**Universidade Federal de Lavras – UFLA**

**Centro de Educação a Distância – CEAD**

**ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CURSOS A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

**Guia Didático para Docentes**

**Alexandre José de Carvalho Silva**

**Cleide Mirian Pereira**

**Ludmila de Oliveira Amaral**

**Juliana de Freitas Azevedo**

**Telsuíta L. Pereira**

**Warlley Ferreira Sahb**

**Lavras**

**2014**

**Ficha Catalográfica preparada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da UFLA**

Organização e prática pedagógica em cursos a distância na

Universidade Federal de Lavras: guia didático para docentes /

Alexandre José de Carvalho ... [et al.]. – Lavras : UFLA, 2014.

79 p. : il.

Uma publicação do Centro de Educação a Distância da

Universidade Federal de Lavras.

Bibliografia.

1. Capacitação de professores. 2. Tecnologia aplicada à educação. 3. Educação a distância. 4. Ambiente virtual de aprendizagem. 5. Mediação pedagógica. I. Carvalho, Alexandre José de. II. Pereira, Cleide Mirian. III. Amaral, Ludmila de Oliveira. IV. Azevedo, Juliana de Freitas. V Pereira, Telsuíta L. VI. Sahb, Warlley Ferreira. VII. Universidade Federal de Lavras. VIII. Título.

CDD – 371.35

[icença Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)  
Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Governo Federal

Presidente da República: Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação: José Henrique Paim Fernandes

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Universidade Federal de Lavras

Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitora: Édila Vilela Resende von Pinho

Pró-Reitora de Graduação: Soraya Alvarenga Botelho

Centro de Educação a Distância

Coordenador Geral: Ronei Ximenes Martins

Coordenador Pedagógico: Warlley Ferreira Sahb

Coordenador de Projetos: Daniel Carvalho de Rezende

Coordenadora de Apoio Técnico: Fernanda Barbosa Ferrari

Coordenador de Tecnologia da Informação: André Pimenta Freire

Secretaria Geral: Sayonara Ribeiro M. Cruz

Coordenadoria Pedagógica

CEAD/UFLA

[icença Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)  
Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

# APRESENTAÇÃO

A Educação a Distância (EaD), seja em cursos de graduação ou pós-graduação, é uma atividade que exige aprimoramento constante dos profissionais e apresenta, geralmente, ciclos de conclusão longos, envolvendo muitos tutores e professores, além de diversas equipes de apoio (equipe de apoio pedagógico, de informática, apoio administrativo, entre outros).

Visando capacitar os/as profissionais envolvidos/as nos cursos a distância ofertados pela UFLA, em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Centro de Educação a Distância (CEAD/UFLA) desenvolveu o Plano Anual de Capacitação Continuada 2012 (PACC/2012), apoiado e fomentado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES, apresentando-se como um conjunto de cursos de capacitação e/ou formação continuada ofertados para coordenadores/as de curso, coordenadores/as de tutoria, docentes, tutores/as, coordenadores/as de polos, profissionais multidisciplinares e técnicos que atuam nos cursos/projetos vinculados ao Sistema UAB, visando o aprimoramento metodológico e didático da EaD.

Como resultado dessa experiência, conduzida pela Coordenadoria Pedagógica do CEAD no cumprimento de suas atribuições regimentais, apresentamos este guia nomeado como “Organização e Prática Pedagógica em cursos a distância na Universidade Federal de Lavras – Guia Didático para Docentes”, que se propõe a apresentar orientações pedagógicas aos docentes da UFLA que desejam adotar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tanto para apoio a cursos presenciais (Projetos Aprender e Avançar) quanto para cursos da modalidade a distância, para que o/a professor/a não somente tenha a percepção do ambiente virtual como um espaço de efetiva organização do trabalho pedagógico, mas principalmente como um suporte para transcender ao modelo tradicional de ensino, empregando outras formas de ensinar e aprender, com a valorização das possibilidades de interação assíncrona e de pesquisa autônoma pelo/a discente.

Além de apresentar a organização administrativa e pedagógica adotada pela Instituição, este guia didático foi baseado no “Guia de Referência sobre as funcionalidades do ambiente de aprendizagem MOODLE 1.9.7”**,** acrescido de outras indicações de uso pedagógico das ferramentas desse ambiente, que foram objeto de pesquisa e discussão da equipe pedagógica do CEAD/UFLA.

O conteúdo deste Guia para Docentes, está organizado em 7 unidades didáticas, sendo a primeira introdutória, apresentando alguns dos formatos de EaD praticados atualmente; na 2ª unidade serão apresentados a organização administrativa e o organograma do CEAD/UFLA. Na unidade 3 será visto o passo-a-passo de como elaborar e ministrar disciplinas *on-line,* buscando dar uma visão

geral desse quesito para os docentes envolvidos no processo. A unidade 4 detalhará as ferramentas disponíveis no AVA/Moodle, adotado pela UFLA como ambiente virtual de ensino/aprendizagem. Na unidade 5 serão tecidas algumas considerações de cunho pedagógico acerca dos recursos que o AVA/Moodle oferece aos seus usuários. A unidade 6 abordará como trabalhar com textos em EaD, sendo que a mediação via fóruns e mensagens será tema da última, a 7ª unidade.

Boa leitura!

# RELAÇÃO DE ÍCONES

|  |  |
| --- | --- |
| **Indicadores de ações requisitadas durante o estudo** | |
|  | **SAIBA MAIS.** Apresenta informações adicionais sobre o tema abordado de forma a possibilitar a obtenção de novas informações ao que já foi referenciado. |
|  | **REVEJA.** Indica a necessidade de rever conceitos ou procedimentos abordados anteriormente. |
| **Indicadores de orientações do autor** | |
|  | **IMPORTANTE.** Aponta uma observação significativa. Pode ser encarado como um sinal de alerta que o orienta para prestar atenção à informação indicada. |
|  | **CHECKLIST ou PROCEDIMENTO.** Indica um conjunto de ações (um passo a passo) a ser realizado. |

Ícones desenhados por Web Design Creatives Inc (<http://www.webdesigncreatives.com/freebies/>)

Sumário

[APRESENTAÇÃO 1](#_Toc381253335)

[RELAÇÃO DE ÍCONES 1](#_Toc381253336)

[UNIDADE 1 5](#_Toc381253337)

[INTRODUÇÃO 5](#_Toc381253338)

[1.1 EaD e seus formatos 6](#_Toc381253339)

[1.1.1 Cursos a distância 7](#_Toc381253340)

[1.1.2 Tutoriais de autoestudo 9](#_Toc381253341)

[1.1.3 Suporte ao ensino presencial 11](#_Toc381253342)

[UNIDADE 2:ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DO CEAD 12](#_Toc381253343)

[UNIDADE 3:ELABORANDO E MINISTRANDO DISCIPLINAS 16](#_Toc381253344)

[3.1 Planejando a disciplina *on-line* 17](#_Toc381253345)

[3.1.1 Professor conteudista 20](#_Toc381253346)

[3.1.2 Professor formador 23](#_Toc381253347)

[3.1.3 Coordenação de Tutoria 33](#_Toc381253348)

[UNIDADE 4: FERRAMENTAS DO AVA/MOODLE E SUAS APLICAÇÕES 35](#_Toc381253349)

[4.1 Atividades do AVA/Moodle e suas possibilidades 36](#_Toc381253350)

[4.1.1 Ferramentas de comunicação 37](#_Toc381253351)

[4.1.2 Ferramentas de estudo 46](#_Toc381253352)

[UNIDADE 5:RECURSOS DO AVA/MOODLE E SUAS POSSIBILIDADES 55](#_Toc381253353)

[5.1 Sobre o conteúdo a ser disponibilizado 56](#_Toc381253354)

[5.2 Sobre os instrumentos e ferramentas utilizados 58](#_Toc381253355)

[5.3 Sobre as instruções das atividades 59](#_Toc381253356)

[5.4 Sobre os exercícios e as avaliações 61](#_Toc381253357)

[UNIDADE 6:TRABALHANDO COM TEXTOS EM EAD 65](#_Toc381253360)

[6.1 Orientações sobre a escolha do texto 66](#_Toc381253361)

[6.2 Estratégias para estudo de textos 68](#_Toc381253366)

[UNIDADE 7:A MEDIAÇÃO VIA FÓRUNS E MENSAGENS 71](#_Toc381253370)

[7.1 Como conduzir e mediar fóruns 72](#_Toc381253371)

[7.2 A mediação via mensagens individuais 77](#_Toc381253374)

[NOTAS FINAIS 78](#_Toc381253375)

[REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 79](#_Toc381253376)

****UNIDADE 1****

****INTRODUÇÃO****

Nas práticas pedagógicas do Século XXI, o/a professor/a tem à sua disposição as tecnologias como aliadas para facilitar o trabalho docente. Neste contexto, deve-se usá-las no sentido cultural, científico e tecnológico, de modo que os discentes adquiram condições para enfrentar os problemas e buscar soluções para viver no mundo contemporâneo. Ao/a professor/a cabe o processo de decisão e condução do aprendizado e, de acordo com Gadotti (2000), ele deve ser um aprendiz permanente e um organizador da aprendizagem.

Nesse sentido, tem-se a tecnologia como a aplicação de conhecimentos, de procedimentos e recursos para a solução de problemas no nosso cotidiano, e ainda como um meio de se apropriar de um “saber como fazer”.

Sendo assim, o/a professor/a deve aprender a ler e a escrever as diferentes linguagens, e as diversas técnicas de informação e de comunicação, assim como as distintas representações usadas nas tecnologias disponíveis para efetivação da sua prática educativa.

## 1.1 EaD e seus formatos

Educação a Distância (EaD) não é um método de ensino, mas uma modalidade que pode ser adaptada a diferentes métodos e abordagens pedagógicas. Segundo o Ministério da Educação (MEC):

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Sendo assim, tem-se que, para atingir objetivos que primam por uma educação de qualidade, seja em qualquer modalidade ofertada, a EaD oferece diversos formatos, os quais cada instituição pode adotar conforme suas concepções e circunstâncias específicas.

Assim como em um processo ensino-aprendizagem presencial, não existem modelos fechados de EaD. Seu formato dependerá das escolhas feitas pelo/a professor/a dentro da proposta pedagógica adotada pela instituição.

De acordo com Leite (2000), existem 3 formatos de EaD, os quais serão apresentados a seguir, ressaltando que, segundo a mesma autora, entre um modelo e outro podem ser criadas diversas opções, com maior ou menor nível de interação humana ou interatividade com as tecnologias.

### 1.1.1 Cursos a distância[[1]](#footnote-1)

Cursos a distância completos podem ser conduzidos em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVAs), organizados para serem utilizados por grupos de alunos e professores/tutores, em uma sala de aula virtual onde os/as alunos/as se encontram em espaços e tempos diferentes, conforme preestabelecido.

Na UFLA os cursos a distância abrangem a extensão, graduação e pós-graduação, sendo ofertados geralmente com o apoio de órgãos de fomento ao ensino, pesquisa e extensão.

Sob a perspectiva da concepção pedagógica, eles têm o potencial para abrigar qualquer tipo de metodologia pedagógica, desde a mais simples, como a instrucionista (centrada no/a professor/a como transmissor do conteúdo que deve ser compreendido e reproduzido pelos/as alunos/as), até as abordagens mais colaborativas e construtivistas, (que valorizam as discussões em grupo e a construção colaborativa do conhecimento), onde o professor/tutor atua como mediador do processo. Podem conter todo o conteúdo, multimídia e exercícios, como no modelo anterior.

Entretanto, o sucesso do curso não depende somente dos recursos, da interação e da presença constante do professor/tutor, fazendo com que o/a aluno/a também seja um ator importante neste processo.

Desde que bem planejados, tanto pedagógica quanto tecnologicamente, podem substituir com vantagens um curso presencial convencional, especialmente por permitir que o/a aluno/a aprenda em seu próprio ritmo, construindo conhecimento colaborativamente, enriquecido pelo acesso a recursos de pesquisa na Internet. São especialmente úteis quando há dificuldade de encontrar tempo e espaço comuns a todos os participantes, e podem ser eficazes para processos complexos de construção do conhecimento e de valores éticos e morais.

Estes formatos permitem ainda diversos tipos de avaliações, as quais dependem da abordagem pedagógica adotada e dos objetivos traçados no planejamento. Além dos tradicionais questionários (abertos, fechados ou mistos), pode-se avaliar por meio de tarefas escritas, como dissertações ou portfólio, ou pelas participações feitas nos fóruns de discussão, diários, em *wikis* que fomentam o trabalho em grupo, por exemplo. Questionários de autoavaliação são interessantes também para que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem evoluam no decorrer do curso.

#### ****Precauções****

Embora os cursos a distância sejam bastante flexíveis e sirvam a diferentes objetivos educacionais, há que se considerar fatores técnicos, como tipo de equipamento e acesso à Internet. Outro complicador pode estar no fato de que a EaD no Brasil ainda sofre com preconceitos, tanto por parte de professores quanto de alunos, que em geral acreditam que cursos a distância têm qualidade inferior a cursos convencionais e são mais fáceis. É necessário conhecer bem o contexto no qual o curso é planejado e ofertado.

### 1.1.2 Tutoriais de autoestudo[[2]](#footnote-2)

Os tutoriais de autoestudo são um tipo de EaD realizada por módulos virtuais contendo material didático, organizados para serem estudados de forma totalmente autônoma pelo/a discente. O conteúdo é apresentado em multimídia, com textos, animações, vídeo e áudio, conforme convier.

Por não contarem com as intervenções permanentes de um professor/tutor, devem incluir um *Frequently Answer Questions* - FAQ (perguntas mais frequentes) e exercícios com resposta automática, onde o/a aluno/a fica sabendo na hora se acertou ou não, sendo orientado para rever algum conteúdo específico quando necessário. Além disso, recomenda-se disponibilizar um *e-mail* para dúvidas. Pode ser distribuído em mídias diversas ou ficar disponível na internet e ser utilizado em cursos livres, como na extensão, por exemplo.

Por não haver interação professor X tutor X aluno, sob a ótica pedagógica não são considerados como cursos. Possuem uma concepção de educação instrucionista, ou seja, baseada na transmissão de informações e reprodução do conteúdo assimilado pelo/a aluno/a. Pressupõe alunos/as capazes de aprender de forma autônoma e requer maior sofisticação tecnológica.

Porém, podem ser eficazes quando o objetivo é capacitar para exercer funções específicas, que requeiram mecanização de procedimentos padrão, desde que estes/as alunos/as tenham contato imediato com a prática de tais procedimentos, para que seja possível consolidar a aprendizagem. São úteis e versáteis, podendo ser acessados a qualquer momento, inclusive em situações de treinamento presencial, em projeções, entre outros.

Caso seja necessário que haja avaliação da aprendizagem, para fins de registro e certificação, recomenda-se que haja um questionário de múltipla escolha ao final de cada módulo/parte, com limites de número de tentativas de resposta, ao final do qual é gerada uma nota ou menção.

Pode-se também gerar um certificado de participação, que normalmente é impresso pelo próprio participante.

Se não houver necessidade de aferir o nível de retenção da informação, como no caso de um tutorial que fique permanentemente disponível aos usuários, sugere-se disponibilizar um questionário de autoavaliação e/ou avaliação do tutorial, que sirva de *feedback* para os desenvolvedores.

**Precauções**

Não se recomenda utilizar este tipo de tutorial para conteúdos que visem desenvolver habilidades cognitivas mais complexas, como reflexão crítica, pensamento analítico, e outros que caracterizem a necessidade de construção de conhecimento e que, portanto, requeiram um acompanhamento constante de um professor/tutor.

### 1.1.3 Suporte ao ensino presencial[[3]](#footnote-3)

De acordo com a legislação vigente, os recursos tecnológicos usados na EaD podem também ser utilizados como suporte ao ensino presencial. Veja o que diz a íntegra da Portaria/MEC que define isso:

Art. 1o. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

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

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

§ 3o. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais. (BRASIL, 2004)

Na UFLA essas ações já vêm sendo desenvolvidas desde 2009 por intermédio do Projeto Aprender. Os interessados em utilizar esses recursos nas suas disciplinas presenciais devem procurar a Coordenadoria Pedagógica do CEAD para informações e planejamento da implementação.

**SAIBA MAIS**

Leia sobre a Educação a Distância no texto **Tecnologias para educação sem distância**, no Anexo I deste Guia.

UNIDADE 2: ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DO CEAD

Considerando a UFLA como instituição executora da política pública de expansão de vagas e expansão na oferta de cursos de formação de professores/as, notadamente na modalidade a distância, fez-se necessário criar uma estrutura administrativa para o planejamento e gestão das ações nessa modalidade. Desta necessidade surgiu o Centro de Educação a Distância (CEAD).

A criação do CEAD se deu nesse contexto e encontrou respaldo no Plano de Desenvolvimento Institucional 2005/2010 – PDI 2005 – 2010 (UFLA, 2005, p.28), que apresentava como um dos objetivos básicos: “criar novos ambientes de aprendizagem com a utilização da educação a distância e desenvolver sistemas de qualidade em educação”.

Inserido na estrutura administrativa da UFLA como unidade especializada, vinculada à Pró-reitoria de Graduação (PRG), o CEAD possui, dentre outras, as seguintes atribuições: atuar como centro de articulação das ações em educação a distância ou semipresenciais que se realizarem no âmbito da UFLA; estudar, elaborar e difundir modelos, metodologias e novas tecnologias em EaD; assessorar a implementação de cursos, programas e atividades em educação a distância na UFLA; promover, acompanhar e avaliar a qualidade acadêmica das ações em EaD da UFLA; qualificar docentes, técnico-administrativos e outros profissionais para atuarem em EaD, como pode ser visto na Figura 1 a seguir.

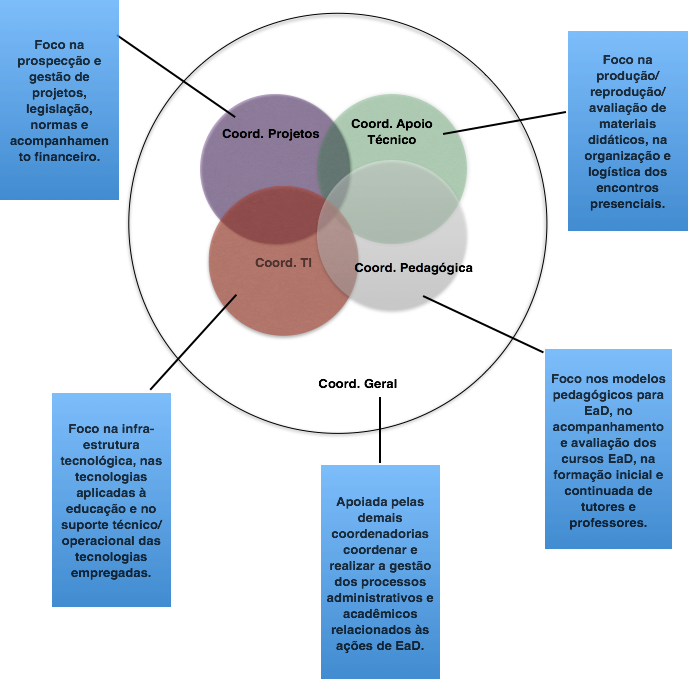
**Figura 1: Estrutura Administrativa PRG/CEAD/UFLA**



Fonte: Organograma da UFLA (www.ufla.br)

Com essas atribuições, o CEAD conta com as seguintes estruturas organizacionais: Coordenação Geral, Coordenadoria de Projetos, Coordenadoria Pedagógica, Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação, Coordenadoria de Apoio Técnico e Secretaria Administrativa (Figura 2).

**Figura 2: Estrutura Administrativa do CEAD/UFLA**



Fonte: CEAD/UFLA

Fica sob responsabilidade dessa estrutura prover todos os meios administrativos e tecnológicos necessários para execução dos cursos a distância. Maior detalhamento desta estrutura pode ser verificado no Organograma do CEAD, conforme a Figura 3 a seguir:

**Figura 3: Organograma CEAD/UFLA**

# 

Fonte: CEAD/UFLA

UNIDADE 3: ELABORANDO E MINISTRANDO DISCIPLINAS

Corroborando o entendimento de Moore e Kearsley (2008) de que o/a professor/a precisa conhecer suficientemente as tecnologias para poder interagir com os/as alunos/as de forma efetiva, bem como fazer inserções e sugestões adequadas, identificar quando algo não está funcionando como deveria e, acima de tudo, saber explorar e respeitar os limites das tecnologias, entendemos de igual forma que o conhecimento das etapas que integram a dinâmica de gestão e operacionalização de um curso a distância é de suma importância para seu bom desempenho.

Desta forma, apresentaremos de forma sintética o fluxo de gestão e pedagógico que compõe o processo completo de produção, execução e avaliação de disciplinas dos cursos a distância.

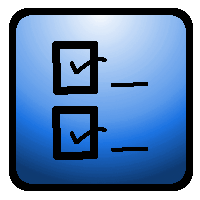
Assim, para a preparação de todos os itens que compõem uma disciplina na EaD será necessário cumprir alguns passos, planejando e preparando a disciplina *on-line*, a videoaula e a aula presencial. Nesse contexto o/a docente deverá participar também de reuniões e capacitações no decorrer do trabalho.

## 3.1 Planejando a disciplina on-line

Ao ingressar no universo da educação a distância logo se percebe que uma das palavras-chave é *planejamento*, o qual deverá sempre acontecer com bastante critério e antecedência.

Sendo assim, será descrito em detalhes, a seguir, nas *Etapas de 1 a 12*, o passo-a-passo do/a docente nos cursos a distância da UFLA.

Ressalta-se que as atribuições que serão apresentadas na descrição das etapas a seguir seguem o disposto na Resolução CD/FNDE n. 26 de 5 de junho de 2009 e também na Resolução CD/FNDE n. 8 de 30 de abril de 2010, que tratam do pagamento de bolsas e também das atribuições dos bolsistas no Sistema UAB.

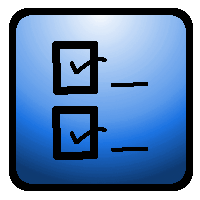


**1ª Etapa:**

Coordenação faz a distribuição das disciplinas de acordo com: o Projeto Pedagógico do curso; a homologação do calendário; e o convite aos professores formadores e/ou conteudistas.

Dentre as principais atribuições da coordenação de curso apresentadas pela UAB, destacam-se:

* coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso;
* participar das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na instituição de ensino;
* participar de grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia, elaboração de materiais didáticos para a modalidade a distância e sistema de avaliação do/a aluno/a;
* realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso;
* elaborar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação do aluno;
* participar dos fóruns virtuais e presenciais da área de atuação;
* realizar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos/as, em conjunto com o coordenador UAB;
* acompanhar o registro acadêmico dos/as alunos/as matriculados/as no curso;
* verificar "in loco" o andamento dos cursos;
* acompanhar e supervisionar as atividades: dos/as tutores/as, dos/as professores/as, do/a coordenador/a de tutoria e dos/as coordenadores/as de polo;
* informar o coordenador UAB a relação mensal de bolsistas aptos e inaptos para recebimento;
* auxiliar o coordenador UAB na elaboração da planilha financeira do curso.



**2ª Etapa:**

Após o aceite do/a docente ao convite feito pela coordenação de curso, o/a Designer Instrucional (DI) do curso entra em contato com o/a professor formador e/ou conteudista para orientações gerais sobre a produção de material ou escolha de guia de estudos, sobre sala a de aula virtual e seu processo de construção, sobre as atividades avaliativas e informa a definição de prazos de entrega dos materiais e da sala de aula virtual que devem ser elaborados pelo/a professor/a conteudista e/ou professor/a formador.

Para os casos de produção do material didático impresso o Designer Instrucional deverá informar os procedimentos específicos relativos ao processo de elaboração do guia de estudos, tema que será abordado mais à frente.

São atribuições do Designer Instrucional:

* elaborar a matriz de DI a partir de conteúdo específico;
* auxiliar na produção do layout do material didático;
* apresentar lista de material complementar disponível ao conteúdo fornecido pelo/a professor formador;
* em parceria com a equipe da Coordenadoria Pedagógica, ajudar a construir o desenho pedagógico das disciplinas que lhes forem apresentadas pelos/as professores/as, apontando alternativas para interatividade entre os alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Inicialmente, interagem com os/as designers instrucionais os professores conteudistas e professores formadores, sendo descritas, a seguir, as atribuições de cada um e suas funções dentro do processo.

### 3.1.1 Professor conteudista

O/a professor conteudista, também chamado de professor-pesquisador, é o responsável pela elaboração do material didático impresso e digital, a ser disponibilizado aos cursistas. Para a elaboração de um material próprio da Instituição há que se observar algumas orientações para a adequação desse material à linguagem própria para a EaD.

É relevante mencionar que algumas vezes o professor conteudista pode ser também o/a professor formador da disciplina, outras vezes não. E, ainda, que todo material elaborado pelo/a professor conteudista passa a fazer parte do acervo da UAB, estando o/a docente ciente de que outras instituições também poderão utilizá-lo futuramente.

São atribuições do/a professor conteudista:

* elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
* adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia, utilizados para o desenvolvimento do curso, à linguagem da modalidade a distância;
* participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino;
* participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância.
* **Orientações para elaboração do Guia de Estudos**

Muitas vezes, por não terem experiência nesta modalidade, os/as professores que são convidados para produzir um material para EaD baseiam sua produção em apostilas e livros já produzidos por eles ou que foram elaborados por outros autores para cursos presenciais. Porém, materiais próprios para EaD possuem algumas características específicas. Esses foram nomeados “Guias didáticos” ou “Guias de estudos” e são descritos resumidamente a seguir:

(...) o material para EaD deve adotar um estilo mais coloquial, mas deve ser claro e enxuto, tomando-se grande cuidado para apresentar as informações de modo controlado, articulando-as com atividades e exercícios que devem permear o texto e não ficar soltos no final. É necessário incluir casos e exemplos do cotidiano, de maneira a mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e facilitar a incorporação das novas informações aos esquemas mentais dos alunos e facilitar a incorporação de novas informações aos esquemas mentais preexistentes. As atividades de estudo, bem como os casos e exemplos, devem integrar organicamente o texto, funcionando como recursos de tessitura e não como apêndices dispensáveis. Isso significa que o aluno é levado a raciocinar e refletir com base nos exemplos, casos e atividades de estudo, de tal maneira que esses elementos se tornam essenciais para a compreensão do texto. (SALGADO, 2002, p.3)

O estilo textual tem um grande impacto na receptividade e compreensão do conteúdo exposto, sendo mais indicada a utilização da *Linguagem Dialógica Instrucional.* Essateoria propõe que quanto mais próxima da realidade do aprendiz estiver o texto/fala maior será a sensibilização e, consequentemente, maior a possibilidade de assimilação desse conteúdo (Piva Jr e Freitas, 2009). Conforme este mesmo autor, melhores resultados em sua produção poderão ser obtidos ao seguir os seguintes princípios:

1. Usar sentenças curtas e evitar as compostas.
2. Evitar excesso de informações na sentença.
3. Usar voz ativa e pronomes pessoais.
4. Manter itens iguais ou equivalentes em paralelo e listar as condições separadamente.
5. Usar exemplos familiares ao público-alvo, adotando um estilo de linguagem claro e que seja facilmente compreensível pelos alunos.
6. Escrever o mais próximo possível de como se fala. Converse no texto com os alunos, usando palavras como "você" e "eu".
7. Evitar jargões e palavras difíceis e desnecessárias.
8. Utilizar termos técnicos somente quando necessário e, sempre que possível, devem vir acompanhados de explicações.
9. Colocar as sentenças e parágrafos em uma sequência lógica: primeiro as coisas que sensibilizam ou são contextualizadas por muitos e depois as coisas com baixa sensibilização e contextualização; primeiro o geral, depois o específico; primeiro os conceitos permanentes, depois os temporários.
10. Evitar sobrecarregar o texto com frases na negativa.
11. Evitar o uso da voz passiva, utilizando verbos ativos e diretos. Ex.: Use fez (ativo) no lugar de fez-se ou foi feito (passivo).
12. Evitar usar em demasia palavras tais como “este”, “isso” ou “o qual”.
13. Transformar palavras abstratas em verbos, pois isso reduz a carga cognitiva necessária para interpretação das frases/textos.
14. Ativar o conhecimento prévio do aluno. Ele deve ser utilizado a seu favor, melhorando assim a retenção de conteúdo e tornando a leitura mais agradável.
15. Sempre que puder, incluir exemplos e estabelecer comparações entre diferentes situações ou abordagens.

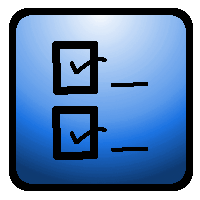
### 3.1.2 Professor formador

O/a professor/a formador é aquele responsável pelo planejamento, elaboração e acompanhamento da ministração da disciplina nas salas de aula virtuais no AVA pelos tutores. Para tanto, esse docente terá o apoio de diversos profissionais dentro do CEAD, os quais poderão direcioná-lo na construção e aplicação dos conceitos e ferramentas próprios para EaD, com o intuito de que sua disciplina possa atingir todos os objetivos didático-pedagógicos traçados por ele.

Quanto ao conteúdo para estudos, o docente poderá optar por utilizar material já existente e disponível no site do MEC ou por elaborar material próprio (assim, atuará como professor conteudista e formador).

São atribuições do/a professor formador:

* participar dos grupos de trabalho (coordenação, DI, TI, equipe pedagógica etc.) para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância (elaboração de videoaula, disciplina *on-line*, aula presencial etc.);
* desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso (atividades *on-line* e presenciais diversas);
* participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso que estão sob sua responsabilidade (aulas presenciais, reuniões, capacitações etc.);
* participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino (curso básico de capacitação, reunião instrutiva com tutores etc.);
* coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação (acompanhamento nas salas de aula virtuais);
* corrigir atividades virtuais e presenciais dos cursistas que solicitarem revisão de nota;
* corrigir as provas de recuperação;
* desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
* apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
* desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
* elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado.
* **Observação:** o docente não deve solicitar diretamente à equipe de TI nenhuma alteração de nota de cursista; esta autorização de alteração, sempre que repassada aos tutores, deve ser encaminhada à secretaria administrativa que providenciará a atualização no AVA.

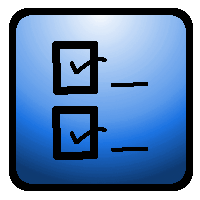


**3ª Etapa:**

O Designer Instrucional encaminha os contatos dos/as professores/as para equipe de secretaria administrativa/acadêmica para providências relativas a cadastro, documentações para pagamento, contatos com os demais setores do CEAD e outras situações.

São atribuições da secretaria administrativa/acadêmica:

* assessoria ao/a professor/a no preenchimento de formulário cadastro de bolsistas;
* preenchimento do relatório mensal de pagamento de bolsas (professores, tutores, coordenador de curso, coordenador de tutoria);
* quando necessário, viabiliza viagens dos/as professores/as à sede para gravação de videoaulas ou aos polos para ministração de aulas presenciais (pedido de transporte e diárias);
* orientações gerais sobre o curso;
* emissão de declarações e certificados.

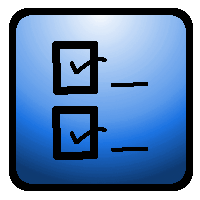


**4ª Etapa:**

A equipe da Coordenadoria Pedagógica do CEAD orienta de forma geral sobre o papel do professor, as principais atribuições, aspectos importantes a serem trabalhados na modalidade a distância.

São atribuições da equipe da Coordenadoria Pedagógica do CEAD:

* fomento e realização de ações periódicas de capacitação inicial e continuada de tutores, professores e demais pessoas envolvidas na condução de cursos EaD;
* acompanhamento pedagógico dos cursos a distância:
  + acompanhamento quantitativo do AVA (frequência de acesso) e qualitativo (qualidade e tipo de intervenções, mediação de conflitos, acompanhamento das intervenções em salas de tutoria);
  + acompanhamento pedagógico da construção das salas de aula dos AVA (distribuição equitativa das atividades propostas, por exemplo);
  + acompanhamento pedagógico e suporte aos Colegiados de Curso em questões ligadas ao Projeto Pedagógico dos cursos;
* elaboração, implementação, acompanhamento e tratamento do resultados das avaliações periódicas.

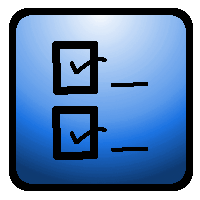


**5ª Etapa:**

O Revisor do Curso (que pode contar com apoio da Coordenadoria Pedagógica do CEAD, se entender necessário) entra em contato com o/a professor/a formador para orientar sobre as ferramentas de leitura, de vídeo, tarefa, fórum etc., mais adequadas para a sala de aula virtual.

São atribuições do Revisor do Curso:

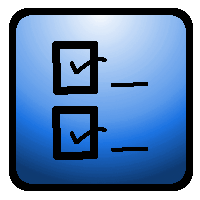
* Orientar o/a professor formador no planejamento das ações didáticas e na elaboração das salas de aulas virtuais, sempre tendo em consideração as propostas didáticas e o disposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).



**6ª Etapa:**

Professor encaminha planejamento final da disciplina *on-line* ao Designer Instrucional para montagem da sala-matriz no AVA.

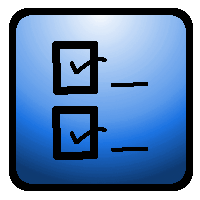
Nesta etapa o/a docente pode contar com apoio da equipe da Coordenadoria Pedagógica do CEAD para finalização do seu planejamento.



**7ª Etapa:**

Equipe Pedagógica entra em contato com o/a professor/a formador para agendar um momento de capacitação, depois da sala pronta, orientando sobre as principais funções do/a professor/a formador, acesso à sua sala de aula no AVA e sala de coordenação.

Neste momento o/a docente receberá instruções gerais sobre a dinâmica das salas de aulas virtuais, seu papel em relação aos tutores sob sua responsabilidade e também aos discentes do curso, além de orientações para a preparação da videoaula e da aula presencial.



**8ª Etapa:**

O/a designer instrucional agenda e informa ao/a professor/a sobre a agravação da videoaula, com a Equipe de TI do CEAD. O/a professor/a já deve estar com o roteiro preparado no dia da gravação.

**Planejando a Videoaula**

O CEAD possui estúdio próprio para gravação de videoaulas de diversos tipos, podendo estas ter como finalidade a apresentação da disciplina e das atividades que serão desenvolvidas, seus objetivos e/ou tratar de algum conteúdo específico. Elas devem ser preparadas com antecedência, se necessário com a ajuda das equipes de Designer Instrucional (DI) e de Tecnologia da Informação (TI) do CEAD. Geralmente é gravada uma videoaula para a aula inaugural da disciplina, podendo-se optar também pela gravação de uma aula para cada semana letiva.

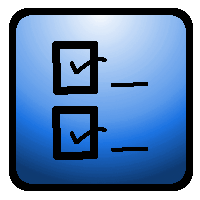
Para cada videoaula o/a professor/a deve pensar em um roteiro (início, meio e fim). Nesse roteiro devem estar previstos quais recursos serão utilizados (vídeos, imagens ou textos), tomando sempre o cuidado de fazer uso de vídeos e imagens gratuitos por questões de direitos autorais (cuidado: nem tudo o que está no *Youtube* pode ser utilizado).

Ainda, a critério do/a professor/a poderá ser usada uma apresentação de slides com os tópicos que serão abordados para dar direcionamento à videoaula. Cada professor receberá um modelo desta apresentação, elaborado da equipe de Designer Instrucional do CEAD. No roteiro também poderá ser indicada a edição e inclusão de efeitos diversos para sua finalização. A duração máxima recomendada é de 30 minutos, depois de finalizada e editada.

São características das videoaulas:

* iniciar com uma saudação atemporal, sem mencionar bom dia ou boa tarde, fazendo uma breve apresentação pessoal;
* contextualizar a disciplina no curso;
* justificar a importância do tema abordado;
* delinear os objetivos da disciplina;
* apresentar o conteúdo que será abordado;
* direcionar os cursistas para os estudos;
* acolhimento aos cursistas.

O CEAD possui um repositório (<http://videos.ceaduab.ufla.br/stream>) com várias videoaulas, que pode ser acessado pelo/a professor/a que desejar assistir e se familiarizar com aquelas já produzidas.



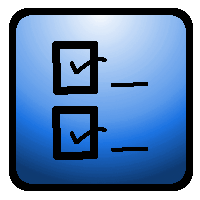
**9ª Etapa:**

O Designer Instrucional repassa instruções ao/a professor/a sobre a aula presencial e a produção dos slides ou sobre a aula transmitida.

* **Planejando a aula presencial**

Normalmente toda disciplina é iniciada com uma aula presencial planejada pelo/a professor/a da disciplina com a presença dos cursistas nos polos de apoio presencial. Esta aula poderá ser ministrada pelo/a professor/a com a ajuda dos tutores a distância por meio do deslocamento desses para os polos, ou ainda poderá ser realizada por meio de aula transmitida ao vivo pela internet do estúdio do CEAD, sendo ministrada apenas pelo/a professor/a formador. A escolha é feita em comum acordo entre professor e Designer Instrucional do curso, conforme disponibilidade do estúdio ou das pessoas envolvidas e de acordo com as condições estruturais dos polos.

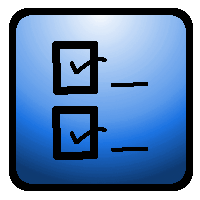
Em caso de escolha de aula presencial ministrada nos polos o/a professor/a deverá preparar os slides e instruções claras para os tutores selecionados que se deslocarão até aqueles. Se a escolha for pela transmissão ao vivo via internet o/a professor/a deverá preparar a aula seguindo as mesmas instruções utilizadas para a produção de videoaulas.

A aula obrigatória, geralmente, é transmitida aos sábados e, dos polos, os cursistas interagem via chat com o/a professor/a que está na UFLA. Esta aula é gravada e, posteriormente, disponibilizada também no AVA. Algumas vezes o docente opta por realizar aulas-extra para tirar dúvidas, fazer correção de atividades ou para a preparação para a prova presencial e essas podem se realizadas durante a semana também. Neste caso, os cursistas podem participar da aula em casa sem a obrigatoriedade de deslocamento ao polo.

**10ª Etapa:**

A Secretaria administrativa/acadêmica informa ao/a professor/a formador a senha/login para acesso ao AVA, relembra a data de início e término da sua disciplina e a lista de tutores que atuarão sob sua responsabilidade.

Se julgar necessário, o/a professor/a poderá entrar em contato com a equipe pedagógica para outras instruções relativas à sala de aula virtual ou capacitações pontuais.



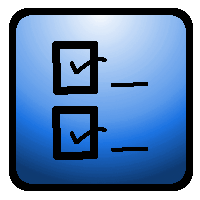
**11ª Etapa:**

Professor revisa sala-matriz no AVA e agenda reunião com os tutores para orientações relativas à concepção e execução da disciplina, ao processo avaliativo e à correção das atividades propostas, instruindo-os com a finalidade de dar um direcionamento único à atuação deles no AVA.

Neste momento o/a professor/a formador pode solicitar o apoio e a participação do Coordenador de Tutoria do curso para a reunião com os tutores.

A seguir serão descritos alguns detalhes importantes para que a ministração da disciplina possa transcorrer bem e com qualidade.

* **Acompanhando a disciplina**



**12ª Etapa:**

Professor acompanha a realização da disciplina no AVA pelo período discriminado no calendário de curso, fazendo o acompanhamento diário do trabalho dos tutores nas salas de aula e na sala de tutoria.

Depois de executadas as etapas relativas à preparação da disciplina a ser ministrada no AVA, o docente deve ficar disponível e atento durante todo o período de desenvolvimento da mesma, fazendo o acompanhamento do trabalho dos tutores nas respectivas salas de aulas virtuais e também por meio da Sala de Tutoria, espaço reservado para a comunicação com os colaboradores envolvidos com a disciplina (tutores e coordenador de tutoria) e para orientações pontuais no decorrer dela. O acesso a esses espaços deve ser diário para minimizar possíveis problemas apontados pelos tutores (ou pelos próprios cursistas) nas salas de aula e para garantir que os objetivos propostos sejam alcançados adequadamente**.**

Assim, para melhor compreensão do papel desses profissionais (tutores a distância e coordenador de tutoria), seguem, abaixo, as atribuições regimentais a que eles estão sujeitos.

São atribuições dos Tutores:

* estar presente no AVA, em sua turma, diariamente, conferindo todas as atividades disponibilizadas e detectando possíveis dúvidas, conduzindo discussões, efetuando comentários e debates, inserindo novos tópicos para discussão, além de realizar análises e correções/avaliações das atividades propostas, dentro de 48 horas, e anexadas de *feedback*;
* auxiliar o/a estudante em seu processo de estudo, orientando-o individualmente ou em pequenos grupos;
* estimular o/a estudante a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático;
* auxiliar o/a estudante em sua autoavaliação;
* emitir *feedback* a cada estudante, independentemente de sua avaliação;
* detectar problemas dos/as estudantes, buscando encaminhamentos de solução;
* estimular o/a estudante em momentos de dificuldades para que não desista do curso;
* participar ativamente do processo de avaliação de aprendizagem;
* avaliar, com base nas dificuldades apontadas pelos/as estudantes, os materiais didáticos utilizados no curso;
* sanar dúvidas dos/as estudantes com relação ao conteúdo das disciplinas/temas diretamente nas atividades do AVA ou por meio de envio de mensagem ao aluno, sempre via AVA, dentro de 24 horas;
* participar, se convocado, para acompanhar as aulas presenciais e para aplicação de provas presenciais e avaliação da apresentação dos seminários avaliativos realizados pelos/as estudantes;
* fazer a correção da prova presencial, com postagem da nota no AVA e envio da mesma para a secretaria acadêmica;
* informar sobre a necessidade de apoios complementares não previstos pelo projeto;
* mostrar problemas relativos à modalidade da EAD, a partir das observações e das críticas recebidas pelos/as estudantes;
* participar do processo de avaliação do curso;
* participar dos cursos e reuniões para aprofundamento teórico relativo aos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas;
* buscar material complementar sobre o conteúdo a ser abordado na disciplina, submetendo a aprovação da Coordenação para disponibilização aos alunos;
* apontar as falhas no sistema de orientação acadêmica;
* relacionar-se com os/as demais tutores/as a distância, na busca de contribuir para o processo de avaliação do curso;
* colaborar na revisão do material disponibilizado pelo/a professor ou professora responsável da disciplina, verificando possíveis erros de português ou digitação, divergências entre questões elaboradas e conteúdo do material disponibilizado, dúvidas de interpretação nas questões elaboradas.

### 3.1.3 Coordenação de Tutoria

O docente pode contar ainda com o apoio do Coordenador de Tutoria, o qual deve acompanhar também o trabalho dos tutores nas salas de aula virtuais, porém deve estar ciente de que questões relativas ao conteúdo ministrado e as atividades planejadas são de sua inteira responsabilidade, devendo, portanto, estar disponível diariamente para dar suporte aos tutores na sala de tutoria.

São atribuições do Coordenador de Tutoria:

* participar das atividades de capacitação e atualização;
* acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso;
* acompanhar as atividades acadêmicas do curso;
* verificar "*in loco*" o andamento das salas de aula;
* informar o coordenador do curso a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento da bolsa;
* acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa;
* acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores no AVA;
* encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria.

UNIDADE 4: FERRAMENTAS DO AVA/MOODLE E SUAS APLICAÇÕES

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) adotado pela UFLA é a Plataforma Moodle, um software livre o qual oferece várias ferramentas úteis e versáteis para a ministração de conteúdos em salas de aula virtuais, muito difundidas e utilizadas atualmente. É interessante que se conheça todos seus recursos e atividades disponíveis para maior diversificação, interatividade e prática docente eficiente ao se utilizar dessa tecnologia e, principalmente, a fim de proporcionar um aprendizado mais prazeroso dos cursistas.

Ressalta-se que as ferramentas que serão descritas a seguir serão definidas pelo/a professor/a formador, porém utilizadas pelos tutores e cursistas nas salas de aula, uma vez que o/a professor/a formador não interage nas salas de aula do AVA com os alunos.

**4.1 Atividades do AVA/Moodle e suas possibilidades**

A Plataforma Moodle oferece diversos tipos de recursos e atividades no apoio à ministração de conteúdos diversos, dividindo-se em *Ferramentas de Comunicação* e *Ferramentas de Estudo*. As primeiras propiciam a aproximação entre docentes e discentes promovendo a comunicação entre eles, e a segunda permite a disponibilização de atividades diversas e suas avaliações para concretização do processo ensino-aprendizagem.

A seguir serão apresentados esses dois tipos de recursos com suas respectivas ferramentas e as indicações pedagógicas para utilização.

### 4.1.1 Ferramentas de comunicação[[4]](#footnote-4)

Dentre as atividades e recursos do AVA/Moodle, destacam-se as ferramentas de comunicação, as quais são muito relevantes no processo de ensino-aprendizagem em conteúdos mediados pela tecnologia. A Figura 4, a seguir, apresenta as possibilidades pedagógicas ou principais ferramentas de comunicação do nosso AVA.

**Figura 4: Possibilidades Pedagógicas – Ferramentas do Moodle**

Fonte: NORNBERG, 2013.

Ao escolher uma dessas ferramentas, priorize o grau de interação e aprendizado que se pretende em cada atividade proposta na disciplina. Sugere-se que as possibilidades de ferramentas de comunicação sejam mescladas, promovendo interações assíncronas (dispensa a participação simultânea das pessoas) e síncronas (comunicação em tempo real) dos participantes.

Vale ressaltar que para atingir um grau efetivo de interatividade, reportamos a Kratochwill e Silva (2008), que entendem o sujeito ativo na co-criação do conteúdo da mensagem e que, apesar de compartilharem do mesmo verbo – interagir – enquanto conceitos, “interação” e “interatividade” devem ser entendidos distintamente.

Dessa forma, para conhecer e aprofundar os conhecimentos sobre as principais ferramentas de comunicação do AVA será descrito, a seguir, sobre cada uma: definição, objetivo e possibilidades pedagógicas.

* **Fórum**

Considerando a definição dada por diversos autores, serão elencados aqui alguns conceitos para maior compreensão dessa ferramenta. Segundo Martins *et al* (2010) o fórum é uma ferramenta de comunicação de tipo um-para-muitos, assíncrona, propiciando o debate de questões relacionadas a um determinado tema abordado no curso, o que contribui para a troca de experiências entre os participantes.

Para Kratochwill e Silva (2008, p. 451), “o fórum de discussão do AVA é um espaço de encontros, onde, por meio do discurso escrito, os textos se (re)significam, assim como a aprendizagem e o próprio pensamento”. Como nos fóruns a atividade central é alimentada por um debate de um determinado tema, uma característica fundamental dessa ferramenta é a formação de uma inteligência coletiva com base na colaboração de todos-todos.

Outro aspecto importante do fórum, conforme Costa, Paraguaçu e Mercado (2006), está na criatividade das produções escritas que podem ser realizadas por partes, passando por uma revisão antes de ser enviada. Desta maneira, sugere-se que os cursistas digitem a sua postagem em um editor de texto (Word, Office Write) antes de colocar como postagem no próprio AVA. Assim, evitam-se possíveis erros de ortografia e permite produções escritas bem elaboradas.

Fomentar esse espaço de encontros em salas de aula virtuais permite aos cursistas uma rica troca de experiências desde que o seu fórum esteja ancorado na proposta pedagógica da disciplina e do curso. Assim, se bem elaborado e mediado, o fórum é uma ferramenta que contribuirá efetivamente para a reflexão crítica e a apreensão do conhecimento de forma colaborativa.

Nesse contexto o AVA/Moodle oferece alguns tipos de fóruns (MARTINS *et al*, 2010), que podem facilitar essa perspectiva, conforme descritos a seguir:

* **Uma única discussão simples:** os cursistas podem apenas responder a um tópico já apresentado, mas não podem criar novos tópicos. Esse tipo de fórum é o mais aconselhável para propostas de discussões com um tema pré-definido, uma vez que direciona os cursistas para o objetivo da atividade, sem fuga do tema, evitando-se dispersões durante a atividade ou mesmo confusões para iniciantes.
* **Cada usuário inicia apenas um novo tópico:** cada estudante pode acrescentar apenas um novo tópico no fórum e podem responder aos tópicos já criados. Como exemplo, pode ser utilizado quando a proposta da atividade sugere que sejam lançadas ideias ou sugestões para a solução de um problema. Este formato permite liberdade ao estudante em criar um novo tópico de discussão, porém, esse estudante, precisa ser orientado a ter clareza de suas ideias e contribuir significativamente no fórum de discussão.
* **Fórum geral**

Todos os participantes podem iniciar novos tópicos de discussão, sem limite de número. Esse fórum é mais utilizado para postagem de dúvidas onde o estudante cria novos tópicos sempre com assuntos novos. Orienta-se que no assunto, coloque-se objetivamente o conteúdo resumido do seu tópico/dúvida.

Existe ainda a opção de se dividir os fóruns descritos anteriormente para trabalhar com grupos de alunos (grupos separados), de acordo com o tipo de atividade proposta e seus objetivos.

* **Chat**

A ferramenta chat ou bate-papo é uma atividade em que os participantes do curso estabelecem uma comunicação por escrito, *on-line*, com dia e hora previamente determinados (MARTINS *et al*, 2010), ou seja, de maneira síncrona. Esses autores descrevem alguns instrumentos que favorecem a comunicação nos chats, como os *emoticons*, por exemplo (que são as “carinhas” utilizadas nos editores de texto), e são viabilizadas também no chat. Dispõem, ainda, de “bip”, que emite um som para outros participantes clicando-se no link *“beep”* ao lado do nome deles, e têm a finalidade de chamar a atenção na sala de bate papo para falar com alguém em específico.

Enfim, esses são recursos importantes para uma aproximação e dinamização da conversa no chat, por permitir o uso de um linguagem mais informal e espontânea a qual pode promover também a afetividade na EaD.

Algumas orientações para o uso de chats:

1. fomentar via outros fóruns disponíveis na sala de aula, ou ainda via mensagem individual, a participação no chat, informando data e horário, orientações de como participar bem como o texto base para a discussão ou outras informações pertinentes (NORNBERG, 2013);
2. delimitar a quantidade de estudantes ou outros agentes no chat, e ainda, possibilitar vários horários para esse momento, caso necessário;
3. utilizar um roteiro previamente elaborado, como Frade *et al* (2013, p.6) indica: *“um roteiro de atividades dos chats previamente elaborado e digitado em editor de texto favorece a mediação dos diálogos, condução dos debates e inserções realizadas pelos participantes. O texto utilizado como suporte teórico também deve ser encaminhado aos cursistas com antecedência”*. A organização das falas e momentos durante o chat colabora para que esse momento transcorra de forma organizada e todos possam se entender e participar ordeira e ativamente. Segue, como exemplo, um pequeno trecho de um roteiro:

**Imagem 2** – Modelo de Roteiro (FRADE, 2013).

A ferramenta chat tem sido utilizada nos cursos a distância da UFLA como prática pedagógica. Os/as cursistas, tutores/as, professores/as e coordenadores/as de cursos utilizam desta ferramenta para orientações pontuais, dinamizando a prática de todos os agentes no ambiente virtual de aprendizagem. Seguindo orientações precisas e direcionadas, a execução de chats com os cursistas poderá oportunizar que o processo de ensino-aprendizagem seja mais efetivo e acessível, uma vez que os alunos terão contato síncrono para dirimir possíveis dúvidas, bem como fazer comentários e sugestões das atividades da sala de aula de maneira mais “próxima” e amigável.

* **Diário**

Essa ferramenta é como um bloco de notas *on-line* direcionado para o/a cursista; uma ferramenta pessoal, onde o/a cursista realizará suas anotações e impressões sobre o curso. O interessante dessa ferramenta é a possibilidade de o/a cursista se sentir mais seguro e à vontade para se manifestar e se expor, o que propiciará uma intervenção pontual e objetiva do/a tutor/a e, ainda, com garantia de total privacidade. A EaD apresenta certos momentos de isolamento, o que para determinados cursistas interfere no aprendizado. Caso o/a tutor/a identifique esse perfil, a ferramenta diário irá auxiliá-lo em uma abordagem mais pontual e efetiva para otimizar o processo ensino-aprendizagem desse/a cursista.

Vale considerar ainda que o diário tem diversas possibilidades de configurações na sua criação, como um diário por semana, por disciplina ou até um por curso, este último não sendo muito aconselhável por verificar-se a perda do foco. Oriente o/a tutor/a a estimular nos/as cursistas uma escrita mais espontânea e informal nesses diários, acompanhando-o e permitindo uma liberdade de expressão maior. Conforme ressalta Alves (2009), o tutor deve dar “feedbacks” ao discente, levantando questionamentos e avaliando as reflexões postadas por eles, acompanhando avanços e recuos peculiares ao processo de aprendizagem.

* **Wiki**

O termo *“WikiWiki”* significa “super rápido” no idioma havaiano, e essa ferramenta consiste em uma coleção de páginas interligadas sendo que cada uma delas pode ser criada, editada ou visitada por qualquer um dos participantes da elaboração (MARTINS et al, 2010). Ou, segundo Mattar (2013), é um software colaborativo que permite a edição coletiva de documentos. Inicialmente, os/as cursistas podem encontrar dificuldades ao utilizarem a Wiki, como afirma Alves (2009, p. 199):

Contudo, os alunos, de maneira geral, encontram grandes dificuldades em produzir coletivamente, considerando que não fomos educados para isso. Tal dificuldade se apresenta na produção do texto que assume muitas vezes a forma de uma colcha de retalhos, já que os alunos tendem a incluir parágrafos sem efetivar o elo de ligação entre eles, não se sentem à vontade para interferir no texto do outro e quando o fazem podem melindrar o colega que postou a mensagem inicial. Dessa forma, trabalhar com essa interface se constitui um grande desafio.

Os/as cursistas ficam receosos e com várias dúvidas ao iniciar a atividade Wiki, porém, observa-se que essa possibilidade em sala de aula enfatiza a inteligência coletiva utilizada na Web 2.0 (Mattar, 2013). Assim, utilizar dessa ferramenta em sala de aula potencializa o contato coletivo primordial em EaD e contribui para a construção de um texto colaborativo e autônomo, de maneira assíncrona. Fomentar o uso dessa ferramenta na sala de aula de maneira clara, construtiva e de fácil entendimento pode ajudar na quebra desse receio. E para um aprendizado efetivo, aconselha-se:

1. criar um enunciado claro e objetivo da atividade informando a foram de construção ideal do texto de acordo com seus objetivos;
2. incentivar a postagem diferenciada de cada membro do grupo, em cores, para que o/a cursista respeite a postura do/a colega e a construção colaborativa do texto;
3. conforme seus objetivos, poderá propor que seja eleito um relator da equipe que ficará responsável em arrumar o texto na norma culta e sintetizar as ideias dos demais para a elaboração do texto final, se este for o caso.

A programação de trabalho com a Wiki pode ser organizada com todos/as os/as participantes de uma mesma disciplina ou curso, e também em grupos separados, podendo ser bastante proveitoso para a elaboração de projetos, de artigos e outras produções que exijam um enfoque mais direcionado sobre determinado tema (BECKER, 2011).

Observa-se ainda, possibilidades com a ferramenta Wiki na inserção de links e imagens, alteração de fontes em tamanhos e cores o que contribui para uma estrutura hipertextual e personalizada (BECKER, 2011). A ferramenta Wiki na sala de aula colabora para que o estudante dinamize sua postura como aluno/a em curso a distância, uma vez que se observa essa ferramenta como culminância no encerramento de uma disciplina objetivando o aprendizado colaborativo ou ainda, a inteligência coletiva de uma sala de aula.

* **Mensagem individual**

Para contextualizar o/a docente quanto às ferramentas de comunicação que seus tutores têm à disposição na sala de aula, a ferramenta mensagem individual será descrita a seguir. Esclarecendo que a comunicação entre docente X cursistas não é aconselhada nas salas de aula para se evitar que os tutores deixem de ser a referência dos alunos neste ambiente.

Na ferramenta “mensagem individual” a comunicação via AVA é muito simples e pode ser feita de várias maneiras, tanto para um só usuário, como para um grupo ou todos. Para enviar uma mensagem individual, por exemplo, basta clicar no link *Participantes* ou em *Mensagens* dentro da sala de aula (Martins et al, 2010). Como temos as opções de ação “enviar” e “receber”, para conferir as mensagens recebidas basta se orientar no box à esquerda do AVA também em *Mensagens* e clicar ao lado do nome de determinado usuário.

A janela de mensagens ainda permite duas ações: *buscar e preferências*. Em *buscar* pode-se encontrar um participante que esteja matriculado no AVA e em *Preferências* permite-se a personalização da ferramenta, onde aparecerá uma janela com a identificação da pessoa e outros links que serão úteis no contato individual.

Dentre esses links, o *Acrescentar contato* permite adicionar a pessoa a sua lista de contato; o link *Histórico da mensagem* redireciona para o histórico de conversas com a pessoa escolhida e o link *Bloquear contato* inspira maior atenção e cuidado.

Uma vez clicando nesse link, você bloqueará a pessoa e não poderá enviar e nem receber mais mensagens desse contato. Essa situação é muito comum e, caso aconteça, basta clicar no mesmo link para desbloquear. Se outros usuários bloquearem você, por desconhecimento, acione a equipe de NTI/CEAD para restaurar o contato e assim receber/enviar mensagens novamente.

Dessa forma, esse é mais um espaço de interação muito importante entre todos os agentes envolvidos nos cursos a distância. Dessa forma, para algumas situações específicas, como assuntos particulares de cursistas e tutores, utilize essa ferramenta como meio de acesso individual.

Contudo, existem alguns cuidados a serem tomados. Na mediação de conteúdo o ideal é utilizar do fórum “Fale com o tutor” ou o “Fórum de dúvidas” para sanar possíveis dúvidas e comentários. Oriente os/as tutores/as que, por mais que o cursista sinta-se a vontade com a mensagem individual, não é aconselhável o uso dessa ferramenta na mediação de conteúdos uma vez que precisamos compartilhar na sala de aula todo aprendizado e questionamentos da disciplina.

A seguir serão apresentadas algumas atividades consideradas próprias para estudos que são as ferramentas Questionário, Tarefa, Lição e Glossário.

### 4.1.2 Ferramentas de estudo

* **Questionário**

Para a ferramenta Questionário, reportamos a Martins (2010) o qual considera suas diferentes aplicações numa disciplina, como:

1. autoavaliação dos estudantes;
2. realização de lista de exercícios para verificação da aprendizagem de conhecimento conceituais;
3. aplicação de provas da etapa de avaliação a distância.

Vale ressaltar a funcionalidade “categorias de questões”, onde elas são armazenadas quando da criação dos questionários. Criando-se os “bancos de questões” tem-se a liberdade de movê-las e adicioná-las a um questionário específico de acordo com o objetivo da atividade planejada.

Esse recurso versátil permite diversas opções ao se configurar questionários, como questões de múltipla escolha, que apresentam uma única resposta correta; opção de respostas discursivas como dissertação; e escolha para questões discursivas com parâmetros de avaliação qualitativo, por exemplo, na escala Likert[[5]](#footnote-5). Tais exemplos de questões do Moodle 1.9.7 estão discriminados abaixo, onde se apresentam os principais e mais utilizados tipos utilizados nos cursos do CEAD/UFLA (MARTINS *et al*, 2010):

* **Múltipla escolha**: opta-se por uma ou mais alternativas corretas dentre outras afirmações consideradas erradas (mais utilizada).
* **Verdadeiro/Falso**: as afirmativas das questões devem ser classificadas como verdadeiras ou falsas.
* **Resposta breve**: digita-se uma palavra ou frase como resposta, com avaliações diferentes.
* **Numérica:** a resposta é um número com uma margem de erro especificada.
* **Descrição:** um texto inserido no questionário com a função de orientação ou dar instruções, e que não se admite resposta; é bastante útil para a organização da versão final de um questionário que será apresentado.
* **Questões aleatórias**: são escolhidas automaticamente entre as perguntas da categoria indicada cada vez que um questionário é respondido, fazendo com que os questionários entre os participantes sejam diferentes. A sequência nas opções de respostas também pode ser aleatória. Podem-se misturar, ainda, questões aleatórias e não aleatórias em um mesmo questionário.

Conhecendo essas opções, basta escolher dentre elas o melhor formato que se encaixe em seu planejamento e objetivo pedagógico.

Quanto à correção de questionários, ela é realizada pelo próprio sistema (Moodle) com *feedback* automático, sendo que as orientações disponibilizadas na matriz de correção, geralmente, são suficientes para o entendimento dos tutores. Porém, recomenda-se que esses tenham habilidade com o uso da ferramenta questionário, pois se observa, nas salas de aula, certa dificuldade pelos cursistas na execução desses. Dependendo do grau de dificuldade proposto, o questionário precisa ser configurado para mais tentativas no sentido de facilitar o uso da ferramenta e a aprendizagem do conteúdo pelo/a cursista.

Sendo assim, recomenda-se que, ao criar sua atividade usando a ferramenta questionário, o/a professor/a elabore perguntas objetivas e claras, juntamente com opções de respostas de fácil entendimento para o/a cursista, no sentido de que o seu planejamento se adapte ao objetivo da tarefa e ao manuseio pelos/as cursistas. Ainda, deve-se informar no enunciado da atividade o tempo previsto e o número de tentativas permitidas.

* **Tarefa**

Esta ferramenta consiste na descrição de uma atividade que será realizada pelo/a cursista, culminando com o envio de um arquivo digital via Ambiente Virtual de Aprendizagem (geralmente, utiliza-se um processador de textos ou outro aplicativo de criação de conteúdo) em que o arquivo será visto apenas pelo/a cursista, tutor/a e professor/a, sem acesso por terceiros não autorizados (Martins et al, 2010). Ou ainda, conforme Nornberg (2013), uma descrição de atividade com possibilidades de entrega em arquivo ou texto *on-line* a partir de uma configuração de escala de notas integrando facilidades para a correção de notas pelo/a professor/a.

Existem exemplos de tarefas como Relatórios, Produção Textual, Projetos de Trabalho entre outros. O aconselhável é que a ferramenta esteja configurada de acordo com o objetivo da atividade e com as opções das tarefas (MARTINS *et al*, 2010), conforme descrito a seguir:

* **Envio de um arquivo único:** o/a cursista ao fazer uma atividade em arquivo de texto, o envia pelo AVA como tarefa. Durante o período da atividade, a configuração da ferramenta permite vários envios de arquivos até a versão final feita pelo cursista. Por exemplo, caso algum/a cursista tenha dificuldade na elaboração do texto e a ferramenta estiver configurada para 3 envios, o/a tutor/a receberá um primeiro arquivo e retornará ao cursista, que fará o texto final postando até o prazo estipulado. A avaliação é realizada pelo/a tutor/a, por meio da própria tarefa e na qual é disponibilizado ao cursista, automaticamente, o resultado (nota) incluindo comentários adicionais (feedbacks).
* **Tarefas *off-line*:** essa opção é muito utilizada para atribuição de notas e feedbacks. Consiste basicamente como a configuração descrita na opção anterior. A configuração dessa ferramenta é voltada para lançamento de controle de frequência, nota de atividades diversas como Wiki, nota da prova presencial. É mais usada para a inserção de notas de atividades que não possuem este campo específico em sua configuração. Os/as tutores/as, para utilizá-la, devem clicar no link, no canto superior à direita, “Nenhuma tentativa nesta tarefa” e inserir as notas assim como os feedbacks. Geralmente, os/as cursistas não podem ver o link deste tipo tarefa, mas em alguns casos pode até ficar visível, porém não sendo possível enviar arquivos.
* **Tarefa *on-line*:** a atividade solicitada será elaborada no editor de texto do próprio AVA. Existem dificuldades nessa opção como a inserção de imagens, tabelas e outras informações que podem ser perdidas por ultrapassar o tempo permitido e, ainda, se ocorrer perda da conexão da internet, por exemplo. A vantagem é que as respostas dos estudantes ficam disponíveis na tela de correção de forma direta, sem a necessidade de abrir arquivos. É importante repassar orientações sobre a elaboração da atividade, com a utilização de um editor de texto antes de transcrever as respostas para o AVA, assim como para qualquer outra ferramenta que utilize o editor de texto da plataforma Moodle. Ressalta-se também que a ferramenta tarefa *on-line*, como afirma Alves (2009), pode ser utilizada quando o/a professor/a quer investigar o nível de conhecimento já construído pelo discente sobre determinado assunto. Dessa forma, com seu uso, retoma o conhecimento construído em sala de aula a partir dessa atividade e colabora para o aprendizado na disciplina em si, ou seja, um recurso do AVA de grande utilidade pedagógica e instrumental.

Existem alguns detalhes dessa ferramenta como o tamanho do arquivo a ser anexado no AVA. Os arquivos, quando anexados, podem apresentar tamanhos variáveis que podem exceder o limite permitido pela ferramenta.

Quanto a avaliação, os/as tutores/as, a partir de sua análise, lançarão a nota e o *feedback* por um link na página da própria ferramenta (link “Nenhuma tentativa”), o qual deverá ter um tempo determinado após o encerramento da atividade no AVA para esta correção. Percebe-se que os/as tutores/as não apresentam dificuldades com a ferramenta, mas a entrega de notas e feedbacks em tempo hábil é um diferencial para o bom andamento do curso.

* **Lição**

Esta ferramenta consiste em páginas separadas em que cada uma proporciona a criação de uma questão que requer uma alternativa correta. O interessante da lição é que ela permite, no momento da sua criação, estratégias de aprendizagem baseadas em conceitos, como uma recapitulação do texto apresentado, questões reflexivas ou problematizadoras e questões de revisão para avaliação da disciplina. Ou seja, as questões propostas podem estar “amarradas” umas às outras, levando o cursista a ter que se preparar bem para executá-la.

Por exemplo, para o cursista conseguir ir para a questão 2, ele precisa acertar a questão 1; e caso a resposta não seja a correta ele retorna para a página anterior, ou seja, para acessar a próxima lição precisa ter completado a lição anterior. Nornberg (2013) define a ferramenta como uma atividade com certa quantidade de páginas em que cada página termina, normalmente, com uma questão e para cada resposta dada pelo estudante é possível direcioná-lo para uma página diferente (ou a próxima página da lição ou voltar na mesma lição até superá-la).

A Lição pode ser desenvolvida com uma estrutura simples de apresentação de conteúdos, em forma de slides (*PowerPoint* ou similar), tela ou página de texto, e ter um sistema de navegação para avançar e retroceder nas páginas de conteúdo. Vale ressaltar que o número de páginas de uma lição orienta a atividade em si, tornando-a de certa forma simples ou complexa para o estudante. As questões integradas também podem ser de diversos tipos, o que se assemelha com os tipos de questões da ferramenta questionário:

* Múltipla escolha ou Seleção
* Verdadeiro / Falso
* Resposta breve
* Numérica
* Associação
* Dissertação

Diante da perspectiva pedagógica que a lição oferece orienta-se atenção e conhecimento na criação da mesma. Alguns detalhes como a sequência de navegação do/a aluno/a direcionando-o para páginas específicas e, principalmente, a configuração da ferramenta na dependência com a lição anterior contribui para uma atividade rica e complexa desde que a opção por essa ferramenta venha ao encontro dos objetivos da disciplina.

* **Glossário[[6]](#footnote-6)**

De maneira geral, os Glossários são relações de termos e expressões-chave construídos em conjunto pelos usuários de uma dada disciplina no AVA.

Na medida em que os/as alunos/as vão listando os termos e expressões considerados mais importantes para o entendimento da disciplina e, pouco a pouco, vão atribuindo aos mesmos seus significados, além de ajudar a minimizar as dificuldades enfrentadas por usuários leigos ou com pouca experiência, também confere ao processo de ensino aprendizagem um caráter mais holístico em decorrência da falta de familiaridade, por alguns, com o léxico corrente da área de atuação.

Dentro do AVA/Moodle a ferramenta Glossário pode ser utilizada de diferentes modos dependendo dos objetivos de cada disciplina. Seguem abaixo os diferentes tipos de glossário:

* **Dicionário simples:** trata-se de uma listagem semelhante a de um dicionário na qual cada verbete aparece de modo separado sem que haja a indicação dos respectivos autores. Nestes, os anexos aparecem na forma de links.
* **Contínuo sem autor:** tal tipo de glossário apresenta os verbetes sem que haja entre eles quaisquer tipos de separação, salvo os ícones de edição.
* **Completo com autor:** é um glossário parecido com o anterior. No entanto, os nomes dos autores se mostram presentes e os anexos são apresentados na forma de links.
* **Completo sem autor:** neste glossário, tal qual o anterior, os verbetes são apresentados em um mesmo fórum, porém seus nomes não são citados. Seus anexos são também apresentados como links.
* **Enciclopédia:** é quase idêntico ao formato de glossário “Completo com autor”. A diferença básica é que neste podem ser visualizadas imagens no próprio corpo do texto.
* **FAQ:** este glossário possibilita a edição de relações de Perguntas Frequentes (FAQ) anexando as palavras “PERGUNTA” e “RESPOSTA”, respectivamente, ao conceito e à definição.
* Lista de itens:em forma de uma lista, apresenta os verbetes por meio dos seus respectivos links.

Portanto, os glossários são uma interessante forma de construção do conhecimento uma vez que, através dele, os alunos podem sistematizar o conhecimento que a princípio poderia parecer desarticulado. Sua elaboração, ao exigir dos/as alunos/as que abordem os termos mais importantes de uma dada disciplina ou área do conhecimento, se configura como uma maneira de levar ao aprofundamento teórico do estudo realizado.

Com a utilização dessa ferramenta o/a professor/a pode avaliar os/as alunos/as, tanto pela inserção dos novos termos quanto pelos comentários e complementações que os mesmos venham a fazer para os verbetes já criados.

UNIDADE 5: RECURSOS DO AVA/MOODLE E SUAS POSSIBILIDADES

Além da execução de atividades diversas, as quais foram vistas em detalhes na Unidade 4 deste guia, o AVA/Moodle oferece a possibilidade de acrescentar diversos tipos de “recursos”, os quais são usados na disponibilização de materiais para consulta e estudo. Fazendo uma analogia, na EaD esta é a forma que professores utilizam para disponibilizar seus conteúdos, como a antiga “pasta no xerox” disponibilizada aos alunos. Porém, no ambiente virtual esses recursos não devem se limitar a isto. Assim, é importante refletir sobre algumas questões, propostas a seguir.

## 5.1 Sobre o conteúdo a ser disponibilizado

Ao preparar uma aula, sempre nos deparamos com algumas questões, como:

* Quais conteúdos são mais relevantes? Quanto conteúdo? Com que finalidade?
* Quais objetivos didático-pedagógicos precisam ser atingidos?

Antes de tudo, conhecer a ementa da disciplina, e preferivelmente até o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), é primordial para um bom planejamento. Saber como o curso todo foi estruturado e as especificidades de cada conteúdo a ser estudado é o primeiro passo para o sucesso da disciplina.

Neste contexto, a escolha dos materiais, de uma maneira geral, deve estar pautada sempre em um plano de ensino e deve corresponder aos objetivos que o/a professor/a definir sobre aonde deseja chegar com aquele conteúdo a ser estudado.

Saber dosar a quantidade de material oferecido de acordo com o tempo programado para estudos é extremamente necessário para que os/as alunos/as apreendam conhecimento de maneira pontual e prazerosa. Sendo assim, resistir à tentação de oferecer material em demasia, que não será lido adequadamente, e também ajustar o nível de dificuldade ao nível dos/as alunos/as ajudará nessa tarefa.

Há que se considerar ainda que para assuntos/temas mais densos a quantidade de leituras/atividades deve ser reduzida, para que o/a aluno/a consiga assimilar tudo e realizar as atividades a contendo e de acordo com o tempo disponibilizado. Na outra ponta, temos que para conteúdos mais leves as leituras e atividades podem ser um pouco mais extensas, mas sempre usando de bom senso em relação à carga horária disponível.

Como exemplo, podemos observar que textos em língua inglesa podem desestimular os estudos em uma turma que não esteja habituada com esta língua estrangeira. Então, conhecer o perfil da turma também é primordial no planejamento das atividades.

* **Resumindo**

****

**Selecionando conteúdos:**

* adequar materiais para estudo X ementa da disciplina
* adequar textos X objetivos da disciplina
* adequar textos e atividades X carga horária
* adequar conteúdos densos X leituras e atividades proporcionalmente
* buscar textos que promovam reflexão e mobilizem para problemas concretos
* disponibilizar textos em quantidade precisa aos objetivos propostos
* conhecer o perfil da turma para adequar o nível de complexidade

## 5.2 Sobre os instrumentos e ferramentas utilizados

Dentre tantas opções ofertadas pela tecnologia hoje, surgem algumas perguntas: Que mídia deve-se privilegiar para disponibilização de conteúdos? Vale a pena investir em construção de hipermídia, vídeo, áudio? Qual o valor do aspecto estético? Que tipo de linguagem deve ser adotada, informal ou científica?

Sobretudo em cursos a distância utilizando-se ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVAs), as mídias interativas como hipertexto, vídeo, áudio, animação (dentre outros) exercem um papel importante na EaD, pois podem favorecer uma navegação mais amigável, tornando a atividade de estudar pelo computador uma tarefa menos monótona e mais interessante e interativa. Assim, imagens e sons tendem a reforçar ideias e melhorar o nível de retenção da informação.

No entanto, nem sempre é possível ao/a professor/a recorrer a esses recursos, já que requerem habilidades em programas computacionais específicos. Assim, podendo contar com suporte de uma equipe de tecnologia da informação (Equipe de TI/CEAD) e multidisciplinar (designer instrucional e equipe pedagógica/CEAD), o docente da UFLA tem total apoio ferramental e pedagógico para construção e execução do seu plano de aula, utilizando-se também dessas estratégias.

Ainda, observa-se que o AVA/Moodle é de fácil manipulação e navegação, permitindo realizar um curso dinâmico e interessante, sem grande sofisticação tecnológica, valorizando estratégias de ensino criativas, participativas e funcionais, e com as quais com pouco treinamento e navegação assídua pela plataforma o planejamento pedagógico pode ser facilitado.

## 5.3 Sobre as instruções das atividades

É muito difícil, mesmo no ensino presencial tradicional, mensurar com certeza se os/as alunos/as estudaram. E no ambiente virtual de aprendizagem, então, nada garante que um/a aluno/a que acessou diversas vezes um determinado material tenha realmente lido e estudado.

Então, como saber se os/as alunos/as leram? Se realmente se empenharam? Como estimular o estudo autônomo? Que instruções devem acompanhar os conteúdos? Que tipo de atividade deve ser associado aos conteúdos?

Sugere-se que os materiais para leitura venham sempre acompanhados de orientações claras e objetivas sobre como devem ser trabalhados e, além disso, que estejam vinculados a outras atividades didáticas como fórum, tarefa, wiki, por exemplo. Essas atividades devem ser elaboradas de tal forma que exijam do/a aluno/a um trabalho de análise pessoal, que reflita sua participação e envolvimento com o tema.

Outro ponto que poderá resultar no sucesso do seu planejamento é repassar detalhadamente aos/às estudantes toda e qualquer informação para que ele/a possa realizar os estudos com o máximo de autonomia possível. Destacar quais serão as leituras obrigatórias, as de apoio, o que se espera em cada atividade, inclusive citando o formato em que elas devem ser entregues, com certeza ajudará na realização das mesmas. Esses detalhes poderão facilitar a compreensão e a realização das atividades propostas, dispendendo menos esforços em consultas aos tutores, o que, por si só, já economiza bastante tempo nos estudos e, além disso, estimula a autonomia e o pensamento crítico-reflexivo nos/as discentes.

Quanto ao formato de entrega das atividades, sobretudo as que envolvam escrita, estabelecer regras claras, logo no início, contribuirá para que os/as cursistas tenham uma visão geral da atividade e se programem para executá-la da melhor maneira possível. Estabeleça em seu planejamento qual o tipo de formato, fonte, espaçamento, margens e linguagem a serem utilizados nas atividades. Fazendo assim, com certeza, tanto seus alunos terão êxito nos estudos quanto seus objetivos pedagógicos poderão ser alcançados.

* **Resumindo**



**Planejando as atividades:**

* conhecer bem os textos a serem trabalhados, identificando ideias primárias e secundárias, aspectos polêmicos e relações com o contexto dos/as alunos/as
* propor atividades que mobilizem o grupo para reflexões
* redigir enunciados claros e precisos
* criar um tópico de discussão para cada temática proposta
* externar que acolherá todas as opiniões
* elaborar instruções claras sobre espaço e forma como as atividades devem ser entregues
* elaborar gabaritos e chaves de correção em detalhes
* elaborar orientações detalhadas aos tutores sobre a forma de condução da disciplina
* instruir sobre correções ortográficas em textos produzidos pelos cursistas, arredondamentos de notas finais etc.

## 5.4 Sobre os exercícios e as avaliações

### 5.4.1 Tipos de avaliação

Mediante a escolha adequada do tipo de avaliação é que se poderá verificar se os objetivos do curso foram alcançados e, ainda, se os recursos utilizados foram apropriados. Assim, de acordo com a literatura, observa-se queavaliação é um processo no qual se busca identificar e aferir as modificações do comportamento do/a aluno/a, do/a educador/a, e do sistema educativo em geral, ratificando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico ou prático. Dessa forma, para se obter o resultado esperado é necessário utilizar diversas maneiras de avaliar. A seguir, serão descritos alguns tipos de avaliação e seus objetivos.

* **Avaliação Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica, tanto no âmbito geral do curso como nas ações do/a professor/a nas disciplinas, é utilizada visando identificar e avaliar o conhecimento que o/a aluno/a traz, tanto antes de iniciar o curso quanto ao iniciar uma nova prática, mesmo que seja em menor escala, procurando identificar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem e permitindo, ainda, averiguar possíveis causas repetidas de dificuldades na aprendizagem.

* **Avaliação Formativa**

Buscando identificar se as estratégias e os recursos usados para ensinar estão tendo resultados positivos utiliza-se a avaliação formativa, ou seja, para verificar se os/as alunos/as estão efetivamente aprendendo. Para Perrenoud (1999, p. 16) esta prática de avaliação pode ser entendida como uma prática:

contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o seu processo de formação. É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

* **Avaliação Somativa**

É aplicada, geralmente, ao final de cada período de aprendizado, com o objetivo de medir o conhecimento adquirido pelo/a educando/a naquele período. Para alguns estudiosos, sua função é classificar os/as alunos/as ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados.

Quando utilizado este tipo de avaliação, esse assunto deve ser abordado com clareza, devendo-se informar aos alunos o tipo de avaliação adotado para a disciplina ou curso, as datas e os prazos que serão exigidos, tipos de recursos do contexto da EaD que serão utilizados, formatos usados nas avaliações, por exemplo: questões dissertativas, interpretações de textos, chats, agenda, portfólio, diário, fóruns, TCC.

### 5.4.2 Planejando as avaliações

Ao se planejar uma disciplina, nos deparamos sempre com a questão das formas avaliativas no ensino. Qual a melhor estratégia ao avaliar alunos/as? Que tipo de avaliação utilizar? Qual poderá ser mais eficaz na verificação da aprendizagem?

Essas perguntas não são simples de serem respondidas e para cada situação a melhor resposta pode variar. Sendo assim, buscaremos, a seguir, listar algumas sugestões, as quais deverão ser analisadas caso a caso, em cada situação específica.

Observa-se que para uma eficaz avaliação da aprendizagem, é importante se pensar na adequação do tipo de avaliação à quantidade de questões/exercícios, estando estes alinhados aos materiais propostos para estudo. A distribuição temporal das atividades e avaliações deve ser equânime e proporcional à quantidade de material destinado aos estudos em cada período. Assim, para saber dosar tudo isso, o conhecimento do perfil da turma poderá ser de grande ajuda e, com certeza, trará resultados positivos.

Outro fator relevante diz respeito ao nível de complexidade exigido nos testes, exercícios e avaliações versus a carga horária da disciplina. Numa disciplina com conteúdo mais leve, o nível de complexidade e o número de atividades podem até ser mais extensos. Porém, conteúdos densos e de difícil entendimento requerem atenção na hora do planejamento das atividades e suas avaliações, que devem ser adequados, para não desanimar e desestimular os/as cursistas, o que poderá evitar inclusive a evasão no curso.

Ainda, observa-se que instruções precisas e claras são fatores importantes na elaboração das atividades avaliativas, sendo que enunciados coesos e sem ambiguidade, aliados à presença de informações completas quanto à forma de entrega das mesmas, contribuirão para o sucesso do processo avaliativo adotado.

Quanto à exploração dos conteúdos de estudo nas avaliações, sugere-se também que as questões propostas estejam contextualizadas e os materiais didáticos usados como apoio sejam sempre disponibilizados junto com essas atividades avaliativas. Além disso, na distribuição da pontuação deve-se atentar para que haja um número suficiente de questões com sua pontuação bem distribuída para que os cursistas tenham oportunidades iguais de demonstrar o que aprenderam.

* **Resumindo**



**Planejando as avaliações:**

* adequar atividades avaliativas X textos/materiais disponibilizados
* dosar atividades complexas X leves X carga horária (tempo

disponível)

* dosar questões fechadas X abertas
* delimitar número de páginas, linhas, fonte etc., para entrega das

atividades discursivas

* sugestão: prova presencial - mínimo 5 questões
* contextualizar as questões propostas
* disponibilizar sempre todos os materiais necessários à realização

das atividades avaliativas

UNIDADE 6: TRABALHANDO COM TEXTOS EM EAD

O estudo de textos é recorrente e necessário em qualquer formato de EaD, sobretudo no modelo interacionista que é baseado em reflexões e discussões, especialmente utilizando-se artigos científicos para essas análises e os quais não permitem o emprego de outros recursos, multi ou hipermídia. Porém, isso não deve ser uma limitação para um trabalho rico e significativo no processo de ensino-aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem.

Sendo assim, a escolha do texto se torna uma etapa importante e que deve ser cuidadosamente preparada pelo/a professor/a.

## 6.1 Orientações sobre a escolha do texto[[7]](#footnote-7)

A seguir, são sugeridos alguns itens que devem ser considerados na tomada de decisão para escolha dos textos a serem trabalhados em salas de aulas virtuais.

### 6.1.1 Estabelecer critérios

Ser criterioso na escolha do texto, orientando-se pelos reais objetivos de ensino-aprendizagem. O/a professor/a deve resistir ao impulso de fornecer um volume maior de leituras, que podem divergir da proposta inicial.

**Por exemplo:** *se professor tem como objetivo que os alunos sejam capazes de aplicar na prática determinado conteúdo, ele deve selecionar um texto que subsidie essa proposta, buscando aqueles que ofereçam informações precisas que abordem apenas este aspecto. Não vale a pena ampliar o conteúdo para aspectos históricos desse conteúdo, sobretudo se a carga horária da disciplina for pequena.*

Portanto, fiquem atentos!

### 6.1.2 Identificar a utilidade do texto

Procurar identificar se o texto escolhido se adequa a:

1. mobilizar para um problema concreto;

*Ex. um conto, uma notícia de jornal, uma poesia.*

1. retomar conteúdos anteriores, a fim de nivelar o conhecimento do grupo. Saiba tirar vantagem da diversidade de seus alunos, mas lembre-se: um nivelamento total é impossível!

*Ex.: um texto didático.*

1. construir novos conhecimentos;

*Ex.: artigos, capítulos de livro.*

1. complementar ou enriquecer o repertório estudado ou outros.

*Ex.: manuais, legislações e textos complementares diversos.*

### 6.1.3 Conhecer e considerar seu público-alvo

1. Os textos devem oferecer desafios adequados. Um texto simples demais pode subestimar a capacidade dos/as alunos/as e um texto muito complexo os/as desestimular.
2. Textos mais longos ou aqueles em língua estrangeira podem não ser lidos nem discutidos, dependendo do nível da turma, causando constrangimentos para professores/as e alunos/as.

### 6.1.4 Ler e conhecer bem o texto escolhido

Fazer diversas leituras do texto, minuciosamente, buscando identificar:

1. as ideias principais e secundárias;
2. os aspectos polêmicos e/ou que possam gerar alguma dificuldade;
3. as possíveis relações entre o conteúdo do texto e o contexto de vida dos estudantes.

Nunca forneça um texto para estudo antes de conhecê-lo profundamente! Só assim você será capaz de explorá-lo com seus alunos.

## 6.2 Estratégias para estudo de textos

Com os textos cuidadosamente selecionados, agora se pode definir e planejar como trabalhá-los no ambiente virtual de aprendizagem. A seguir, sugestões de estratégias para estudo com textos diversos[[8]](#footnote-8).

### 6.2.1Textos para mobilização do grupo

Este tipo textual deve apontar para o problema a ser estudado e, muitas vezes, são textos que utilizam da intertextualidade como estratégia para promover a reflexão do grupo. Como exemplo tem-se: contos, poemas, notícias, editoriais, charges, dentre outros.

* **Dicas importantes**
* É aconselhável a disponibilização do texto sempre no início dos estudos (de acordo com o planejamento).
* Oriente sobre o que deve ser observado para realizar cada atividade proposta. No AVA/Moodle, utilize o espaço “Sumário” para isso. Exemplos para os enunciados:
* *Observe como o autor...*
* *Estabeleça comparações...*
* *Identifique as relações...*
* *Analise as proposições...*
* Abra ao menos um tópico de Fórum para cada temática, para que os/as alunos/as comentem suas impressões. Isso evitará que os/as alunos/as atropelem as etapas, absorvendo cada conteúdo a seu tempo. Procure mostrar, escrevendo uma mensagem inicial, que você acolherá todas as opiniões. Incentive-os sempre a se manifestarem, instigando-os a pesquisar e a refletir sobre o tema em estudo.

### 6.2.2 Textos que apoiam a construção de novos conhecimentos

Geralmente, para essa proposta são utilizados textos acadêmicos como artigos, capítulos de livro, de revistas científicas, anais de eventos acadêmicos, dentre outros desta natureza.

* **Dicas importantes**
* Nos enunciados, dê instruções claras sobre o que o/a aluno/a deve buscar no texto.
* Dê instruções claras também sobre o espaço e a forma como o aluno deve registrar o produto de sua leitura: fórum, tarefa, blog, diário, glossário etc. Sugestões para enunciados:
* *Selecione as ideias principais e registre no diário, em formato de síntese...*
* *Destaque aspectos que chamam atenção e publique em seu diário, justificando suas escolhas.*
* *Destaque os pontos que apresentem dificuldades e coloque-os no fórum de discussões.*
* *Quando encontrar um termo desconhecido, pesquise seu significado e publique no glossário.*
* *Observe como o autor aborda o tema... e registre suas ideias no blog.*
* *Repare na metodologia adotada pelo autor da pesquisa. Descreva-a passo a passo em seu diário. Que tipo de metodologia é essa?*
* *Analise a coerência do autor quanto a... e pesquise outros autores que tratem do tema. Registre seus achados no fórum, incluindo sua análise crítica.*
* *Verifique se... e registre no fórum...*
* Nos gabaritos e chaves de correção das atividades, oriente os/as tutores/as para que possam oferecer *feedback* sobre a atividade do aluno, seja individualmente ou em grupo.
* Se sugerir participação em fórum, não deixe de:
* *Orientar como o/a tutor/a deve mediar as discussões.*
* *Instigar que os/as alunos/as aprofundem em questões complexas*
* *Dar direcionamentos aos tutores para um fechamento final concluindo o tema ou indicando que os problemas remanescentes da discussão serão abordados à frente.*

### 6.2.3 Sobre materiais sugeridos por alunos/as

Seguindo a abordagem construtivista e colaborativa, com certeza a tendência é estimular ao máximo a participação dos/as alunos/as. Mas, todo o material de estudos deve ser disponibilizado ou os/as alunos/as devem ser estimulados também a fazer sugestões e anexar materiais? Como lidar com os materiais postados por alunos/as?

Como no AVA/Moodle, os/as cursistas podem fazer contribuições em fórum, blog, *wiki* ou glossário deve-se estar atento à qualidade de materiais enviados pelos/as estudantes, supervisionando sempre e oferecendo seus comentários (ou orientações precisas aos tutores), de modo a encorajar a participação ativa e responsável dos/as alunos/as. Não se esquecendo de estimular sempre a citação das fontes dos materiais sugeridos, retomando a questão do plágio como crime.

UNIDADE 7: A MEDIAÇÃO VIA FÓRUNS E MENSAGENS

A fim de proporcionar um aprofundamento sobre a utilização das ferramentas de comunicação, *fórum* e *mensagem individual*, serão descritos a seguir alguns direcionamentos na prática didático-pedagógica a fim de subsidiar o/a docente no planejamento de suas atividades. Lembrando que os agentes que utilizarão essas ferramentas na sala de aula são os tutores, devendo o/a professor/a apenas monitorar a atuação destes.

## 7.1 Como conduzir e mediar fóruns

Na proposta construtivista e colaborativa, a mediação em fóruns de discussão deve procurar levar o/a aluno/a, e consequentemente a própria discussão, a um nível mais elevado do ponto de vista cognitivo. É importante que a discussão cresça, evolua e para isso a observação atenta dos/as tutores/as e professor/a formador/a, e suas intervenções em momentos oportunos poderá propiciar o êxito desta atividade. Apenas dessa forma ela estará cumprindo seu papel de confrontar os conceitos e ideias iniciais e construir novos conhecimentos, colaborativamente.

Nessa mediação, podem surgir algumas questões como: Quando devo responder? O que dizer? Como estimular a discussão?

Sabe-se que não há soluções padronizadas, nem receitas prontas. Portanto, em primeiro lugar, na condução de uma mediação é importante pensar sobre como a escolha de um tema ou uma pergunta possa ser o gerador de discussão.

* **Dicas importantes:**
* *Seja específico em seu questionamento.*
* *Busque questões polêmicas, saia do senso comum.*
* *Não dê respostas prontas, instigue o/a aluno/a a pesquisar, refletir e expor seus pontos de vista.*
* *Em geral, proposições muito abertas, como "Discuta o texto", "O que você acha do texto?" tendem a motivar participações isoladas, onde as pessoas apenas publicam suas ideias, mas não se sentem motivados a discuti-las.*
* *Por vezes, devolva alguma pergunta dirigida a você a toda a turma buscando o envolvimento de todos. Isso instigará a pesquisa e reflexão do grupo.*

### 7.1.1 Automediação

Existem situações em que, muitas vezes, o fórum é automediado, isto é, os/as próprios/as alunos/as fazem as intervenções, colocam sugestões e ampliam as discussões. Isso é muito positivo e, em princípio, o/a mediador/a deve apenas observar e estimular os estudantes. Nesses casos, ainda, ele/a deve interferir no conteúdo discutido somente se julgar necessário, para reconduzir as discussões à proposta inicial caso o assunto principal saia do foco. Entretanto, é necessário ficar muito atento para perceber em que momento intervir.

### 7.1.2 Perguntas Mediadoras[[9]](#footnote-9)

Segundo Leite (2000) é recomendável que, na maioria das situações, a mediação ocorra por perguntas e não por respostas, pois estas tendem a encerrar uma discussão. Existem diferentes tipos de perguntas mediadoras, dependendo da finalidade. Seguem alguns exemplos, que devem ser adaptados, de acordo com o contexto.

* **Perguntas que estimulam o levantamento de hipóteses:**
  + - Que hipóteses podem ser levantadas a partir desse problema?
    - Existem outras hipóteses?
    - Como vocês comprovariam essa hipótese?
    - O que vocês acham que está acontecendo nesse caso?
    - O que refuta essa hipótese de imediato?
* **Perguntas sobre o processo de aquisição de conhecimento:**
  + - Como você chegou a esta conclusão?
    - Que estratégias usou para resolver este problema?
    - Que dificuldades encontrou?
* **Perguntas que exigem maior precisão e exatidão:**
  + - De que outras maneiras poderiam ter feito isso? (se a resposta está imprecisa ou incompleta)
    - Há outras opções? Esclareça.
    - Tem certeza sobre sua afirmação?
    - Pode esclarecer sobre isso?
    - Qual é fonte dessa informação? Onde você a encontrou?
* **Perguntas que estimulam o pensamento criativo: (para o grupo)**
  + - Alguém consegue imaginar outra solução ou resposta?
    - O que vocês fariam em uma situação semelhante? (para os demais participantes)
    - O que vocês fariam em um contexto diferente? (descrever contexto alternativo)
    - Por que foram encontradas respostas diferentes?
    - Vocês podem imaginar um problema/situação semelhante que exigiria outro tipo de abordagem?
    - Em que situações este conceito não se aplicaria?
* **Perguntas que levam a pensar criticamente:**
  + - Por que o autor afirma isso?
    - Em que contexto sociohistórico isso se enquadra?
    - Sim, mas naquela época/naquele contexto... (explique)
    - Todos concordam com essa ideia?
    - Isso é verdade, mas por outro lado, outros autores... (explique) O que vocês acham?
    - Que princípios estão implícitos nessa fala?
    - Será que não é preconceito/generalização pensar que...?
* **Perguntas para conduzir a conclusões e encerrar a discussão:**
  + - Comparando com..., o que se pode concluir?
    - De acordo com o que foi dito até agora, podemos chegar a alguma conclusão?
    - É possível então generalizar que...?
    - Que questões ficam ainda pendentes para estudos posteriores?

Ainda, algumas mediações em fóruns visam dar suporte a questões de ordem emocional como ansiedade, desânimo e sentimento de incapacidade. Sendo assim, vejam algumas perguntas que abrangem estas situações.

* **Para controlar a ansiedade e a impulsividade:**
* Será que vocês já exploraram o tema suficientemente?
* Talvez seja necessário esperar um pouco, vamos ver o que os colegas pensam sobre isso?
* Sabemos o quanto vocês desejam ir em frente, mas é importante compreender os fundamentos. Vamos retomá-los?
* Veremos isso na disciplina seguinte. Vamos explorar mais sobre... agora?
* **Para estimular o sentimento de competência:**
* Muito bem, vocês já trilharam um longo caminho. A partir de agora começam novos desafios!
* Vejam quantas coisas vocês já aprenderam: x,y,z... Parabéns!
* Sabemos que muitas vezes é difícil dar conta de tudo. Como vocês acham que podem colaborar com o colega?
* Fico muito feliz que você tenha conseguido!
* **Para lidar com situações de insatisfação em relação ao curso/professor.**
* Encaminharei seus comentários ao/a professor/a, que dará o retorno em breve.
* Temos todo o interesse em solucionar este mal entendido, vou pessoalmente conversar com o/a professor/a.
* A insatisfação do colega é compartilhada por outros?
* O que eu posso fazer para ajudar?

**Dica:** Não copie e cole estas perguntas direto em seu planejamento!!! Conte com seu bom senso e sensibilidade para adaptá-las da forma mais adequada para o seu grupo e seus objetivos. Você pode (e deve!) criar outras perguntas e categorias. E pode também encaminhar essas sugestões aos tutores que lhe apoiarão na disciplina.

## 7.2 A mediação via mensagens individuais

Algumas vezes, pode ser recomendável que algumas interações se dêem de forma privativa, por meio da ferramenta “Mensagem individual”. Esta deve ser utilizada para conversas particulares entre 2 pessoas, para tratar de assuntos de cunho particular no curso e que não sejam de interesse de todo o grupo.

Alguns assuntos relativos à conduta no ambiente virtual ou para corrigir questões de conteúdo, como correções na ortografia, por exemplo, também devem ser tratadas via mensagem individual para preservar o/a aluno/a e evitar constrangimentos em público. Portanto, oriente seus tutores quanto ao tipo de recurso a ser utilizado na mediação da sua disciplina, respaldado pelos objetivos de cada atividade.

Outro ponto a ser ressaltado diz respeito ao uso exclusivo do AVA para a comunicação com cursista, ficando proibido o contato por meio de e-mail pessoal ou outro tipo de mensagem sem ser pelo ambiente virtual de aprendizagem.

# NOTAS FINAIS

Este guia se propôs a apresentar aos docentes da UFLA a organização administrativa e pedagógica adotada pela Instituição na ministração dos diversos cursos a distância, das modalidades extensão, graduação e pós-graduação.

Sabendo-se que a execução desses cursos é atribuída ao Centro de Educação a Distância (CEAD), sua Coordenadoria Pedagógica buscou demonstrar, neste breve manual, desde a organização administrativa, com seus agentes e funções, perpassando pelas fases a que são submetidos e executados os planejamentos até a descrição das ferramentas tecnológicas disponíveis para que o processo ensino-aprendizagem se concretize de forma efetiva.

Na certeza de que a leitura deste, e sua consulta sempre que necessária, poderá contribuir sobremaneira para que os objetivos didático-pedagógicos sejam alcançados no planejamento e ministração de disciplinas dos cursos a distância, ressalta-se ainda o relevante papel do docente na execução destes no que tange o acompanhamento diário da sua disciplina no período agendado para o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Sendo assim, espera-se que a parceria efetiva entre todos os atores envolvidos na execução dos cursos ministrados a distância possa garantir a qualidade sempre almejada pela nossa Instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In: ALVES, L; BARROS, D; OKADA, A. Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 187-201

BECKER, A. M. A ferramenta wiki: desafios e contribuições na formação universitária presencial. Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia (on-line). v. 4, n. 1, 2011.

BRASIL. MEC. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.sedis.ufrn.br/documentos/Legislacao/port\_4059.pdf

BRASIL. MEC. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_content&id=13105&Itemid=879

BRASIL. UAB. Resolução CD/FNDE n. 26 de 5 de junho de 2009. Disponível em: http://portaluab.unifesp.br/docs/Edital-UAB2013-734\_Equipe\_Multidisciplinar.pdf

BRASIL.UAB. Resolução CD/FNDE n. 8 de 30 de abril de 2010. Disponível em: <http://portaluab.unifesp.br/docs/Edital-UAB2013-734_Equipe_Multidisciplinar.pdf>

BRASIL. UFLA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2005/2010 – PDI 2005 – 2010. UFLA, 2005. Disponível em: http://ufla.br/pdi/

COSTA, C. J. S. A; PARAGUAÇU, F; MERCADO, L. P. L. “Parâmetros para Análise das Ferramentas de Aprendizagem Colaborativa na Internet”. In: Anais do Virtual Educa, 2006. Bilbao: Espanha.

FRADE, E. G; AZEVEDO, J. F; MARTINS, R. X; PEREIRA, C. M. *Chats* como meio formativo: compreensão de realidades e ações com os/as tutores/as presenciais. X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD 2013). Disponível em: < http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT5/114294.pdf > Acesso em: 21 nov 2013.

GADOTI, M. Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2000.

KRATOCHWILL, S; SILVA, B. M. Avaliação da aprendizagem on-line: contribuições específicas da interface fórum. Revista Diálogo Educacional. Curitiba. v. 8. n. 24. maio/ago. 2008. p. 445-458.

LEITE, M. T. M. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdo pedagógico. UNIFESP, 2000.

LEITE, M. T. M. Relato de experiência: oficinas Moodle para docentes da UNIFESP. In: 13º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Anais. Curitiba, 2007.

MARTINS, R. X; SILVA, A. J. C; SILVA, C. R; PEREIRA, C. M; SAHB, W. F. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Guia para Docentes. Lavras: UFLA, 2010. 66p

MARTINS, R. X.; JOLY, M. C. R. A. (2011). Technologies for education without distance barriers. In: A. Mendez-Vilas (Ed.), Education in a technological world: communicating current and emerging research and technological efforts. IGI Global. Badajoz,Spain

MATTAR, J. Web 2.0 e redes sociais na educação. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013. 191 p.

MOORE, M. KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008

NORNBERG, N. Plataforma Moodle: Possibilidades pedagógicas no ensino superior. UNISINOS. 2013.

PERRENOUD, Phelippe. Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIVA JR.; D.; FREITAS, R. L. Linguagem Dialógica Instrucional: A (Re)Construção da Linguagem para Cursos On-line. 2009. Disponível em: http://www.br-ie.org/WIE2010/pdf/st04\_05.pdf. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

ANEXO I

**Tecnologias para educação sem distância**

Ronei Ximenes Martins

Universidade Federal de Lavras

Doutor em Psicologia pela Universidade São Francisco, professor adjunto do departamento de Educação e coordenador de Educação a Distância da Universidade Federal de Lavras (UFLA);

Contato: rxmartins@cead.ufla.br

Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

Universidade São Francisco

Doutora em Psicologia Educacional e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e docente na graduação e pós graduação stricto sensu em Psicologia da Universidade São Francisco (USF);

Contato: cristina.joly@saofrancisco.edu.br

**1. Introdução**

Vivemos em um mundo diferente daquele onde foi modelado nosso sistema educacional. Construído ao longo de séculos, esse sistema tem como uma de suas premissas, ainda hoje, a ideia de que é necessário a presença física de professor e estudante, juntos, no lugar onde um vai ensinar e o outro, aprender. Ao lado disso, a sociedade se adapta rapidamente aos avanços oferecidos pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Nossas práticas sociais, atividades culturais, a convivência, as relações comerciais, as relações humanas e, consequentemente, a educação, estão, cada vez mais, influenciadas por tecnologias.

Nesse contexto, é preciso questionar a forma de operar dos sistemas escolares. Rubens Alves, um filósofo e educador brasileiro já disse “escolas são gaiolas ou dão asas”. Consideramos que as tecnologias digitais e os métodos concebidos para recriar espaços de aprendizagem em ambientes virtuais podem dar asas à escola. Entretanto, mesmo quando viável do ponto de vista das tecnologias e do design de cursos, questões relacionadas ao que aprender e como aprender são geradoras de dúvidas em relação à flexibilização da presença dos estudantes nos espaços escolares.

Parte dessas dúvidas tem razão de ser, pois, muito da aprendizagem de habilidades e competência depende de espaços de estudo não virtualizáveis como é o caso, por exemplo, de determinados laboratórios e oficinas de prática. Outra parte, entretanto, emana de desinformação e da ênfase que se dá ao termo distância no sentido do estar longe. Esta visão geométrica do significado de Educação a Distância (EaD) afeta a confiança das pessoas, principalmente quando é explorada como um “canto das sereias” por aqueles que buscam lucro fácil na comercialização de cursos.

Sabemos que a EaD envolve metodologia específica, diversidade de tecnologias e que opera sobre limitadores físicos e psíquicos, principalmente no que se refere aos estudantes. Contudo, o principal diferencial da EaD não está na metodologia, nas tecnologias, ou nos requisitos atribuídos aos estudantes. Está na compreensão de que esta forma de educar transcende a possibilidade de anular distâncias geográficas. A principal característica da Educação a Distância não aparece em seu nome. Trata-se da “oportunidade” de acessar a escolarização. Para compreender melhor tal característica é preciso considerar que a EaD opera sobre distâncias geográficas mas, principalmente sobre distâncias temporais.

Nessa abordagem, a EaD pode viabilizar espaços educacionais tanto para quem está a centenas de quilômetros do curso desejado/necessário, como para quem está do lado de uma escola, mas não tem a oportunidade de realizar o percurso de um projeto pedagógico presencial. Está impedido porque trabalha nos horários de oferta, porque é incapaz de se locomover até o local de aulas, porque tem filhos pequenos ou porque só pode estudar nas madrugadas e nos finais de semana.

Por essa perspectiva, torna-se importante compreender as especificidades e os fundamentos da modalidade Educação a Distância visando, principalmente, à apropriação de seus recursos, métodos e ferramentas para a construção de novos espaços de aprendizagem. Assim será possível articular em nosso sistema educacional, de forma definitiva e transparente, as possibilidades presenciais e não presenciais de percurso escolar. Afinal, o foco não deve estar na distância, mas na Educação.

**2. Educação sem distância.**

A modalidade Educação a Distância é anterior ao advento das tecnologias digitais e seu histórico tem início no século XIX com a oferta de cursos por correspondência na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Suécia (Alves, 1994; Moore & Kearsley, 2005). Entretanto, o termo Educação a Distância, tal como é empregado hoje, somente passou a ser utilizado no final da década de 1960, quando um grupo de pesquisadores da Universidade de Tubingen, na Alemanha, passou a se referir ao Estudo por Correspondência com os termos Fernstudium e Fernunterricht, respectivamente Educação a Distância e Ensino a Distância (Moore & Kearsley, 2005).

Do grupo de pesquisadores alemães fazia parte o professor Otto Peters, que estabeleceu uma base organizacional para o ensino a distância, propondo a utilização de métodos industriais tais como planejamento, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, padronização e controle de qualidade para sua execução (Belloni, 1999). Paralelamente às propostas do professor Otto Peters, Charles Wedemeyer, em 1971, publicou trabalhos sobre o que chamou de “estudos independentes” partindo do conceito de aluno independente, uma pessoa que não está apenas desvinculada de limitações geográficas e temporais para estudar, mas é potencialmente autônoma no controle e no direcionamento de sua aprendizagem (Moore , 2007).

Os trabalhos de Charles Wedemeyer, de Otto Peters influenciaram Michael Moore (1976) no desenvolvimento do construto Distância Trasacional (DT), que uniu a sistemática e organização do ensino a distância com o conceito de estudos independentes. Tal desenvolvimento baseou-se na idéia de que, na Educação a Distância, os comportamentos de ensino são realizados à parte dos comportamentos do aprendizado.

Moore (1976) denominou de comportamentos de ensino aqueles observados nas pessoas envolvidas em tarefas de instrução, notadamente professores e tutores. Com o comportamento verbal e suas manifestações não-verbais o professor executa tarefas de instrução (e.g. preparar aulas, selecionar equipamentos, definir, classificar, explicar); ações diretivas (e.g. orientar os alunos no desenvolvimento de tarefas, corrigir trabalhos, indicar alternativas) e ações disciplinadoras (e.g. louvar bons resultados, repreender atitudes inadequadas). Já aos comportamentos de aprendizagem, Moore (op. cit) atribui àqueles que são observados nos estudantes durante a execução de um processo de ensino, tais como concentrar-se nas orientações do professor, estudar o conteúdo oferecido na forma de livros, artigos e outros materiais didáticos, executar tarefas, apresentar dúvidas, relacionar-se com os colegas, entre outros.

No construto distância transacional o conceito de distância, quando associado à educação, é analisado considerando-se outras variáveis que não somente a separação física e geográfica. O foco da DT está na distância comunicativa. Esse construto é multifatorial e se baseia no que interfere na relação entre o estudante e seu professor. Os fatores, estrutura do curso (S), autonomia atribuída aos estudantes (A) e intensidade dos diálogos (D), são entendidos como variáveis qualitativas, não são passíveis de mensuração precisa e sua combinação orienta a organização e execução de cursos independentemente do rótulo de Educação Presencial (EP) ou Educação a Distância (EaD) (Moore, 2007).

Keegan (1980), com base nos trabalhos de Moore (1976), Peters (1973) e em lei de 1971 que regulamentou ensino por correspondência na França identificou os seis principais elementos da EaD, que são a distância entre professor e estudante, a influência de uma organização educacional que planeja e prepara materiais de aprendizagem, o uso de meios técnicos/mídias, a disponibilidade de comunicação bidirecional, a possibilidade de encontros presenciais ocasionais e a oferta de uma forma mais industrial (sistematizada) de educação. Tais elementos são formas de controle dos fatores da distância comunicacional.

As primeiras iniciativas de estabelecimento de princípios didáticos específicos para a modalidade EaD e que tiveram como base os elementos de Keegan (1980), privilegiaram a busca de caminhos para reduzir, amenizar ou até mesmo anular a separação física entre estudantes e professor, bem como a adoção de meios técnicos para tal. Num segundo momento, incorporou-se a preocupação com a interação e a disponibilidade de comunicação bidirecional. Nestas iniciativas, os desenhos de cursos a distância foram incorporando as tecnologias disponíveis em cada época, o que, numa perspectiva cronológica, é descrito em gerações.

Rodrigues (1998), com base no trabalho de Keegan (1996), descreveu três gerações. A primeira, que predominou até o início dos anos 1970, caracterizou-se por cursos em que o principal meio de comunicação se baseava na troca os materiais impressos, com atividades e unidades de estudo enviadas pelo correio.

A segunda geração predominou entre as décadas de 1970 e 1990, quando surgiram as primeiras universidades abertas e ocorreu implantação sistematizada de cursos de graduação. As tecnologias mais usadas eram as transmissões por televisão e rádio, as fitas de áudio e de vídeo em complementação ao material impresso. A interação passou a ser realizada também pelo telefone.

A terceira geração iniciou-se com os anos 1990 com a introdução de tecnologias que permitiram a videoconferência, a teleconferência e a Internet como suporte secundário à comunicação. Rodrigues (1998) observou que não existe necessariamente substituição das características de uma geração por outra, ocorrendo, na verdade, incorporação e ajustamentos de tecnologias.

Taylor (2001) ampliou essa classificação em duas gerações incorporando a evolução tecnológica já disponível aos cursos no final dos anos 1990. A quarta geração foi caracterizada por cursos totalmente baseados nos computadores e acessíveis pela Internet, principal meio de comunicação. Já na quinta geração predomina a interatividade multimídia on-line, baseada na Web. É possível observar nas gerações três, quatro e cinco, um movimento continuo de cursos baseados inicialmente em uma estrutura rígida e sem interatividade, evoluindo para aqueles caracterizados por maior grau de autonomia do aluno e comunicação bidirecional abundante (Peters, 2004; Taylor, 2001). Se consideradas as gerações quatro e cinco (Taylor, 2001) bem como as características apontadas por Moore (1976) e Keegan (1980), verifica-se que, na atualidade, a EaD se diferencia da EP por uma separação semi-permanente de professores e estudantes em que a distância é comunicacional, superada por tecnologias digitais que facilitem a interação.

Pierre Lévy (1999), já no final dos anos 1990, apontava a EaD como alternativa viável ao modelo presencial tradicional, porque permitia atender à crescente demanda por formação acadêmica e também à incorporação dos avanços tecnológicos às atividades de aprendizagem. A Internet se destacou naquele contexto como vetor de distribuição de conteúdos e de comunicação, pela sua rapidez e baixo custo operacional (Filatro, 2004; Moran, 2004) passando a ser utilizada em larga escala, fato que gerou o neologismo Educação on-line, ação sistematizada de ensino-aprendizagem por meio de hipertexto, materiais multimídia, videoconferência e outras ferramentas de comunicação tais como os fóruns de discussão e as salas de bate-papo (chats).

Ao observar a evolução da EaD percebe-se que, dado o rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, variadas formas de organização de cursos se tornaram possíveis. Combinações de metodologia de ensino e tecnologias digitais passaram a possibilitar uma infinidade de desenhos instrucionais. Assim, para identificar os diferentes modelos de cursos EaD, faz-se necessário entender melhor como o controle dos fatores da distância transacional permite projetar e construir pontes tecnológicas e pedagógicas para derrubar barreiras geográficas e temporais à educação.

**3. Construindo pontes.**

O design instrucional de cursos é o projeto das pontes tecnológicas e pedagógicas que superam a separação física e reúnem estudantes e professores. Ele atua diretamente sobre os elementos característicos da distancia transacional. Para entender melhor esses elementos e como o design instrucional atua sobre eles, é necessário lançar mão do conceito de interação tal como Moore o descreveu em 1976. Segundo ele, interação refere-se à inter-relação das pessoas e do ambiente em uma situação específica. A interação na EaD ocorre entre professores e estudantes num ambiente que possui como característica especial a inviabilidade de relação direta entre eles, o que conduz a comportamentos diferenciados de ensino (e.g. antecipar dificuldades de compreensão dos alunos nas instruções, interagir sem a informação advinda da comunicação não-verbal) e de aprendizagem (e.g. organizar um horário próprio de estudo e o local para isto, auto-avaliar o progresso, trabalhar em equipe sem a presença física do grupo).

Esta inviabilidade de relação direta caracterizada pela separação física produz, segundo Moore (2007), um hiato na comunicação e afeta tanto o ensino quanto a aprendizagem gerando um espaço psicológico e comunicacional de potenciais mal-entendidos entre os participantes do processo educativo. Tal espaço é a interação à distância, base da DT, que pode se manifestar em qualquer evento educacional, seja face-a-face ou não (Moore, 2007).

O que é geralmente descrito como Educação a Distância se refere a um subconjunto de eventos educativos em que a separação física é significativa a ponto de afetar profundamente os comportamentos de ensino (professores) e de aprendizagem (estudantes). Segundo Moore e Kearsley (2005) esta separação significativa determina as diferenças na forma como os professores planejam, apresentam conteúdo, interagem, avaliam (comportamentos de ensino) e nos comportamentos dos estudantes ao aprenderem. Os comportamentos de ensino geram dois fatores para a DT, a Estrutura e o Diálogo. Os comportamentos de aprendizagem geram o fator Autonomia.

O fator Estrutura diz respeito aos elementos do projeto do curso, ou as maneiras de se estruturar o programa de ensino para que possa ser executado considerando-se os diversos meios de comunicação selecionados. Os cursos são estruturados de maneiras distintas, levando-se em conta a necessidade de produzir, copiar, transmitir e controlar as mensagens mediadas. Tal fator expressa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e da avaliação, que descreve em que medida um programa educacional pode acomodar ou responder a cada necessidade individual do aluno.

A extensão do fator estrutura num programa é normalmente determinado pela natureza dos meios de comunicação empregados (e.g. videoconferência, transmissões televisivas, ferramentas da Internet), por restrições impostas pelas instituições educacionais (e.g. orçamentárias, de infra-estrutura), pelas características de professores (e.g. concepção de educação que possui, facilidade de comunicação, habilidade básica com tecnologia) e dos futuros estudantes (e.g. dispersão geográfica, disponibilidade para os estudos, formação pregressa).

Com relação aos meios, um bom exemplo de Estrutura elevada é um conteúdo baseado em transmissões televisivas gravadas, onde cada palavra, cada atividade do professor, cada minuto do tempo disponível e cada unidade de conteúdo são predeterminados. Não há interação em tempo real e assim nenhuma possibilidade de reorganizar o programa de forma a levar em conta a contribuição dos alunos. Há pouca ou nenhuma oportunidade para desvios ou variações de acordo com as necessidades de um indivíduo em particular. No outro extremo estaria um curso por videoconferência com comunicação abundante entre alunos e professores, permitindo a estes que reorganizem e modifiquem a execução em tempo real, de acordo com a aprendizagem do aluno.

O fator Diálogo refere-se às interações sucessivas desenvolvidas entre professores e estudantes ao longo do processo ensino-aprendizagem. Os conceitos de diálogo e interação são, as vezes, usados como sinônimos. Entretanto existe, segundo Moore (2007), uma distinção importante a ser considerada. Uma série de interações entre indivíduos constitui um diálogo quando tais interações são intencionais, construtivas e valorizadas por todos os que dele participam. No caso do fator Diálogo entre professor e estudante, este se direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão do aprendiz. Pode haver interações entre estudante e material didático, por exemplo, ou podem ocorrer interações com efeito negativo (e.g. Desentendimentos) o que não é considerado diálogo.

De acordo com Moore (op cit), a extensão e a natureza do diálogo são determinadas pela concepção pedagógica adotada no projeto do curso (e.g. interacionista, construtivista, instrucionista), por características psicológicas do professor e do estudante (e.g. introversão, motivação) pelo conteúdo do curso (e.g. natureza conceitual ou de aplicação prática) e por variáveis ambientais (e.g. meio de comunicação, existência de grupo).

Uma variável ambiental relevante é a existência de um grupo de aprendizado, bem como sua extensão. É provável que haja mais diálogo entre um professor e um aluno isolado do que se este aluno estiver interagindo em um grupo, com pares. Também o meio de comunicação é uma variável ambiental importante. Por exemplo, em um curso por correspondência ou mesmo em um curso online onde predomine a comunicação assíncrona por texto, cada aluno estabelece um diálogo particular com o professor. O fato de ser por escrito, torna o diálogo estruturado e com desenrolar lento devido aos tempos entre mensagens. Já numa sessão de audioconferência ou em uma videoconferência pode ocorrer abundância de diálogo em tempo real. No entanto, se a conferência se der em um grupo, haverá menos diálogo com cada aluno individualmente, assim como ocorre na sala de aula presencial.

Quanto ao fator Autonomia do estudante, Moore (1976) verificou, durante a análise dos dados da pesquisa que buscava caracterizar a DT, que existiam padrões reconhecíveis entre estudantes que se saíam bem em um determinado programa de ensino ou que, pelo menos, tinham predileção por ele. Havia aqueles que se saiam melhor em cursos mais acentuadamente dialógicos e menos estruturados, e outros que preferiam ou tinham mais sucesso em programas menos dialógicos e mais estruturados. Também encontrou um padrão de estudante que usava, de forma diferente daquela planejada pelos professores, materiais didáticos e programas de ensino para atingir seus próprios objetivos. O pesquisador escolheu então o termo autonomia para descrever a característica pela qual, na relação ensino-aprendizagem, é o estudante e não o professor que determina os objetivos para a aprendizagem e como se dão as atividades para alcançá-los.

De forma sintética, é possível estabelecer a seguinte mensuração para a Distância Transacional. Quando um programa é altamente estruturado e o diálogo professor-estudante é inexistente, a distância transacional é grande. No outro extremo, a distância transacional é pequena em programas que permitem diálogo e pouca estrutura predeterminada. Muito embora existam padrões claramente reconhecíveis em relação aos fatores da DT, existe enorme variação nas estratégias e técnicas, e nos comportamentos de ensino e aprendizagem, ou seja, dentro da família de programas de educação a distância existem graus bem distintos de Distância Transacional.

Moore (1976, 1993), em seus estudos, propôs uma forma de dimensionamento de cursos EaD de acordo com os fatores estrutura, diálogo e autonomia conforme pode ser observado nas Tabelas 1 e 2. Nelas, o “A” significa autonomia do estudante, o “N” ausência dela, o “D” representa o diálogo e o “S” estruturação. Os sinais positivo (+) e negativo (–) indicam intensidade dos fatores D e S. Moore (1993) ressalta que as medidas são teóricas e que todos os programas situam-se entre os polos –D +S e +D –S sendo que as variáveis são qualitativas, e os programas devem ser considerados como mais ou menos distantes. O fator autonomia é influenciado pelo diálogo e pela estrutura.

**Tabela 1. Tipos de desenho de curso segundo o fator Autonomia.**

.

Fonte: Adaptado de Moore (1976).

**Tabela 2. Tipos de desenho de curso segundo os fatores Diálogo e Estrutura.**



D = Diálogo, S = Estrutura.

Fonte: Adaptado de Moore (1993)

A combinação dos fatores da DT permite diferentes desenhos de cursos, mas estes dependem também da concepção pedagógica adotada no projeto (interacionista ou instrucionista) e da combinação de tecnologias que sustentam as comunicações e a distribuição de conteúdo (e.g. videoaulas e material impresso enviado pelo correio, uso de ferramentas da Internet), o que se traduz em modelos de curso. Uma das formas de considerar modelos de cursos EaD é baseando-se nas gerações e suas mídias típicas (Keegan, 1980; Taylor, 2001).

Porém, no atual estágio de desenvolvimento das tecnologias digitais, o mesmo suporte midiático proporciona muitas variações de design instrucional (Caplan, 2004; Filatro, 2004) o que torna a classificação por gerações pouco eficaz para diferenciar modelos de cursos. Diante disso e considerando que o meio de comunicação tem relação com a intensidade das interações e com a organização do estudo, faz-se necessário identificar as diferentes formas de uso das tecnologias na DE.

Simão Neto (2002), com base na classificação proposta por Paquette, Ricciardi-Rigault, Teja e Paquin (1997), identificou as formas mais difundidas de uso das tecnologias em cursos EaD, classificando-as em tipos, segundo a forma de comunicação e as mídias empregadas, o que na perspectiva de Moore e Kearsley (2005) pode ser entendido como grau de interatividade. Tal classificação, que se organiza em cinco tipos, descritos nos próximos parágrafos, tem paridade com a proposta por Peters (2004) e também com a descrita por Martins (2000). Paquette e cols. (1997) inseriram em sua classificação um tipo adicional, a sala de aula enriquecida, que segundo Simão Neto (2002), é pouco difundida e que se aplica mais aos cursos presenciais. Ela será inserida nas descrições para embasar comparações entre modelos EP e EaD.

O primeiro tipo é a Sala de aula virtual (teleaula), que possui características próximas ao modelo presencial, pois o aluno reconhece os traços principais de uma aula presencial. A palavra é predominante do professor; o fluxo da informação é do professor para o aluno; a presença dos alunos se dá em horários e locais pré-fixados, existem tarefas a cumprir para a próxima aula. Segundo Simão Neto (2002), alunos e professores, quando experimentam pela primeira vez a EaD, tendem a se sentirem mais confortáveis num curso ofertado no formato da sala de aula virtual do que nos outros modelos. As tecnologias empregadas neste tipo de projeto são, via de regra, a transmissão televisiva ou a videoconferência, num formato de transmissão de massa, com centenas de salas e milhares de alunos recebendo a imagem do professor. Nesta situação mesmo que seja tecnicamente possível a interação, dificilmente ela ocorre na intensidade e momento necessários.

As Mídias educativas, segundo tipo de organização tecnológica e metodológica, referem-se ao mais conhecido modelo de Educação a Distância, aplicado desde os cursos por correspondência. A aula chega até o aluno por meio de um suporte físico, seja uma carta, uma apostila, uma fita de áudio ou de vídeo, um CD-ROM ou outro qualquer. O estudo é realizado no local escolhido pelo aluno em atividade de auto-instrução. O estudante adquire ou empresta um determinado material e estuda sozinho, utilizando seus equipamentos (quando recursos tecnológicos são necessários para a leitura do material) e fazendo as atividades e tarefas propostas, com ou sem suporte de tutores à distância. A interatividade é limitada ao que o próprio material permite. O contato face-a-face é restrito aos momentos de esclarecer dúvidas e para correção de exercícios e testes. Quando ofertado, este contato normalmente é realizado por intermédio de carta, telefone direto, linhas gratuitas, fax ou e-mail.

No tipo Internet educacional a lógica é a mesma do modelo anterior (Mídias Educativas), mas há uma ampliação no que se refere às formas de comunicação, que passam a se basear no computador, o aluno ligado à Internet. Este se matricula nos cursos on-line aos quais tem acesso, e submete-se à estrutura e instruções programadas. Quando há tutoria geralmente a comunicação é assíncrona. No suporte ao aprendizado, o estudante consulta listas de questões freqüentes, coloca suas dúvidas para um tutor ou para os colegas responderem. Submete exercícios e testes para correção usando geralmente o correio eletrônico e fóruns de discussão dentre outras ferramentas.

A Rede cooperativa, quarto tipo, é, na atualidade, a forma cada vez mais difundida de educação a distância. A cooperação entre os alunos é a base sobre a qual são propostas as tarefas, desafios e problemas a superar. Um ambiente interativo fornece as ferramentas e recursos necessários para que alunos e professores cooperem e realizem as ações propostas. A Internet serve como meio. Textos, imagens e materiais multimídia podem ser utilizados como suporte para os conteúdos, mas o modelo privilegia mais a interação e a colaboração do que o ensino centrado em materiais pré-produzidos. A tutoria é pró-ativa e utiliza comunicação síncrona (e.g. sessões de bate-papo, audioconferências) e assíncrona (e.g. correio eletrônico, fóruns de discussão). O tutor acompanha as ações do aluno e inicia diálogos com este toda vez que nota indícios que podem levar à desmotivação ou evasão (e.g. ausências prolongadas no ambiente virtual de aprendizagem, atrasos na entrega de tarefas, falta de comunicação com os colegas). Existem vários ambientes virtuais de aprendizagem preparados para a cooperação, porém, se utilizados de forma incorreta, somente para encaminhar material didático, instruções pré-programadas ao aluno e para que este entregue tarefas realizadas, o resultado é a replicação da forma Internet Educacional.

O quinto tipo é o Sistema de Suporte Integral proposto pela TéléUniversité do Canadá (Paquette & cols., 1997), que leva ao limite máximo a autonomia do estudante. Tal proposta requer atendimento praticamente individualizado com a observação constante dos procedimentos e atividades executadas pelos alunos. A observação é realizada pela equipe de professores e tutores, que deve adequar informações, indicar caminhos, oferecer apoio, motivar indivíduos e grupos, incentivar a colaboração e a participação, sempre visando o melhor rendimento possível. Além disso, os alunos devem ter acesso aos recursos e suporte no momento que desejam (just-in-time), da maneira mais adequada ao seu ritmo de aprendizagem e aos seus interesses (just-for-me) ou de grupos (just-for-all). À instituição cabe conceber e disponibilizar a estrutura de suporte integral de modo a atender estas três necessidades.

A Sala de aula enriquecida é um ambiente de aprendizagem presencial convencional no qual as tecnologias são utilizadas para ampliar o acesso à informação e a comunicação. Professor e alunos estão no mesmo espaço e tempo (a sala de aula), mas empregam intensivamente as tecnologias de informação e comunicação em suas atividades.

Com base nessas informações, considerando a classificação de formas de uso das tecnologias em cursos a distância e os fatores da Distância Transacional é possível identificar os modelos mais comuns na atualidade. Visando sintetizar os aspectos que influenciam tais modelos, foi elaborada a Tabela 3, que associa concepção pedagógica, forma de uso das tecnologias e os fatores da Distância Transacional.

**Tabela 3. Modelos de cursos mais adotados na atualidade e tecnologias relacionadas.**

DT- distância transacional. S – estrutura. D – diálogo. A – autonomia. EP – Educação Presencial. EaD – Educação a Distância.

A autonomia refere-se aos aspectos objetivo, implementação e avaliação, nesta ordem.

Fonte: Martins (2008)

Os modelos de cursos EaD mais adotados atualmente no Brasil, para cursos superiores, são os de número cinco e sete. Os de número quatro e seis predominam nos cursos livres e nos programas de treinamento das empresas. Quanto aos cursos presenciais, não foram identificadas pesquisas acercada da forma predominante de adoção.

É importante destacar que a organização dos cursos DE, independentemente do modelo adotado, o foco do design instrucional deve ser a qualidade do que se oferece ao estudante. Nesse sentido, evidenciamos as seguintes diretrizes: (1) o estudante deve ser o foco do programa educacional e um dos pilares para se garantir a qualidade do curso EaD é o diálogo; (2) programas, cursos, disciplinas e conteúdos oferecidos a distância exigem administração, design, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos tecnológicos e pedagógicos específicos, que não são mera transposição de cursos presenciais ; (3) o design instrucional do curso deve ser organizado a partir das características da clientela. A estrutura e a organização das atividades de ensino-aprendizagem devem se orientar pelas necessidades dos estudantes e se fundamentam na manutenção da comunicação entre estes e os professores, superando os empecilhos a ela. Nesse sentido, além de construir pontes que unam ensino e aprendizagem, encurtando distâncias, é importante pavimentar estradas, criando bons percursos e caminhos apropriados aos estudantes.

**4. Pavimentando estradas.**

Como discutido no tópico anterior, sob o rótulo educação a distância estão abrigados muitos formatos de cursos, incluindo diferentes abordagens de estrutura, diálogo e grau de autonomia do estudante. Porém, tais elementos só gerarão resultados positivos no desenvolvimento acadêmico se houver aderência entre o design do curso, o perfil e comportamentos do estudante Estudos como os de Allen e cols (2002); Bernard e cols. (2004); Chen (2005); Deture (2004); Ryan (2001), Schneider e Germann (1999), Valasek (2001), alguns deles metaanálises envolvendo pesquisa com milhares de participantes, trazem dados relevantes relacionados ao sucesso dos estudantes em cursos EaD.

O que se evidencia, dada a quantidade de participantes envolvidos nos estudos, é a tendência geral de que cursos à distância oferecem a mesma condição de desempenho acadêmico aos estudantes que os cursos presenciais. As pesquisas mostram, também, que existem determinadas características dos estudantes que favorecem seu sucesso em EaD courses. Os indicadores de sucesso são a maior idade, o desenvolvimento de expectativas realísticas sobre o curso e o tempo exigido para os estudos (motivação e objetividade), a habilidade de controlar as demandas de trabalho e repouso (autocontrole e atitude séria em relação ao curso), a regularidade no acesso ao ambiente (disciplina) e participação ativa em atividades online de grupo (capacidade de comunicação e busca voluntária por novas formas de aprender).

Observa-se que os fatores de sucesso vão além dos mecanismos tecnológicos de comunicação utilizados, dos materiais didáticos elaborados e do planejamento das atividades educativas. É especificamente nesses fatores que o professor e o tutor fazem a diferença, pois são os principais responsáveis pela motivação do estudante, bem como pela criação das condições necessárias para que o estudante se organize e que a interação necessária ao ensino-aprendizagem se efetive.

Precisamos, então, pensar um pouco na atuação de professores e estudantes em cursos EaD. Como os cursos oferecidos à distância possuem características específicas, principalmente no que se refere aos comportamentos de ensino e de aprendizagem, é necessário um perfil diferenciado tanto para o professor quanto para o estudante. Um dos pressupostos da EaD é autonomia dos estudantes no que refere a serem responsáveis por organizar seu tempo e espaço para o estudo, mesmo contando com auxílio de recursos tecnológicos, didáticos e com apoio de tutoria. Então, a correta organização e utilização dos materiais didáticos e ambientes de aprendizagem promovida por professores e tutores é fator determinante no sucesso do estudante. Denominamos essas ações docentes de pavimentar a estrada, ou seja, preparar e monitorar os percursos de aprendizagem para que os estudantes possam exercitar sua autonomia de forma produtiva.

É importante ter em mente que o foco da EaD está na superação de obstáculos físicos para o ensino-aprendizagem e não em um processo mágico que gera aprendizagem mesmo sem que as pessoas tenham tempo para estudar. Assim, o relevante está em utilizar metodologia e tecnologias para oportunizar momentos de estudos adaptáveis às necessidades individuais. Neste sentido, o aprendizado é autodirigido e o próprio estudante precisa desenvolver suas estratégias de aprendizagem já que não conta, na maioria do tempo, com a presença física do professor. Principalmente as questões relacionadas à motivação necessitam de atenção.

Pesquisas (Huang, 2005; Woodley e Palett, 1985) indicam que o estudante adulto experimenta forças opostas durante o processo de aprendizagem em cursos EaD, uma que o afasta e outra que o atrai. Dificuldades de aprendizagem e barreiras no ambiente se constituem em forças que afastam os estudantes do processo, enquanto o suporte social e o desempenho acadêmico se constituem em forças que o atrai. Consequentemente, a soma das forças de atração e de afastamento indica o movimento de permanência ou não no curso. Cláudia Landim (1997), com base em Woodley e Palett (1983), relacionou fatores que contribuem para o aumento da evasão em EaD courses. Adaptamos a relação de Landim (1997) de forma que tais fatores possam ser analisados como forças de afastamento e permanecem coerentes aos modelos de curso utilizados hoje. São eles:

a) relacionados com o modelo do curso:

• Formato do curso inadequado;

• conteúdo excessivamente difícil ou muito fácil;

• processo avaliativo pouco rigoroso;

• problemas com os meios de comunicação.

b) relacionados com a motivação:

• meta desfocada – o objetivo original não é alcançado (ex.: a pessoa se matricula em um curso para ganhar uma promoção e depois descobre que, na verdade, ela independe disso);

• meta alterada – mudança do objetivo de realizar um determinado estudo;

• meta encontrada em outro curso ou instituição;

• desinteresse ou desestímulo (ex. necessidade de descanso ou de maior dedicação à família).

c) relacionados com o contexto em que o estudante se encontra:

• pessoal/familiar – acidente, enfermidade do estudante ou de um familiar, troca de estado civil, nascimento de filho, falta de apoio do cônjuge, mudança de residência e outros;

• trabalho – aumento da responsabilidade, da carga horária de trabalho, viagens, irregularidade de horário de trabalho, paralisações, troca de emprego, desemprego e outros;

• financeiros – perda de apoio econômico, falta de apoio do empregador e outros;

• falta de um lugar adequado para estudar;

• medo de assumir a responsabilidade da aprendizagem autodirigida.

Muitas das causas de insucesso escolar na EaD podem ser evitadas, especialmente as que estiverem relacionadas à organização e execução do curso e/ou se forem decorrentes de falta de interesse e de motivação dos estudantes. Então, cabe ao professor e ao tutor parcela relevante de responsabilidade quanto à permanência dos estudantes, o que exige atuação dinâmica e atenta às dificuldades de cada um durante as atividades de estudo. O tutor, principalmente, deve conhecer o perfil de cada estudante, suas expectativas em relação ao curso e suas demandas. Para tanto é importante que se aproxime deles por meio do diálogo constante.

Quanto aos professores, em especial daqueles que atuam no planejamento do curso e produção de materiais didáticos, é essencial que elaborarem atividades e orientações de apoio à aprendizagem com base nos seguintes pressupostos (Thompson, 2003; Pallof e Pratt, 2003):

• O contato tutor/estudante deve ser fomentado. Os materiais didáticos devem convidar o estudante a manter contato frequente com seu tutor, por meio de todos os recursos disponíveis. Este contato pode ser para discutir determinada questão, para planejar um trabalho importante ou para discutir um trabalho entregue. Se o material didático empregado não estabelece isto claramente, o tutor pode, por meio dos recursos de comunicação disponíveis, deixar claro para o estudante quando e como espera que ele faça contato;

• Os prazos, execução e feedback das atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos estudantes, devem receber muita atenção. Os estudantes precisam de informações exatas e bem detalhadas sobre quando e como entregar o resultado de suas atividades de aprendizagem. Itens como o que deverá ser enviado, para onde enviar, e quanto tempo terão de esperar pelos comentários, críticas e resultado do que fizeram precisam ser definidos e informados com bastante antecedência. Estudos indicam que tempos de devolução dos trabalhos de duas semanas ou menos têm um ótimo efeito sobre a motivação dos estudantes. Por outro lado atividades desenvolvidas que não recebem feedback podem desmotivar os estudantes. O professor e/ou o tutor devem monitorar os prazos e ficarem atentos ao retorno que se dá aos estudantes. Devem orientar aqueles estudantes que demonstram dificuldade em cumprir o que está estabelecido. Principalmente o tutor deve informar a coordenação do curso ou ao docente responsável sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes e sobre eventual necessidade de readequação no tempo estipulado para as atividades;

• Devem ser estabelecidos critérios claros de avaliação das atividades executadas a distância. Os materiais de aprendizagem devem informar ao estudante os critérios que serão utilizados na avaliação dos trabalhos, e a que aspectos das respostas será dada maior ênfase. Por sua vez, os tutores, ao corrigem os trabalhos devem ser explícitos na atribuição de notas, de acordo com os critérios, e fornecer comentários e razões para o escore atribuído;

• Todas as especificidades das avaliações presenciais devem ser esclarecidas com antecedência. Os materiais têm de fornecer informações claras e completas sobre quando e onde os estudantes terão de prestar exames; que tipo de exames irão ser: de múltipla escolha, respostas discursivas, produção de artigo, etc.; que conteúdo(s) os exames irão cobrir e qual irá ser o peso da classificação no exame para a nota geral do curso. Os tutores devem conhecer todos os detalhes que envolvem os encontros presenciais com a antecedência suficiente para conversar com seus estudantes e prepará-los de forma conveniente;

• Todos os que têm contato direto com o estudante devem demonstrar cordialidade, honestidade, empatia, organização, prontidão para o suporte e o equivalente por escrito do ‘saber ouvir’.

Destacamos, nesse contexto, a importância da elaboração de atividades de aplicação do conteúdo no material didático escrito e audiovisual, que passaremos a chamar de Atividades de Estudo (AE). O ideal é que existam AE relacionadas aos principais elementos conceituais a serem estudados. Também é importante que as AE promovam interação constante entre o estudante, o material didático, seus colegas de curso e com o tutor. As AE devem compor, inclusive, a sistemática de avaliação do curso. É preferível que sejam desenvolvidas em menor número e com maior complexidade, contemplando os vários aspectos relacionados a cada unidade de estudo, do que elaboradas para ações simples e fragmentadas, visto que não desafiam e ao mesmo tempo desmotivam o estudante.

Ao lado disso, conforme afirmam Demo (1998), Neder (2006) e Santos (2006), é importante quebrar a cultura de avaliação por eventos para transformá-la em um processo continuado e elemento de feedback que permita ao estudante verificar seu progresso, a tempo de redirecionar suas tarefas de aprendizagem. Por isso é essencial transformar as AE desenvolvidas semanalmente pelo estudante em instrumentos de avaliação e de autoavaliação, tendo um olhar cuidadoso para cada ação e manifestação dos alunos.

Assim, ao planejar seu curso, o docente deve escolher o tipo de trabalho a ser proposto para que o estudante demonstre o aprendizado. Na escolha das atividades, o professor precisa analisar se o material fornecido na disciplina é suficiente para a realização da atividade ou se é necessário aprofundar as pesquisas. O material deve ser suficiente para, pelo menos, oferecer um ponto de partida na execução da atividade e conter os elementos básicos a serem aplicados.

**5. Considerações Finais.**

Buscamos discutir, nesse capítulo, as especificidades e diferenciais da educação a distância em relação à modalidade presencial e detalhamos modelos de adoção da EaD segundo o conjunto de tecnologias utilizado, sob a perspectiva da distância comunicacional, visto que existem inúmeras variações de desenhos de curso. Foram discutidos também aspectos relacionados aos comportamentos de professores e estudantes no contexto da educação mediada por TDIC. A sustentação teórica partiu do construto de distância transacional de Michael Moore e dos elementos definidores de Desmond Keegan.

Procuramos mostrar que as diferenças da Educação a Distância em relação aos cursos presenciais estão cada vez mais tênues e a separação física, geográfica ou temporal, de professores e estudantes, não é mais um bom divisor para identificar essas modalidades educacionais. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) já oferecem meios diversificados e de baixo custo para a reconstrução, em espaços virtuais, de muitas das interações presenciais necessárias ao processo ensino-aprendizagem.

No contexto escolar, as facilidades proporcionadas pelas TDIC e pela Educação a Distância oferecem alteração na forma com que as pessoas interagem umas com as outras e com o conteúdo educacional, possibilitando maior autonomia ao estudante nas atividades e percursos de aprendizagem. Isso permite a adoção de modelos instrucionais diferenciados daqueles normalmente adotados nos cursos face a face, o que tem potencializado os efeitos da modalidade EaD sobre os sistemas educacionais tradicionais. Com pontes bem projetadas e estradas pavimentadas, a viagem em busca da aprendizagem se torna mais confortável e prazerosa.

6. Referências

Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. The American Journal of Distance Education, 16, 83-97.

Alves, J. R. M. (1994). A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação.

Belloni, M. L. (1999). Educação a Distância. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Bernard, R. B., Abrami, P.C., Lou, Y., Borokhovski, E., & Wade, A., (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. Review of Educational Research, 74(3), 379-439.

Caplan, D. (2004). The Development of Online Courses. Em: T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), Theory and practice of online learning (pp. 175-194). Canadá: Athanasca University.

Chen, H. (2005). The effect of type of threading and level of self-efficacy on achievement and attitudes in online course discussion. Arizona State U., US. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, Vol 66(2-A), p. 486. Recuperado em 02/04/2009 de PsycINFO database.

Demo, P. (1998). Questões para a teleducação. Petrópolis: Vozes.

Deture, M. (2004). Investigating the predictive value of cognitive style and online technologies self-efficacy in predicting student success in online distance education courses. Recuperado em 02/04/2009 de PsycINFO database.

Filatro, A. (2004). Design instrucional contextualizado. São Paulo: Senac.

Huang, T.J (2005). A Research on Learner Retention and Learning Support. Education Review 2(1) 58-57.

Keegan, D. (1980). On the Nature of distance education. Zentrales Institut für Fernstudienforschung: Hagen.

Keegan, D. (1996). Foundations of distance education. (3rd ed.). London: Routledge.

Landim, C. M. (1997). Educação a distância: algumas considerações. Rio de Janeiro: [s.n.].

Lévy, P. (1999). Cibercultura. São Paulo: Editora 34.

Martins, R. X. (2000). Aprendizagem cooperativa via internet - a implantação de dispositivos computacionais para a viabilidade técnica de cursos on-line. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Martins, R. X. (2008). “Modalidades de ensino e sua relação com habilidades cognitivas e tecnológicas”. Tese de Doutorado. Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

MARTINS, R. X. & JOLY, M. C. R. A. (2011). Technologies for education without distance barriers. In: A. Mendez-Vilas (Ed.), Education in a technological world: communicating current and emerging research and technological efforts. IGI Global. Badajoz,Spain

Moran, J. M. (2004) “Propostas de Mudança nos Cursos Presenciais com a Educação On-Line”. In: XI Congresso Internacional de EAD – ABED. Salvador. Disponível: <www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm > Acessado em 10/01/2010.

Moore, M. (1976). Investigation of the interaction between cognitive style of field independence and attitude to independent study among adult learners who use correspondence independent study and self-directed independent study. Tese de Doutorado, University of Wisconsin-Madison.

Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. Em: D. Keegan (Ed.), Theoretical Principles of Distance Education (pp. 22-38). London: Routledge.

Moore, M., & Kearsley, G. (2005). Distance Education: a system view (2nd ed.).Belmont, CA:Wadsworth.

Moore, M. (2007). Handbook of Distance Education. Mahwah, NJ:Lawrence Erlaum.

Neder, M. L. C. (2006). Avaliação na Educação a Distância, significações para definição de percursos. [On-line]. Recuperado: 12 de abril de 2007. Disponível: http://www.nead.ufmt.br/NEAD2006/publicacao/download/AVALIArtf.rtf

Pallof, R. M., & Pratt, K. (2003). The virtual student: a profile and guide to working with online learners. USA: John, Wiley & Sons.

Paquette, G. , Ricciardi-Rigault, C., Teja, I., & Paquin, C. (1997). Le Campus virtuel: un réseau d'acteurs et de ressources. The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance, 12(1), 85-101.

Peters, O. (2004). A educação a distância em transição. (L. F. S. Mendes, trad.). São Leopoldo UNISINOS.

Rodrigues, R. S. (1998). Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

Ryan, W. J. (2001). Comparison of student performance and attitude in a lecture class to student performance and attitude in a telecourse and a web-based class. Tese de Doutorado, Nova Southeastern University, Flórida.

Santos, N. (2006). Desafios da web como avaliar alunos online. Em: M. Silva & E. Santos (Eds.), Avaliação da aprendizagem em Educação Online (pp. 245-265). São Paulo: Loyola.

Simão Neto, A. (2002). Planejando EAD: uma tipologia das formas de educação a distância com base nos meios utilizados e no grau de interação entre os agentes. Revista Colabora, Curitiba, 1(4), 51-68.

Schneider S. P., & Germann C. G. (1999). Technical Communication on the Web: A Profile of Learners and Learning Environments. Technical Communication Quarterly. Texas, Association of Teachers of Technical Writing, 8(1), 37-48.

Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. E-Journal of Instructional Science and Technology, 4(1). Queensland: USQ. [On-line]. Recuperado: 10 de abril de 2006. Disponível: http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/old/vol4no1/contents.htm.

Thompson, B.(2003) Guia Prático para o Desenvolvimento de Projectos de Ensino à Distância. Tradução de Ricardo Rodrigues. Vancouver: Commonwealth of Learning, INED - Instituto Nacional de Educação à Distância.

Valasek, T. (2001). Student Persistence in Web-Based Courses: Identifying a Profile for Success. [On-line]. Recuperado: 22 de março de 2006. Disponível: http://www.raritanval.edu/departments/CommLanguage/full-time/Valasek/Valasek.htm.

Woodley, A. & Parlett, M. (1985). Student drop-out. Teaching at a Distance, 24, 2-23.

1. LEITE, M. T. M. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdo pedagógico. UNIFESP, 2000. [↑](#footnote-ref-1)
2. LEITE, M. T. M. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdo pedagógico. UNIFESP, 2000. [↑](#footnote-ref-2)
3. LEITE, M. T. M. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdo pedagógico. UNIFESP, 2000. [↑](#footnote-ref-3)
4. Tópico adaptado do Guia do Moodle – parte 2. Disponível em:

   < http://etechoracio.com.br/moodle/file.php/1/guia\_moodle\_1.pdf> [↑](#footnote-ref-4)
5. Tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários e em pesquisas de opinião. [↑](#footnote-ref-5)
6. Os tipos de glossário foram consultados no AVA da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mais detalhes no link: http://ava.ufrj.br/index.php/guia-para-professores/glossario. [↑](#footnote-ref-6)
7. LEITE, M. T. M. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdo pedagógico. UNIFESP, 2000 [↑](#footnote-ref-7)
8. LEITE, M. T. M. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdo pedagógico. UNIFESP, 2000 [↑](#footnote-ref-8)
9. LEITE, M. T. M. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdo pedagógico. UNIFESP, 2000 [↑](#footnote-ref-9)