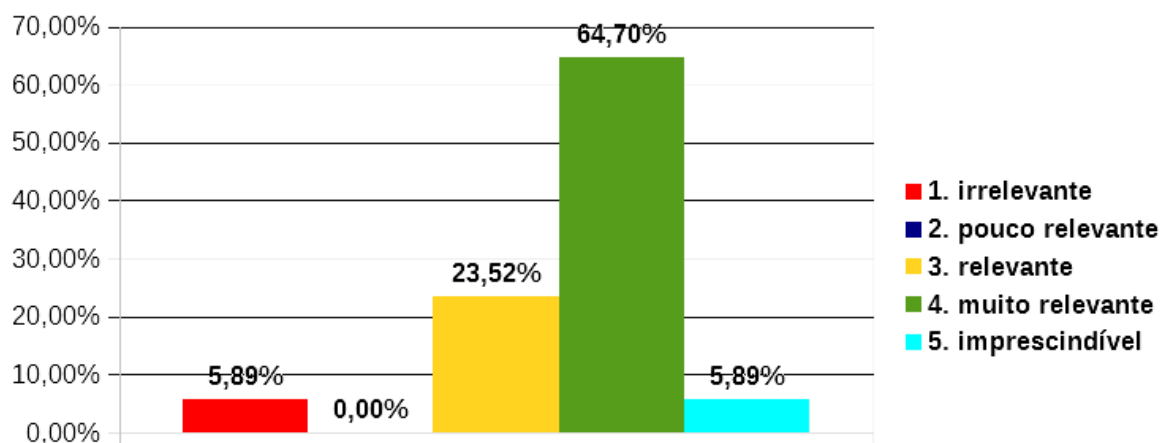
2. Na sua opinião, é possível desenvolver recuperação paralela e de dependências curriculares com qualidade através dos dispositivos tecnológicos da sala de aula virtual do AVA/MOODLE ? Faça suas considerações.

Questão 2

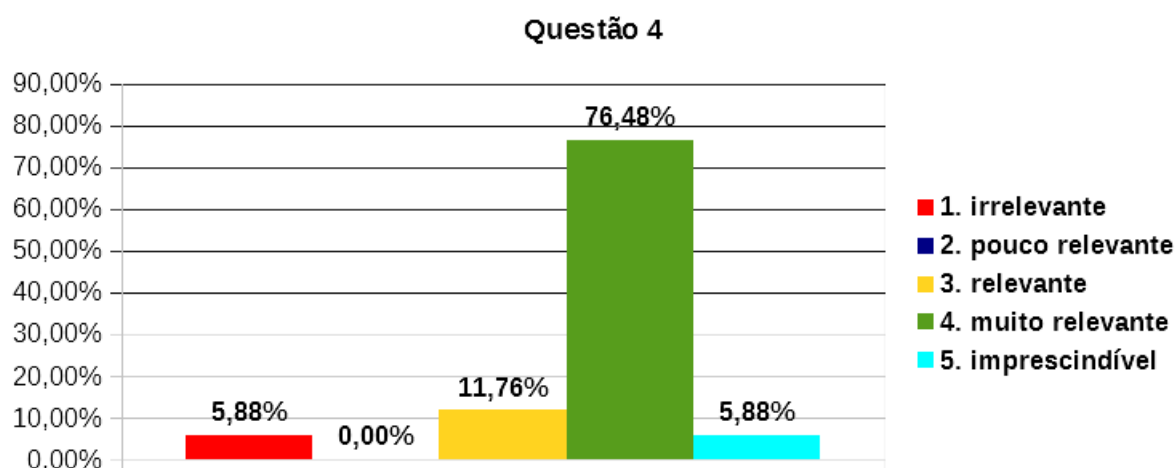


3. Como você considera o trabalho de oferta de recuperação da aprendizagem (paralela e de dependências), com o apoio das TDIC no ensino presencial através da sala de aula virtual no AVA/MOODLE?

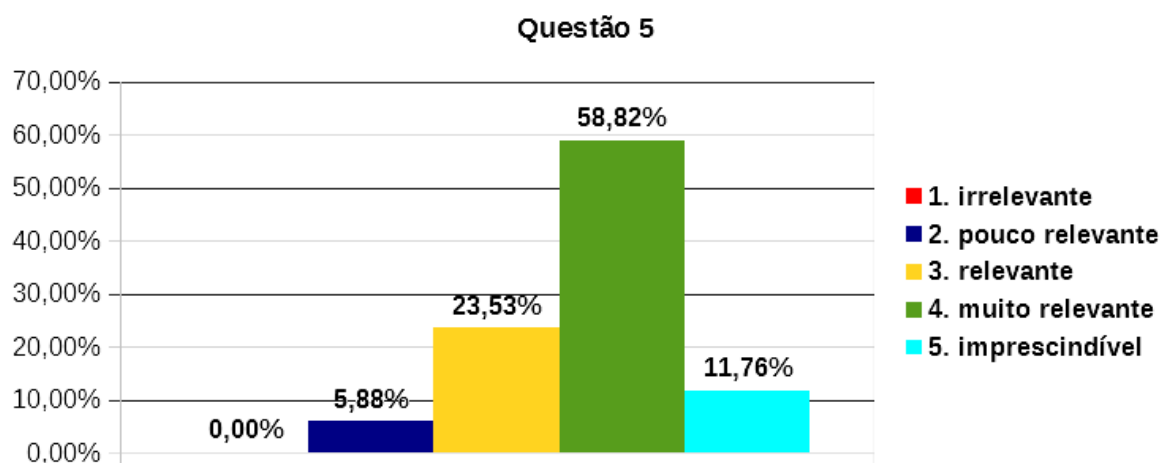
Questão 3



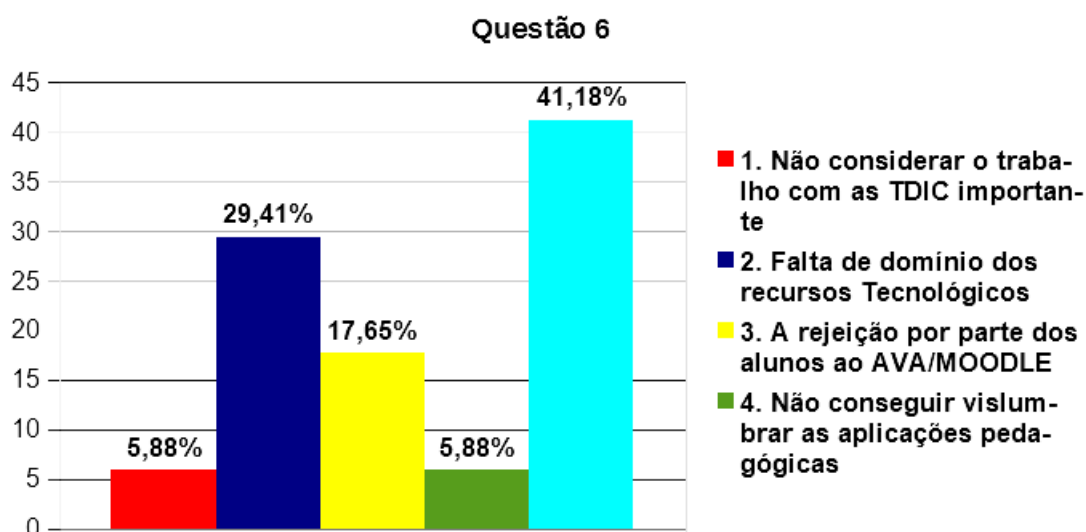
4. Qual o grau de relevância que você atribui à técnica pedagógica da sala de aula invertida, facilitada pela utilização dos recursos da sala de aula virtual do AVA/MOODLE, como estratégia pedagógica para a oferta de conteúdos específicos de “recuperação paralela” e de “dependências curriculares”?



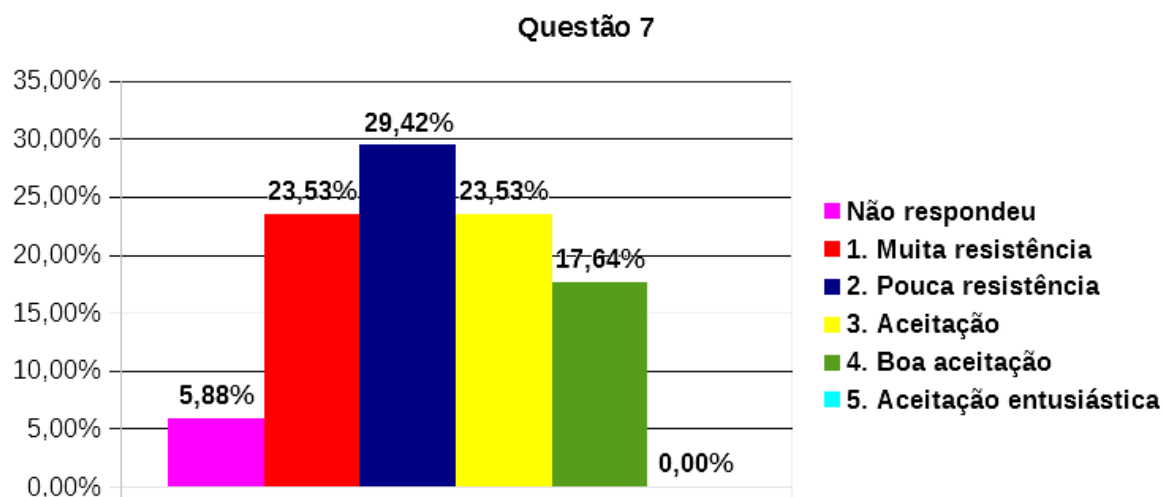
5. Qual o grau de relevância que você atribui à sua experiência através da sala de aula virtual do AVA/MOODLE, na ampliação dos horizontes tecnológicos e na aprendizagem e aperfeiçoamento do domínio na utilização das TDICs como recursos pedagógicos?



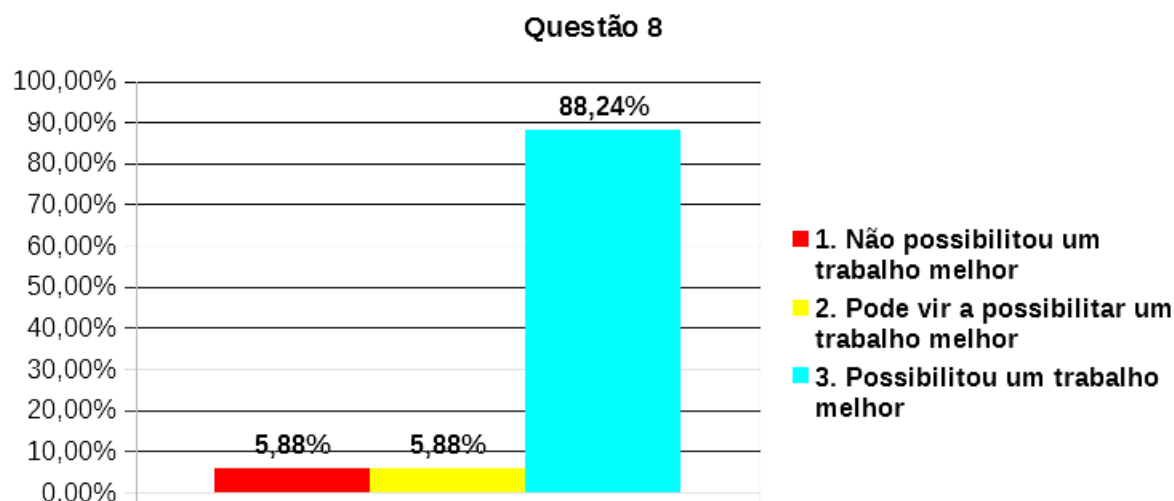
6 - Qual foi seu maior obstáculo à utilização da sala de aula virtual do AVA/ MOODLE para a oferta de recuperação paralela e/ou dependência curricular?



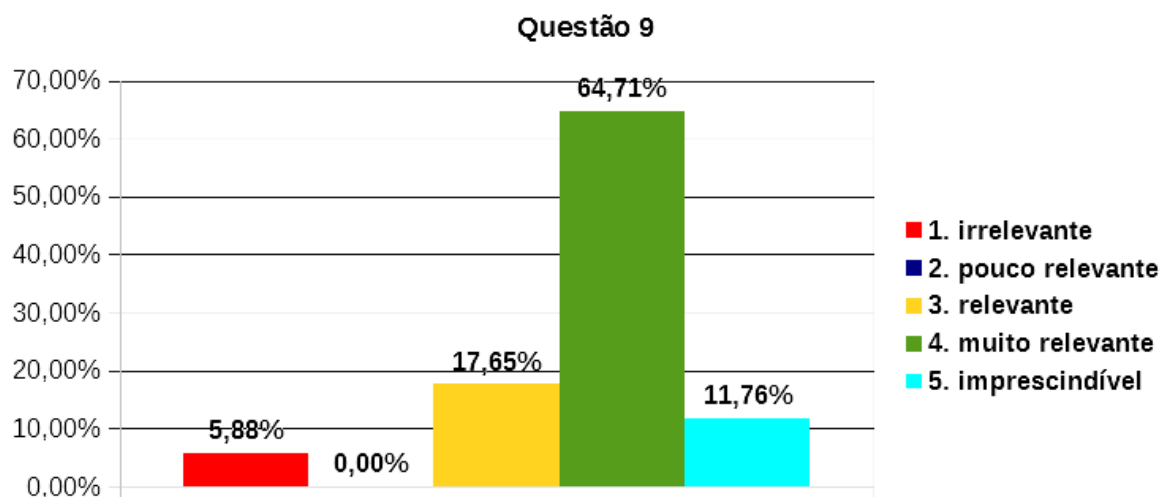
7. Qual foi a sua percepção da aceitação dos discentes em relação aos trabalhos de recuperação da aprendizagem (paralela e de dependências), ofertados através da sala de aula virtual do AVA/MOODLE?



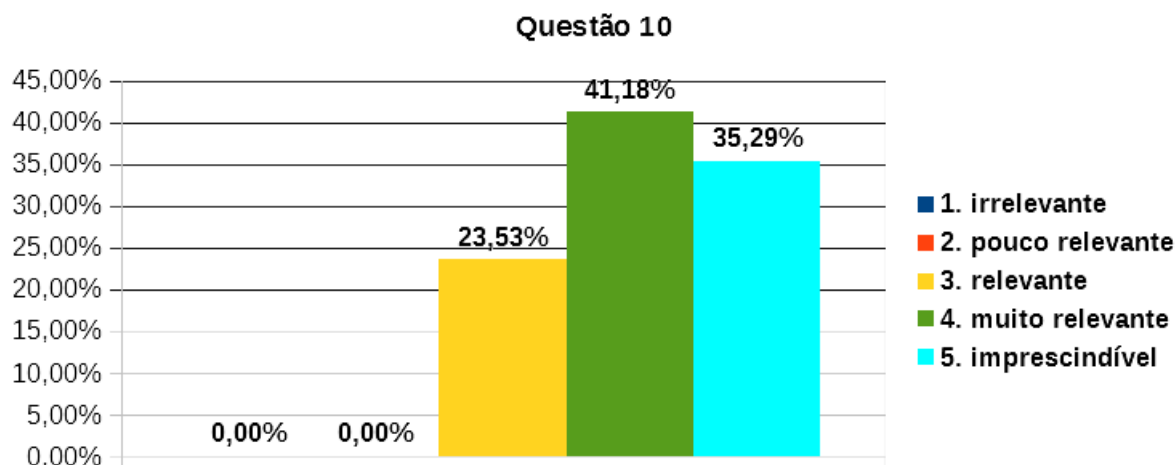
8. Na sua opinião, as ferramentas tecnológicas possibilitaram um trabalho melhor do que vinha sendo desempenhado na oferta de “recuperação paralela” e “dependências curriculares”? Justifique?



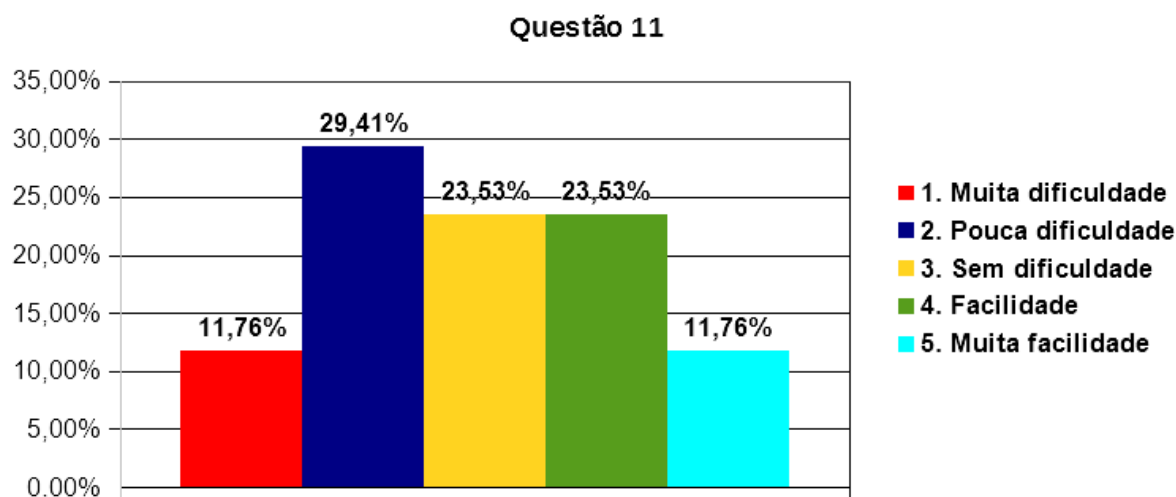
9. Como você vislumbra o potencial da atuação pedagógica através da sala de aula virtual do AVA/MOODLE, e sua real contribuição no apoio ao processo de ensino e aprendizagem também no ensino presencial?



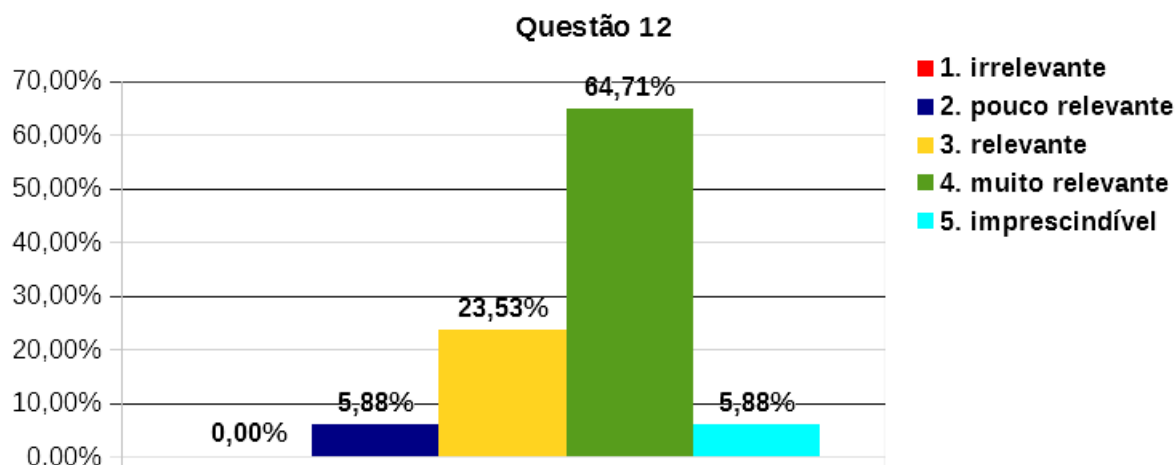
10. Na sua opinião, qual é a relevância da oferta de formação continuada em serviço para o desenvolvimento da proficiência docente para atuação através dos dispositivos tecnológicos (TDIC) da sala de aula virtual, no contexto do ensino presencial, visando a superação dos limites da presencialidade?



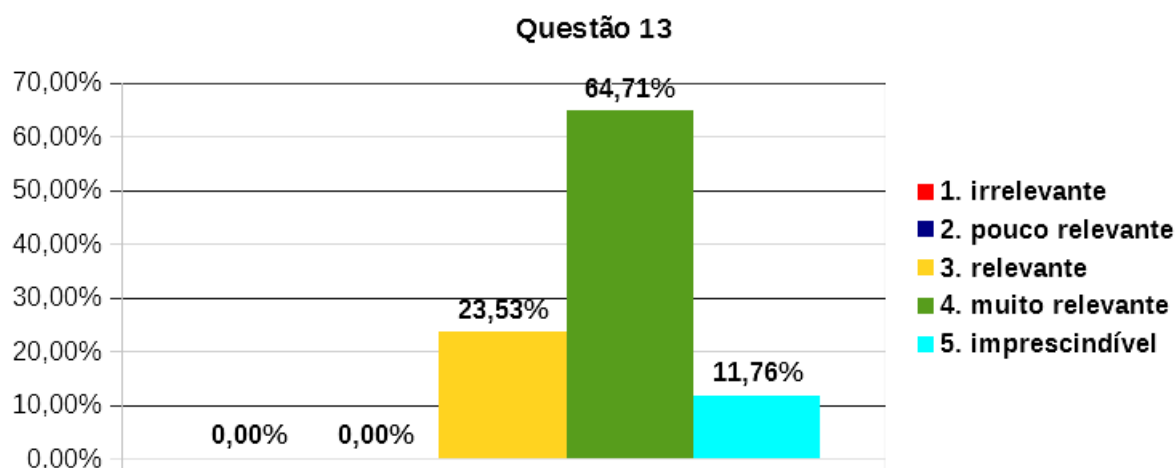
11 - Como você se qualificaria em relação à sua dificuldade/domínio em vislumbrar possibilidades de atuação pedagógica com vistas a oferecer "recuperação paralela" e de "dependências" através da sala de aula virtual?



12. Analisando sua experiência de atuação através da sala de aula virtual do AVA/MOODLE, qual a relevância de poder contar com um repositório do trabalho realizado, com vistas a proceder o aprimoramento da atuação pedagógica na oferta de “recuperação paralela” e de “dependências curriculares”?



13. Analisando sua experiência de atuação através da sala de aula virtual do AVA/MOODLE, qual a relevância de poder contar com esta ferramenta de suporte e apoio ao trabalho pedagógico de modo permanente no ensino presencial?



RECURSOS QUE FORAM OBJETO DA CAPACITAÇÃO

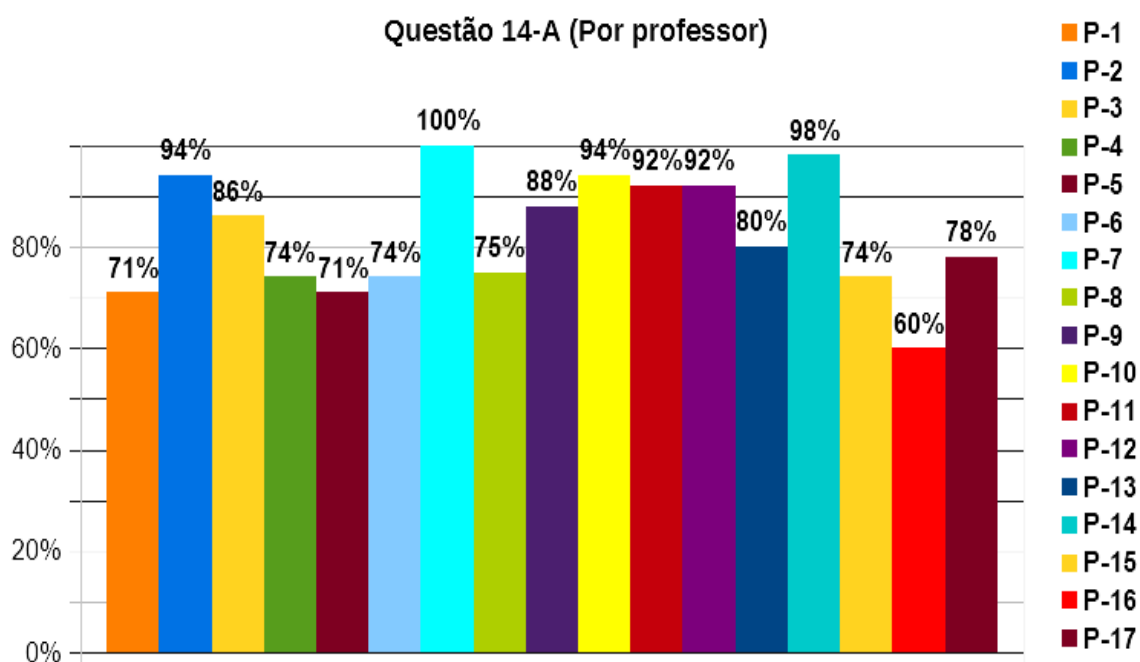
- Pasta com arquivos/txt/ppt
- Links para Arquivos e Sites
- Links para URLs externas/Vídeos
- Links para Páginas da WEB
- Ferramenta Chat
- Fórum dúvidas/interação
- Email interno/ comunicação
- Enquete/Pesquisa de decisão

- Disponibilização de Tarefas / exercícios
- Questionários (avaliativos ou não)
- Relatórios /participação/ conclusão/ notas
- Base de Dados / Banco de questões
- Backup das atuações

Apresenta-se a seguir gráficos de análise da questão 14 que enfoca os recursos objetos de capacitação ao nível básico conforme percebido pelos professores, tanto individualmente, por professor, quanto pela média ao focar os recursos.

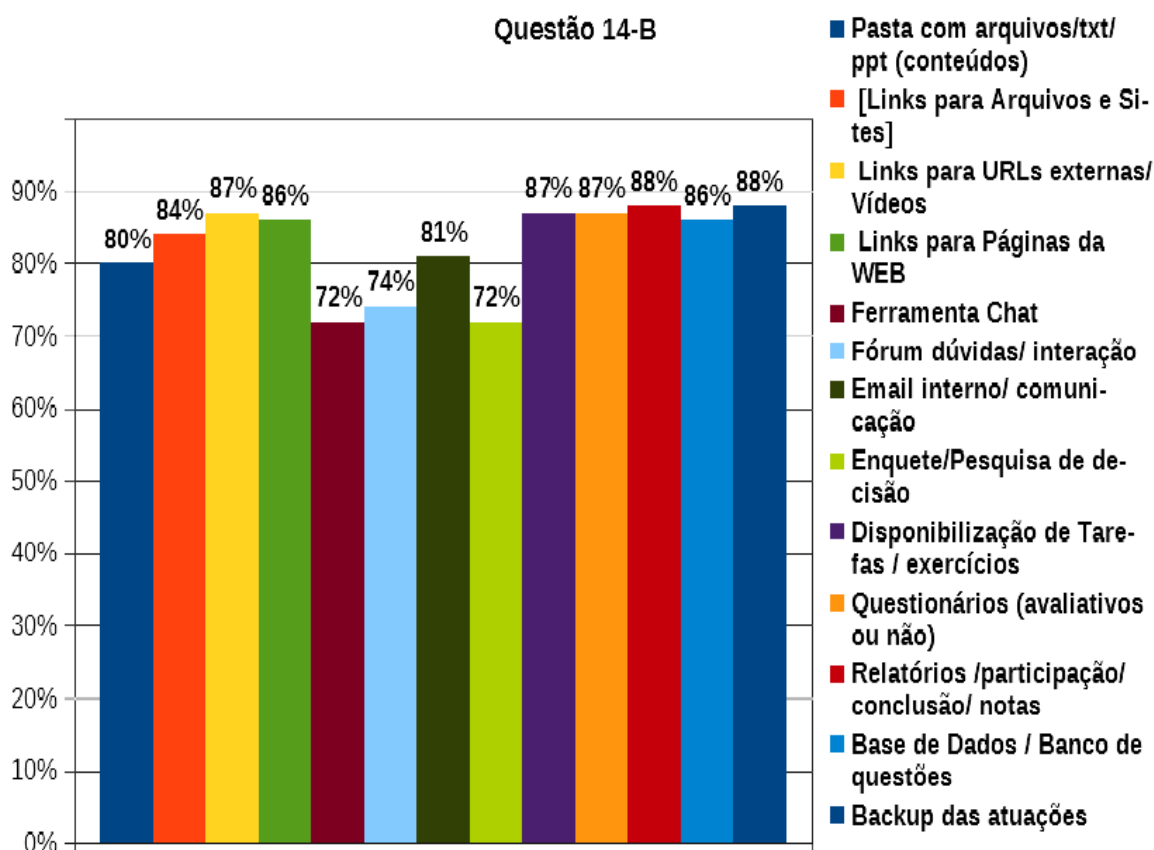
O gráfico por professor representa a somatória das avaliações atribuídas aos diversos recursos pelos professores na escala likert, representado por pontuação ou de quintil ou percentual.

14 - Classifique os recursos tecnológicos (TDIC) disponibilizados através da sala de aula virtual do AVA/MOODLE e abordados em nossa capacitação inicial, em relação ao grau de relevância para o trabalho pedagógico no ensino presencial, conforme sua percepção e experiência:

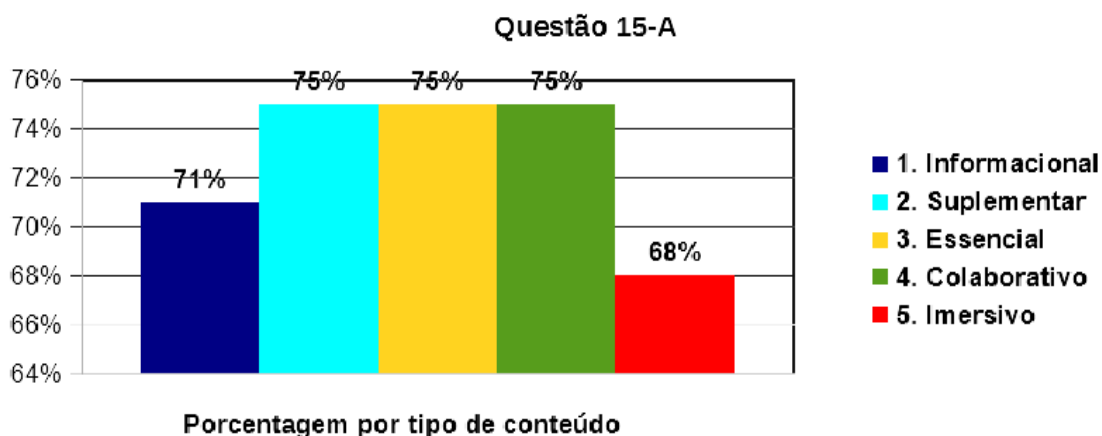


A análise por recurso apresenta a somatória dos valores atribuídos pelos professores aos diversos recursos na escala Likert de 1 a 5 e possibilita a classificação pela pontuação ou pelo percentual ou métrica do quintil.

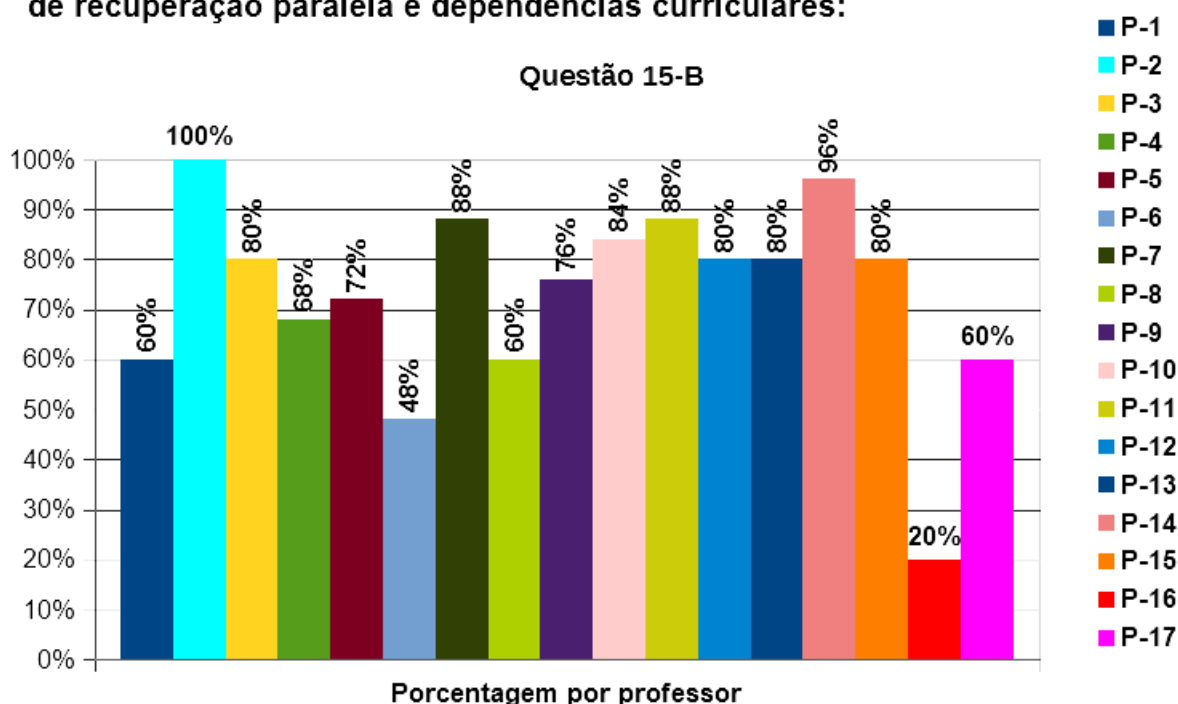
14. Classifique os recursos tecnológicos (TDIC) disponibilizados através da sala de aula virtual do AVA/MOODLE e abordados em nossa capacitação inicial, em relação ao grau de relevância para o trabalho pedagógico no ensino presencial, conforme sua percepção e experiência:



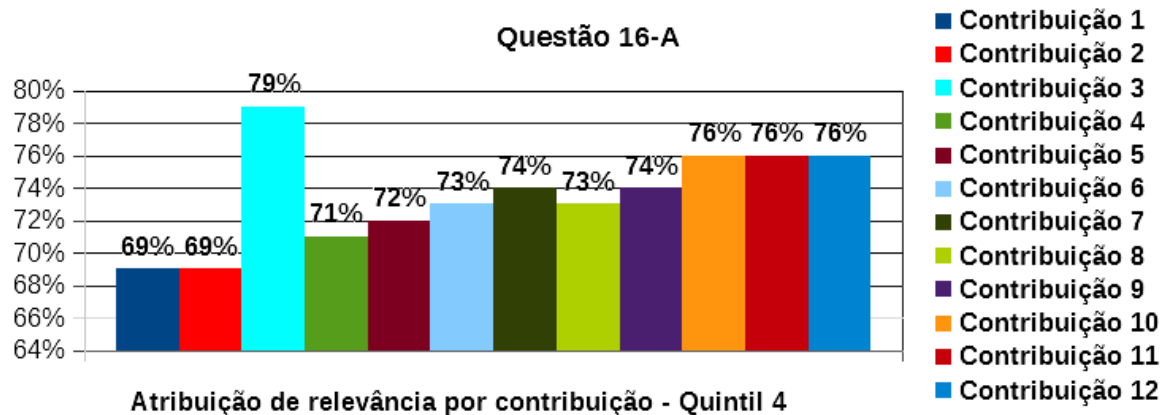
15 - Em relação a função pedagógica e importância dos tipos de conteúdos disponibilizados através da sala de aula virtual, classifique de acordo com sua percepção e entendimento a relevância destes recursos para o trabalho de recuperação paralela e dependências curriculares:



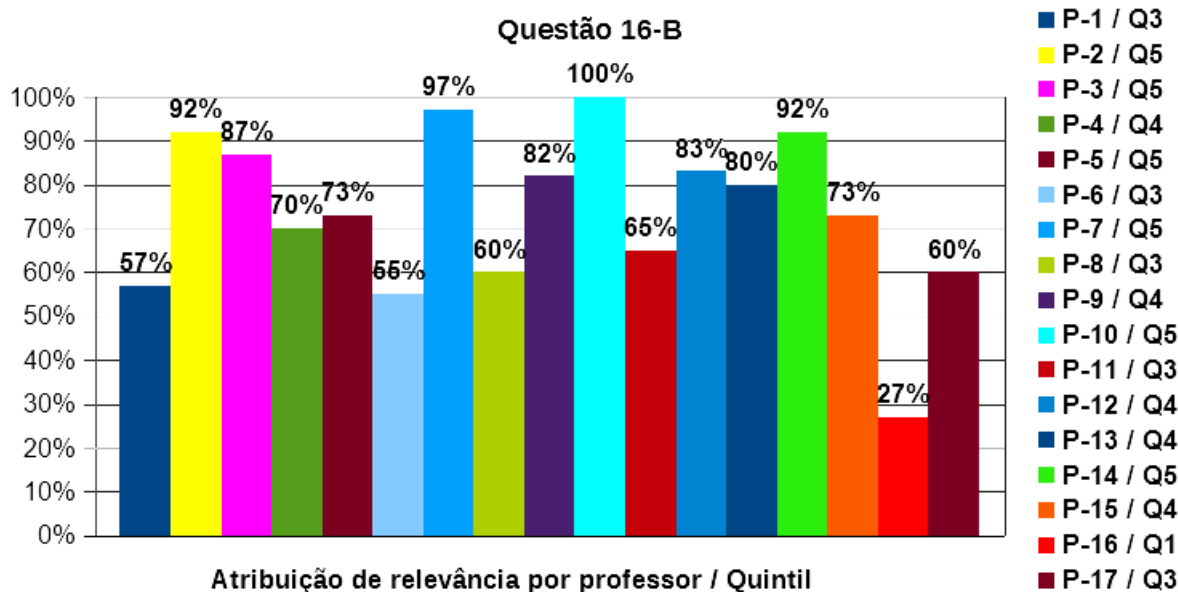
15. Em relação a função pedagógica e importância dos tipos de conteúdos disponibilizados através da sala de aula virtual, classifique de acordo com sua percepção e entendimento a relevância destes recursos para o trabalho de recuperação paralela e dependências curriculares:



16. Avalie as contribuições abaixo, referendadas por alguns teóricos da utilização de software social para o trabalho pedagógico, quanto ao grau em que você as considera relevantes como ferramentas/recursos e instrumentos pedagógicos para a oferta de recuperação da aprendizagem (paralela e de dependências).



16 - Avalie as contribuições abaixo, referendadas por alguns teóricos da utilização de software social para o trabalho pedagógico, quanto ao grau em que você as considera relevantes como ferramentas/recursos e instrumentos pedagógicos para a oferta de recuperação da aprendizagem (paralela e de dependências).

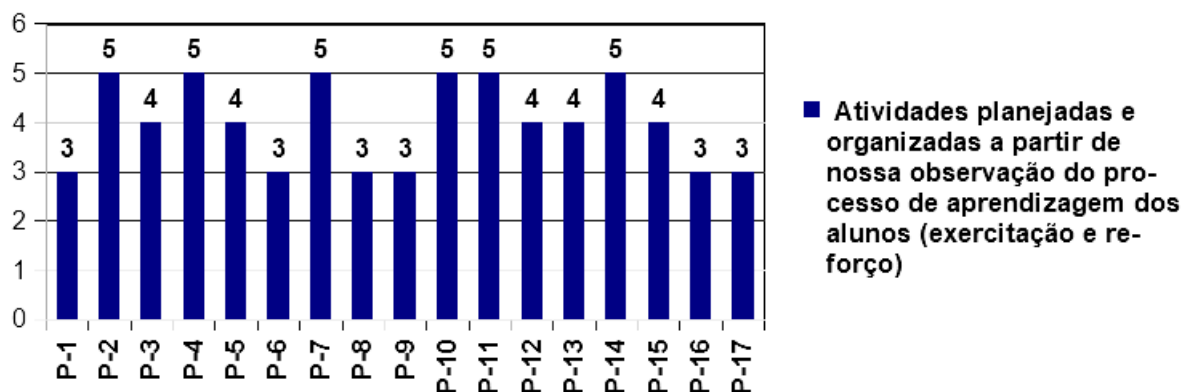


Para a interpretação dos dados da questão 17, são apresentadas a seguir as seguintes possibilidades de atuação pedagógica, conforme trabalhadas na capacitação básica:

- Atividades planejadas e organizadas a partir de nossa observação do processo de aprendizagem dos alunos (exercitação e reforço).
- Atividades planejadas e organizadas em função de algum material pedagógico específico de apoio (suplementar).
- Atividades organizadas a partir da estratégia da sala de aula invertida (pesquisa prévia para discussão e elaboração em sala de aula).
- Atividades organizadas em função de alguma situação ocorrida na interação estabelecida na aula a partir dos interesses dos alunos e/ou com a comunidade (desenvolvimento de projetos).
- Atividades (re)planejadas a partir de nossa reflexão sobre a prática anterior (reinvestimento).

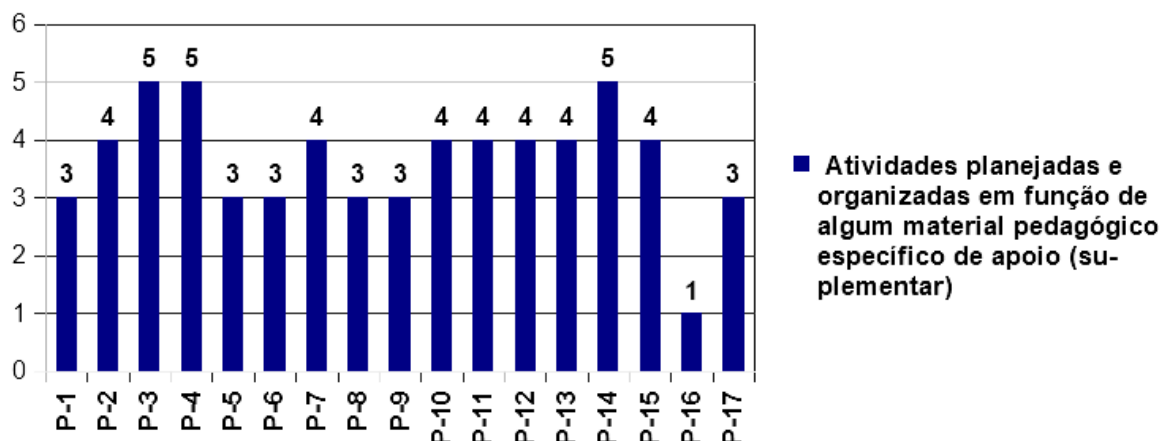
17. Avalie a relevância das atividades possibilitadas pelos recursos tecnológicos, tendo em mente sua utilização como ferramenta de apoio e suporte ao trabalho pedagógico de modo permanente, no contexto do ensino presencial.

Questão 17-A



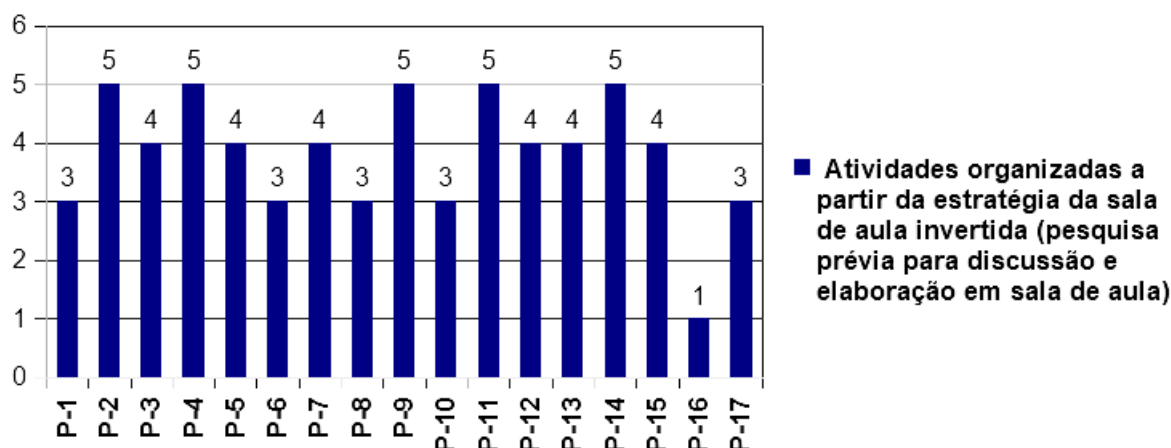
17. Avalie a relevância das atividades possibilitadas pelos recursos tecnológicos, tendo em mente sua utilização como ferramenta de apoio e suporte ao trabalho pedagógico de modo permanente, no contexto do ensino presencial.

Questão 17-B



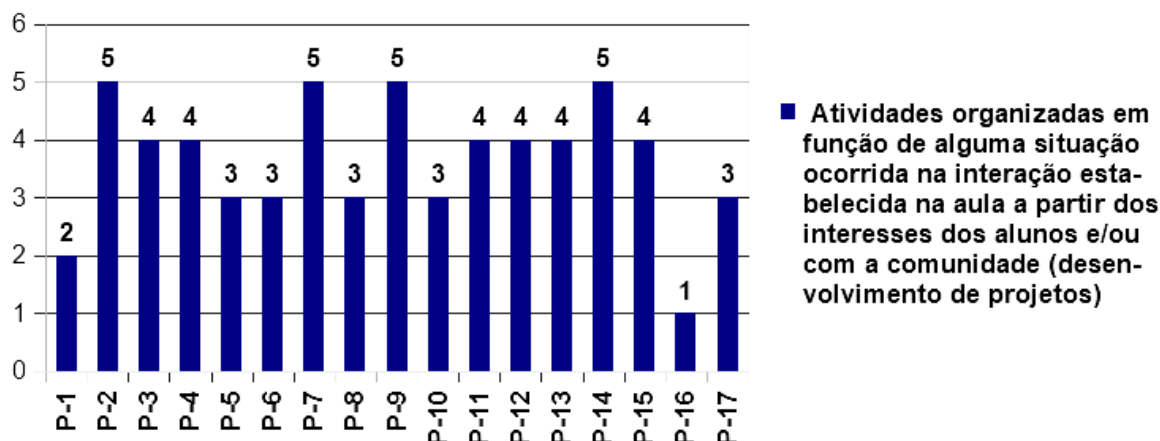
17. Avalie a relevância das atividades possibilitadas pelos recursos tecnológicos, tendo em mente sua utilização como ferramenta de apoio e suporte ao trabalho pedagógico de modo permanente, no contexto do ensino presencial.

Questão 17-C



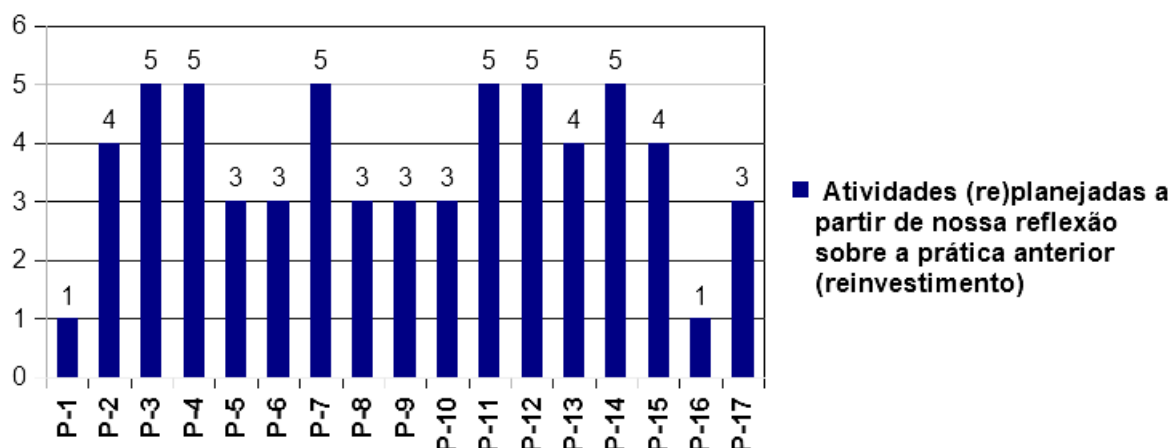
17. Avalie a relevância das atividades possibilitadas pelos recursos tecnológicos, tendo em mente sua utilização como ferramenta de apoio e suporte ao trabalho pedagógico de modo permanente, no contexto do ensino presencial.

Questão 17-D



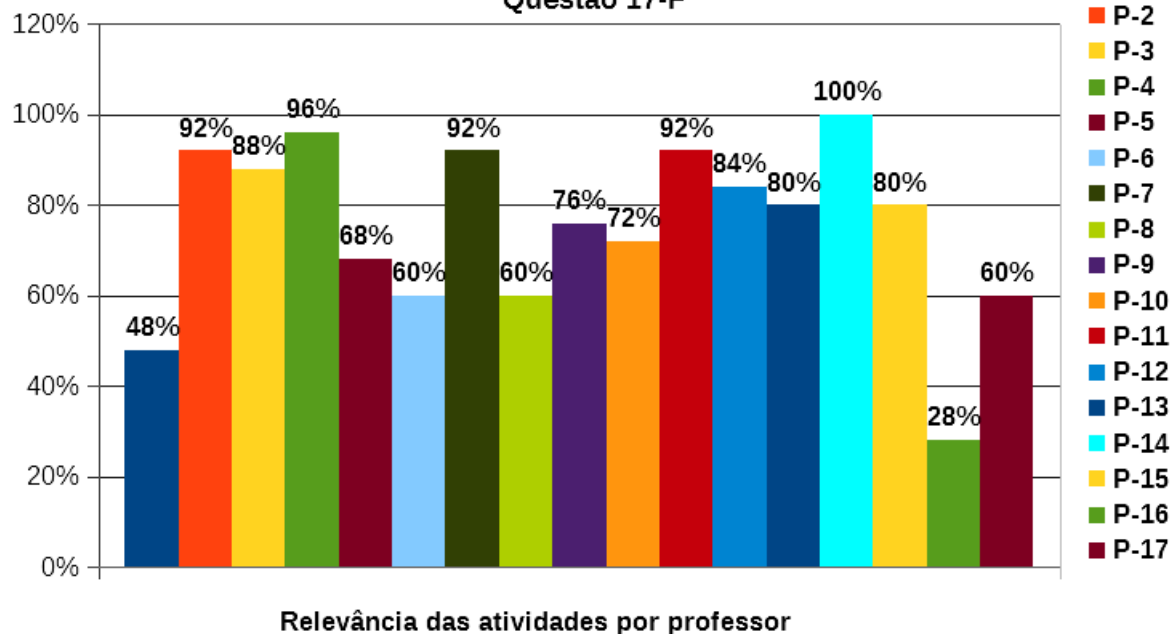
17. Avalie a relevância das atividades possibilitadas pelos recursos tecnológicos, tendo em mente sua utilização como ferramenta de apoio e suporte ao trabalho pedagógico de modo permanente, no contexto do ensino presencial.

Questão 17-E

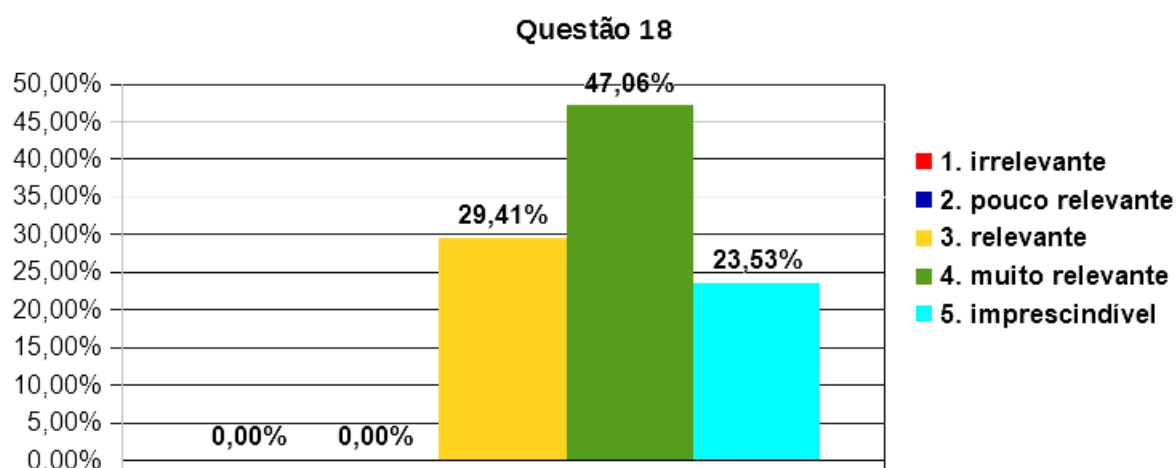


17. Avalie a relevância das atividades possibilitadas pelos recursos tecnológicos, tendo em mente sua utilização como ferramenta de apoio e suporte ao trabalho pedagógico de modo permanente, no contexto do ensino presencial.

Questão 17-F



18 - Qual a relevância dos recursos tecnológicos experimentados para proporcionar o reinvestimento de conteúdos, o acompanhamento dos alunos e a oferta de “recuperação paralela” e de “dependências curriculares”, no contexto do ensino médio integrado do Campus Cuiabá Bela Vista?



19 - Como você avalia a relevância das TDIC na melhoria dos aspectos de comunicação, organização e interação na oferta de recuperação paralela e dependências curriculares, no ensino médio integrado do Campus Bela Vista?

