MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

FCT Faculdade de CIÊNCIA E TECNOLOGIA

UFMT

INOVATEC

Bacharelado em
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Capítulo I:
Tecnologias Digitais como Instrumentos de Mediação Pedagógica

Capítulo II:
Laboratório de Práticas em AVAs

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof. Dr. Alexandre Martins dos Anjos
Profa. Dra. Rosana Abutakka V. dos Anjos
Guilherme Mateus Araújo
Juliana da Silva Pereira

2026 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

BIBLIOTECA DE ÍCONES



Reflexão – Sinaliza que uma atividade reflexiva será desenvolvida. Para isso, sugerimos que leia a questão feita e anote o que você pensa a respeito da abordagem, antes de qualquer assimilação de novos conhecimentos. Você pode convidar seus colegas para debates, questionar a equipe de tutoria e docentes (usando a ferramenta *mensagem* ou *fórum*). No final do processo, faça uma síntese das ideias resultantes das novas abordagens que você assimilou e/ou construiu, de for-ma a se preparar para responder perguntas ou questionamentos sobre o assunto refletido.



Pesquisa e Exercícios – Indica uma atividade de pesquisa ou exercício propriamente dito, elaborada com a finalidade de conferir a sua compreensão sobre um determinado contexto informativo.



Saiba mais – Sugere o desenvolvimento de estudo complementar. No am-biente virtual do curso, na área de “Saiba Mais”, é possível localizar materiais auxiliares, como textos e vídeos, que têm por premissa apoiar o seu processo de compreensão dos conteúdos estudados, auxiliando-o na construção da apren-dizagem.



Atividades – Aponta que provavelmente você terá uma chamada no seu Ambiente Virtual de Aprendizagem para desenvolver e postar resul-tados de seu processo de estudo, utilizando recursos do ambiente vir-tual.

Vamos aos estudos?

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

T255 Tecnologias digitais como instrumentos de mediação pedagógica [recurso eletrônico] / Alexandre Martins dos Anjos ... [et al.]. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 64 f., il. color., pdf). – 2025.

Modo de acesso: Internet.
Fascículo do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (EaD), da Faculdade de Ciência e Tecnologia do Campus Universitário de Várzea Grande, Universidade Federal de Mato Grosso.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-93093-39-5

1. Tecnologias digitais – Educação. 2. Mediação pedagógica. 3. Educação a distância. 4. Ambientes virtuais de aprendizagem. 5. Educação aberta. 6. Ensino híbrido. 7. Tecnologias da informação e comunicação – Educação. I. Anjos, Alexandre Martins dos.

CDU 37.018.43:004

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Carlos Henrique Tavares de Freitas - CRB-1 nº 2.234.

Esta obra está dedicada ao domínio público por meio da Creative Commons CC0 1.0 Universal (CC0), permitindo o uso, cópia, modificação, distribuição e execução da obra, para qualquer finalidade, sem necessidade de autorização, desde que sejam mantidos os créditos de autoria.

SUMÁRIO

PREFÁCIO **5**

Capítulo I: Tecnologias Digitais como Instrumentos de Mediação **7**

1.Educação a Distância, Semipresencial, Aberta e Ensino híbrido: aspectos conceituais e de convergência **7**

Introdução 7

1.1.História da educação a distância e marco legal 9

1.2.O novo marco regulatório para a educação superior e os diferentes formatos de oferta 15

1.3.Ensino híbrido ou Blended Learning 18

1.4.Educação Aberta 26

Capítulo II: Laboratório de práticas em Ambiente Virtual de Aprendizagem **30**

2.Ambientes Virtuais de Aprendizagem 30

2.1.Ambiente Web: redes de comunicação e os Ambientes Virtuais De Aprendizagem (AVA) 31

2.2.Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) 32

2.3.Recursos tecnológicos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem em situações educativas 36

REFERÊNCIAS **64**

PREFÁCIO

As transformações promovidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm ampliado as possibilidades de ensinar e aprender, contribuindo para a construção de novas práticas pedagógicas e para a diversificação dos formatos de oferta educacional. Nesse cenário, compreender o papel das tecnologias digitais na educação torna-se fundamental para o desenvolvimento de processos formativos que valorizem a autonomia dos estudantes, a interação entre os sujeitos e a construção colaborativa do conhecimento.

Este fascículo, intitulado "Tecnologias Digitais como Instrumentos de Mediação Pedagógica", integra a proposta formativa do Bacharelado em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e tem como objetivo apresentar fundamentos teóricos e experiências práticas relacionados à utilização das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem.

A presente edição amplia a abordagem originalmente desenvolvida no material, incorporando um segundo capítulo dedicado ao estudo e à utilização das ferramentas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Essa inclusão representa um aprimoramento da proposta didático-pedagógica do fascículo, ao estabelecer uma relação mais direta entre os conhecimentos teóricos sobre a mediação pedagógica e as possibilidades práticas de utilização dos recursos tecnológicos em situações educativas.

O primeiro capítulo contempla os fundamentos históricos e conceituais da Educação a Distância, os marcos regulatórios da educação superior brasileira, as características dos diferentes formatos de oferta educacional, os modelos de ensino híbrido e os princípios da Educação Aberta. Esses conteúdos proporcionam uma base teórica para a compreensão das transformações educacionais relacionadas à incorporação das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem.

Como principal ampliação desta edição, o segundo capítulo, denominado "Laboratório de Práticas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem", introduz uma dimensão prática ao percurso formativo, permitindo que os estudantes conheçam e explorem funcionalidades dos AVAs, especialmente da plataforma Moodle. O capítulo apresenta orientações sobre navegação e configuração do ambiente, gerenciamento do perfil, comunicação entre participantes, organização das atividades acadêmicas e utilização de ferramentas como fóruns, mensagens, calendários, grupos de trabalho, envio de tarefas, pesquisas, bases de dados, glossários, questionários e laboratórios de avaliação por pares.

A incorporação desse novo conteúdo busca superar uma abordagem exclusivamente conceitual, proporcionando oportunidades para que os estudantes relacionem os fundamentos da mediação pedagógica às experiências concretas de aprendizagem em ambientes digitais. Dessa maneira, o fascículo passa a contemplar não apenas a compreensão das tecnologias enquanto instrumentos de mediação, mas também o desenvolvimento de habilidades relacionadas à sua utilização, favorecendo a autonomia, a participação e a colaboração nos processos educativos.

Com essa reorganização, a proposta pedagógica do material fortalece a articulação entre teoria e prática, oferecendo um percurso de aprendizagem que parte da compreensão dos fundamentos da educação mediada por tecnologias digitais e avança para a experimentação

de recursos utilizados em contextos reais de ensino e aprendizagem. As atividades reflexivas, os exercícios e as orientações práticas apresentados ao longo dos capítulos contribuem para uma experiência formativa mais dinâmica e participativa.

Espera-se que esta versão ampliada do fascículo contribua para o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico, consciente e significativo das tecnologias digitais, possibilitando aos estudantes compreender suas potencialidades e utilizá-las de maneira autônoma em diferentes situações educativas.

Assim, convidamos os estudantes a explorar os conteúdos e as atividades propostos, reconhecendo que a integração entre conhecimentos teóricos e experiências práticas constitui um caminho fundamental para compreender as possibilidades das tecnologias digitais na construção de processos de ensino e aprendizagem mais interativos, colaborativos e significativos.

CAPÍTULO I: TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO

1. Educação a Distância, Semipresencial, Aberta e Ensino híbrido: aspectos conceituais e de convergência

Após a leitura desta seção, você será capaz de:

- **Compreender** os aspectos históricos da Educação a Distância, suas principais concepções teóricas e os diferentes formatos de oferta educacional;
- **Analisar** o marco regulatório da Educação a Distância no Brasil, reconhecendo as características dos formatos de oferta presencial, semipresencial e a distância, bem como as possibilidades de articulação de práticas pedagógicas na perspectiva do ensino híbrido;
- **Identificar** os fundamentos das práticas educacionais abertas e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem.

Introdução

A crescente utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) nos processos de ensino e aprendizagem tem contribuído para a reconfiguração das práticas educacionais e a diversificação dos formatos de oferta de cursos, trazendo novos desafios para estudantes e profissionais que atuam na área da educação.

Esse fato é notável, especialmente no caso brasileiro, dado o crescimento de cursos ofertados a distância se utilizam de TDICs para agregar valor às suas estratégias de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, as atividades educacionais desenvolvidas no formato de oferta presencial também passaram a incorporar **práticas pedagógicas** mediadas pelas Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDICs), beneficiando-se das experiências construídas em outros formatos de oferta. Esse movimento tem ampliado as discussões sobre as especificidades das estratégias pedagógicas adotadas em diferentes formatos de oferta educacional, bem como sobre suas possibilidades de promover a inovação e agregar valor aos processos de ensino e aprendizagem.

Para melhor exprimir esse novo cenário educacional, convém salientar as contribuições de Tori (2010) sobre o surgimento de um fenômeno de convergência entre o virtual e o presencial na educação, também conhecido como *Blended Learning*.

O *Blended Learning* apresenta novas possibilidades educacionais, especialmente no que se refere aos processos de mediação pedagógica, que envolvem não apenas a utilização de recursos tecnológicos para o gerenciamento de conteúdos e dos processos de ensino e aprendizagem na Educação a Distância, mas também o uso das TDICs para ampliar as possibilidades de interação, comunicação e construção do conhecimento, contribuindo para o enriquecimento das práticas pedagógicas em contextos educacionais presenciais.

Para efeito de ilustração do conceito de *Blended Learning*, Tori (2010) destaca a adoção de sistemas de gerenciamento de conteúdos e de aprendizagem em contextos híbridos de ensino,

considerando tanto o formato de oferta presencial quanto o formato de oferta a distância.

Esses sistemas são conhecidos por diferentes denominações, tais como **Ambientes Virtuais de Aprendizagem (**AVAs) ou *Learning Management Systems* (LMS). Nesse contexto, as TDICs podem ser compreendidas como instrumentos de mediação nos processos de aprendizagem, na medida em que possibilitam diferentes formas de interação, comunicação, representação e construção do conhecimento.

Assim, de forma fundamentada na perspectiva sociocultural de Vygotsky, essa compreensão reconhece a importância dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando são compreendidos a partir de processo socialmente construído, mediado por instrumentos, signos e pelas interações estabelecidas entre os sujeitos. (VYGOTSKY, 2007).

Nessa perspectiva as TDICs utilizadas em contextos de ensino não promovem, por si mesmas, a mediação pedagógica, uma vez que suas contribuições para a aprendizagem dependem da **intencionalidade educativa**, das estratégias pedagógicas adotadas e das interações estabelecidas entre professores, estudantes e conhecimentos. No entanto, é possivel compreender que as TDICs podem atuar como instrumentos de mediação, ampliando as possibilidades de participação, colaboração e construção coletiva do conhecimento (VYGOTSKY, 2007).

É importante destacar que a **prática pedagógica**, se apresenta como uma concepção fundamental para a utilização das TDICs nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à distinção entre prática pedagógica ou educativa e prática docente. No entanto, para compreender a utilização das TDICs na perspectiva das práticas pedagógicas, é necessário reconhecer que essas tecnologias podem atuar como instrumentos de mediação, cuja utilização pressupõe **intencionalidade educativa**. Nesse sentido, sua integração aos processos de ensino e aprendizagem envolve a articulação de práticas pedagógicas intencionais, considerando as relações estabelecidas entre estudantes, professores, conhecimentos em diferentes formatos de oferta e contextos educativos.

Assim, as potencialidades dessas tecnologias não se restringem às suas funcionalidades técnicas, mas relacionam-se às possibilidades de mediação que emergem de sua integração aos processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos e formatos de oferta educacional.

Com o objetivo de promover a compreensão dos aspectos históricos da Educação a Distância, dos diferentes formatos de oferta educacional e das principais concepções que fundamentam essa área, esta unidade está organizada em quatro seções: A primeira unidade tem como objetivo promover a compreensão da Educação a Distância à luz do marco regulatorio sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação bem como apresentar algumas concepções encontradas na literatura sobre essa área. A segunda unidade aborda a nova política de Educação a Distância no Brasil, com destaque para o formato de oferta semipresencial. A terceira unidade apresenta a perspectiva do ensino híbrido, compreendido como uma abordagem educacional que possibilita a articulação de diferentes formatos de oferta e práticas pedagógicas.

Por fim, será apresentada uma introdução ao debate sobre as práticas educacionais abertas, abordando seus fundamentos e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, as TDICs podem ser compreendidas como instrumentos de mediação nos processos de aprendizagem, na medida em que possibilitam diferentes formas de interação, comunicação, representação e construção do conhecimento.

Assim, de forma fundamentada na perspectiva sociocultural de Vygotsky, essa compreensão reconhece a importância dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando são compreendidos a partir de processo socialmente construído, mediado por instrumentos, signos e pelas interações estabelecidas entre os sujeitos.

Nessa perspectiva as TDICs utilizadas em contextos de ensino não promovem, por si mesmas, a mediação pedagógica, uma vez que suas contribuições para a aprendizagem dependem da intencionalidade educativa, das estratégias pedagógicas adotadas e das interações estabelecidas entre professores, estudantes e conhecimentos. No entanto, é possivel compreender que as TDICs podem atuar como instrumentos de mediação, ampliando as possibilidades de participação, colaboração e construção coletiva do conhecimento (VYGOTSKY, 2007).

É importante destacar que a prática pedagógica, se apresenta como uma concepção fundamental para a utilização das TDICs nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à distinção entre prática pedagógica ou educativa e prática docente. No entanto, para compreender a utilização das TDICs na perspectiva das práticas pedagógicas, é necessário reconhecer que essas tecnologias podem atuar como instrumentos de mediação, cuja utilização pressupõe intencionalidade educativa. Nesse sentido, sua integração aos processos de ensino e aprendizagem envolve a articulação de práticas pedagógicas intencionais, considerando as relações estabelecidas entre estudantes, professores, conhecimentos e contextos educativos.

Assim, as potencialidades dessas tecnologias não se restringem às suas funcionalidades técnicas, mas relacionam-se às possibilidades de mediação que emergem de sua integração aos processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos e formatos de oferta educacional.

Com o objetivo de promover a compreensão dos aspectos históricos da Educação a Distância, dos diferentes formatos de oferta educacional e das principais concepções que fundamentam essa área, esta unidade está organizada em quatro seções: A primeira unidade tem como objetivo promover a compreensão da Educação a Distância à luz do marco regulatorio sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação bem como apresentar algumas concepções encontradas na literatura sobre essa área. A segunda unidade apresenta uma introdução ao debate sobre as práticas educacionais abertas, abordando seus fundamentos e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem. A terceira unidade aborda a nova política de Educação a Distância no Brasil, com destaque para o formato de oferta semipresencial. Por fim, será apresentada a perspectiva do ensino híbrido, compreendido como uma abordagem educacional que possibilita a articulação de diferentes formatos de oferta e práticas pedagógicas.

1.1. História da educação a distância e marco legal

Um marco de grande importância, mencionado por vários autores na literatura, advém da experiência do professor Caleb Phillipps, no ano de 1728, quando anuncia aulas de Taquigrafia por correspondência. O registro do fato histórico, atualmente, é público nas redes sociais e diversos materiais referenciam a história da EaD, com destaque para uma publicação feita em um jornal da cidade de Boston, nos Estados Unidos, no dia 20 de março de 1728.

Com a expectativa de aprofundar esses estudos, Saraiva (1996) faz um resgate sobre a história da educação a distância, iniciando pelos registros de comunicação educativa por meio de cartas ou ensino por correspondência.

Esse estudo é publicado no formato de artigo na revista “Em aberto”, em um trabalho intitulado: Educação a Distância no Brasil: Lições de História, mencionando fatos marcantes sobre o surgimento da Educação a Distância no mundo, tais como um anúncio publicado na Suécia em 1833 sobre o ensino por correspondência, e ações institucionalizadas, como a primeira escola por correspondência destinada à aprendizagem de línguas, no ano de 1856, em Berlim.

No Brasil, em um primeiro momento, observam-se também práticas isoladas que, no futuro, consolidam-se como base para ações institucionalizadas, tais como a criação, por Roquete Pinto, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (extinta fundação do governo federal), com um plano de utilização da radiodifusão como meio de ampliar o acesso à educação, citadas por Saraiva (1996). Após várias iniciativas de comunicação educativa, em 1936 a entidade consolidou-se como Rádio do Ministério da Educação.

Como experiência de educação não presencial é possível citar também o Instituto Radiotécnico Monitor, fundado em outubro de 1939, em São Paulo, e o Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941.

Até a década de 1970, foram diversas as experiências com processos educativos não presenciais, envolvendo cursos por correspondência, telecursos, experiências com radiodifusão e programas educativos por Televisão.

Como um fato marcante para a Educação a Distância, observam-se, também, no início da década de 1990, experiências realizadas a partir da utilização das redes digitais de comunicação, como consequência da popularização dos computadores pessoais e do acesso à informação digital por meio da grande rede mundial de computadores.



Além das referências mencionadas acima, pesquise experiências interessantes de educação não presencial que marcaram a história da Educação a Distância e complemente o debate.

À medida que as experiências com educação não presencial avançavam no país, houve também uma preocupação do setor público em legitimá-la. Até o final da década de 90, é possível mencionar vários decretos, portarias e atos normativos emitidos pelo setor público, com a finalidade de regulamentar a modalidade de Educação a Distância no Brasil.

Considerando a natureza desse material, não iremos esgotar o debate sobre o tema. A prin-cípio, mencionaremos os principais textos que marcaram a história da Educação a Distância no Brasil, em especial a Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (LDB) – lei número 9.394, promulgada em 20 de Dezembro de 1996, com destaque especial para o seu artigo 80, o qual chama a atenção para programas de ensino a distância:

> **Art. 80.** O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

> § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
>
> § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
>
> § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

Como se observa no Art. 80, parágrafo 1º, embora a Educação a Distância seja reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira enquanto prática legal e institucional, para sua oferta, faz-se necessário um processo de credenciamento e regulamentação pela união e pelos sistemas de ensino

Na tentativa de regulamentar a oferta de Educação a Distância no Brasil, além de atos de regulamentação de natureza provisória, é possível mencionar também a oferta de cursos e projetos experimentais, e, entre esses, citado por Neder (2009), a oferta do primeiro curso de graduação a distância no Brasil, pela Universidade Federal de Mato Grosso, em um momento em que os processos de regulamentação eram incipientes, ou quase inexistentes.

Atualmente, o principal **marco regulatório da Educação a Distância**, entre outros atos normativos, é o Decreto número 12.456 de 19 de maio de 2025 que revogou o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Esses decretos constituem-se como atos normativos que regulamentam o art. 80, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O Decreto nº 9.057/2017, atualmente revogado, definia a Educação a Distância como uma **modalidade educacional**, destacando a **separação espacial** e **temporal** entre estudantes e profissionais da educação no desenvolvimento das atividades educativas, conforme estabelecia seu Art. 1º:

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocor-ra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

No ano de 2025, com a finalidade de instituir uma nova política para os cursos ofertados a distância, deu-se a definição da EaD como uma modalidade educacional, como fazia o Decreto nº 9.057/2017, e passou a caracterizá-la como um **processo de ensino e aprendizagem**, conforme texto do Art. 3º, inciso I:

> Educação a distância - processo de ensino e aprendizagem, síncrono ou assíncrono, realizado por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, no qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares ou tempos diversos.

Além disso, o art. 4º do atual marco regulatório estabelece três formatos de oferta dos cursos de graduação:

I. curso presencial;

II. curso semipresencial; e

III. curso a distância.

Considerando as especificidades desses formatos de oferta educacional, retomaremos essa discussão em uma seção específica, na qual abordaremos como as atividades educacionais podem ser organizadas e desenvolvidas em cada um deles.



Conheça mais sobre a regulamentação dos diferentes formatos de oferta de cursos superiores no Brasil a partir da leitura do Decreto nº 12.456/2025.

Para além da compreensão do marco regulatório vigente, faz-se necessário, também, estabelecer algumas reflexões sobre os principais elementos constitutivos dessa modalidade.

Com a expansão das ofertas de cursos em educação não presencial, observa-se, a partir da década de 80, um cenário de intensos debates e reflexões, na busca de teorias ou concepções que pudessem fundamentar a Educação a Distância enquanto uma modalidade educacional.

Nesse contexto, **Michael Grahame Moore**, citado por Keegan (1993), influenciado pelos estudos de **Dewey** (DEWEY; BENTLEY, 1949), publicou a **teoria de distância transacional** com o objetivo de explicar a distância espaço-cognitiva existente em processos educacionais.

Conforme Moore, citado por Keegan (1993), o conceito de distância transacional refere-se ao espaço cognitivo entre professor e um estudante, observado em uma ambiência educacio-nal, seja ela presencial ou a distância.

A teoria formulada considera que a distância entre o professor e o aluno extrapola a con-cepção geográfica ou simétrica de espaço, e passa a ser compreendida a partir de uma dimen-são educacional e psicológica.

O autor apresenta três variáveis que influenciam a distância transacional: I) o diálogo; II) a estrutura de um programa educacional; e III) o processo de autonomia.

O **diálogo** representa uma distância transacional proporcional ao tipo de interação possível entre os interlocutores no processo de ensino e aprendizagem (professores, orientadores ou alunos) e, de forma indireta, entre esses e os conteúdos ou meios de comunicação que suportam um projeto de curso. Dessa forma, em um curso em que o diálogo é forte, a teoria proposta por Moore, citado por Keegan (1993), considera maior probabilidade de redução da distância transacional.

A **estrutura de um programa educacional** relaciona-se aos elementos de um projeto de curso, quando se observa que um projeto de curso pode ser estruturado com maior ou menor grau de rigidez ou de flexibilidade, na perspectiva dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino ou no processo de avaliação. Para efeito de ilustração, em cursos com menor possibilidade de diálogo e projetos altamente estruturados, observa-se maior probabilidade de aumento da distância transacional.

A **autonomia do aluno** é definida pelo autor como a medida segundo a qual, na relação de ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem. Dessa forma, compreende-se que, quanto mais estruturada e menos dialógica, maior será a distância transacional e, portanto, exigirá maior autonomia e responsabilidade dos estudantes em um processo de estudos livre e independente.



O que muda em relação à autonomia de um estudante que desenvolve seus estudos em um contexto de **educação presencial** ao se deparar com uma proposta que sugere a realização de atividades a distância (síncronas ou assíncronas?

A contribuição **de Michael Moore** sobre autonomia contrapõe-se à concepção de uma proposta educativa fortemente caracterizada na **presença do professor** enquanto **centro do processo de ensino**, determinando objetivos, o material didático e as decisões em geral sobre a condução de todo o processo de estudos.

É natural que estudantes, em experiências iniciais com cursos a distância, tenham dificuldades na compreensão ou na adaptação com processos de estudos que exigem um maior grau de autonomia. Como dito anteriormente, a experiência de grande parte dos estudantes que ingressam em cursos superiores advém de contextos de educação presencial.

No entanto, a grande questão colocada pelos autores nesse momento é: até que ponto um estudante consegue desenvolver esse processo de autonomia? Isto é, de modo autônomo, até que ponto um estudante é capaz de desenvolver um processo de autoaprendizagem sobre um determinado programa de estudos, independente da presença de um professor ou da forma como determinados programas são estruturados.

Na busca de uma base conceitual para a Educação a Distância, Garcia Aretio (1994), por meio de um estudo comparativo envolvendo concepções de aproximadamente 19 autores, incluindo Michael Moore, desenvolve uma pesquisa e, ao final, apresenta a seguinte definição para Educação ou Ensino a Distância:

> O ensino à distância é um sistema de tecnologia de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal na sala de aula entre professores e alunos como meio preferido de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de um organização e tutoria, que promovem a aprendizagem independente e flexível do aluno (ARETIO, p. 50, 1994, tradução nossa).



O estudo comparativo de Garcia Aretio (1994) foi publicado na obra Educación a Distancia Hoy. Localize a obra publicada na internet (pag. 40) e tente identificar quais variáveis contribuíram para a construção do conceito sobre Educação a Distância, formulado pelo autor.

No Brasil, diversos teóricos têm contribuído para a definição da Educação a Distância. Entre esses, cabe destacar as contribuições de Neder (2009, p. 117), que apresenta definições com base na compreensão de seus principais elementos constitutivos:

Educação a distância é uma modalidade de organização do processo de ensino-aprendizagem que, se consubstanciada em novos paradigmas educacionais, pode possibilitar:

- a inserção de um contingente maior de estudantes no ensino superior;
- a autonomia intelectual do aluno na produção do conhecimento;
- o respeito à diversidade e aos ritmos de aprendizagem;
- uma concepção mais subjetiva do tempo/espaço escolar;
- uma modificação da relação que se estabelece entre professor e aluno, em que ambos se colocam como sujeitos da ação educativa;
- uma mudança na compreensão do processo de gestão escolar;
- uma nova compreensão do processo de comunicação;
- uma compreensão diferenciada do sistema de tutoria.

A partir desses elementos constitutivos, que diferenças você percebe quando compara a educação presencial e a distância?



No **formato de oferta presencial**, o fator **tempo** é previamente fixado. Normalmente, ao longo de uma semana letiva, datas e horários são estabelecidos predominanetemente para **aulas presenciais**. Que mudanças você percebe em cursos a distância e em cursos semipresenciais?

Citado por Neder (2009), em interlocução com Merleau-Ponty (1971), Passos (1998) faz um debate sobre a subjetividade do tempo na modalidade de Educação a Distância. O **tempo**, muitas vezes, é compreendido de modo reducionista, enquanto coisa concreta, mensurável e ponderável, limitado apenas pelas relações expressas entre os tempos passado, presente e futuro.

A partir da construção desses autores, na educação a distância faz-se necessário ampliar o conceito de **tempo** na perspectiva dos sujeitos do processo de aprendizagem, respeitando a singularidade que é peculiar ao ritmo de cada um.

É preciso pensar que, em um curso de educação a distância, um estudante não precisará ater-se à rotina de horários previamente definidos nos moldes de um curso presencial, mas, em

contraposição, precisará desenvolver autonomia na organização do seu próprio tempo e ritmo de estudos, a fim de atingir determinados objetivos educacionais.

No entanto, não podemos confundir a subjetividade desse tempo, que se adequa ou reconfigura ao ritmo de cada estudante, com a ausência de prazos.

Na educação a distância, você terá prazos para entregar atividades, desenvolver avaliações e/ou concluir o seu curso. O que muda é que você terá a liberdade de organizar o seu tempo de acordo com o seu ritmo, estilo de aprendizagem ou disponibilidade de agenda, portanto, será essencial um processo de planejamento de estudos, e para isso, as TDICs constituem-se elementos de importância significativa.



Na educação presencial, temos a obrigatoriedade de frequentar um espaço físico previamente definido. O que muda na Educação a Distância?

Outro fator de destaque, quando se desenvolve um processo de estudos a distância, é a dimensão do **espaço físico ou geográfico**. Uma das características importantes da modalidade de Educação a Distância é permitir que pessoas que vivem nas mais distantes regiões do país também possam ter acesso à educação.

Para isso, torna-se imprescindível uma estrutura de comunicação que viabilize a aprendizagem mediada ou apoiada nas TDICs ou que possibilite processos de orientação acadêmica a distância (mediação pedagógica), por meio de um processo organizacional, peculiar em projetos de cursos a distância.

No entanto, embora a presença física seja de menor predominância em cursos a distância, não podemos afirmar que todas as propostas formativas desconsiderem a obrigatoriedade de encontros presenciais.

Há propostas formativas (como essa que você estará cursando), que exigem a presença em encontros presenciais ou atividades de avaliação. Por isso, destacamos a importância de cada estudante conhecer profundamente o Projeto Pedagógico ou a Proposta de curso que será colocada à disposição no início do processo formativo.

Dessa forma, aliada a um processo de planejamento, as variáveis de tempo, espaço e autonomia merecem compreensão e destaque, sobretudo quando consideramos a nossa cultura de educação presencial, fortemente predominante nos processos formativos que compreendem a educação básica brasileira.

1.2. O novo marco regulatório para a educação superior e os diferentes formatos de oferta

Como já abordado na seção introdutória no ano de 2025, o Ministério da Educação instituiu o novo marco regulatório da educação superior. Por meio do decreto Decreto nº 12.456, de 19 de maio

de 2025, que regulamenta a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação é possível compreender uma nova configuração sobre **três formatos de oferta** na educação superior brasileira: O formato de oferta **presencial**, **semipresencial** e a **distância** (BRASIL, 2025).

O marco regulatório estabelece definições importantes para a compreensão dos diferentes formatos de oferta educacional dos cursos superiores, contemplando aspectos relacionados à organização das atividades educacionais, às unidades curriculares e às condições para sua realização. Além disso, estabelece critérios e requisitos quanto à presencialidade, considerando as especificidades de cada formato de oferta.

Com base no Decreto nº 12.456/2025, é possível identificar conceitos importantes relacionados aos diferentes tipos de atividades educacionais que podem ser organizadas e desenvolvidas em cada um dos formatos de oferta educacional:

- **Atividade presencial -** atividade formativa realizada com a participação do estudante e do docente ou de outro responsável pela atividade formativa em **lugar e tempo** coincidentes;
- **Atividade síncrona** - atividade de educação a distância realizada com recursos de áudio e vídeo, na qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em **lugares diversos** e **tempo coincidente**;
- **Atividade síncrona mediada** - atividade síncrona realizada com participação de grupo de, no máximo, setenta estudantes por docente ou mediador pedagógico e controle de frequência dos estudantes;
- **Atividade assíncrona** - atividade de educação a distância na qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em **lugares** e **tempos diversos**.

Essas definições permitem compreender que as atividades educacionais podem ser organizadas considerando diferentes condições de tempo, espaço e mediação pedagógica. Dessa forma, um curso pode contemplar atividades presenciais, síncronas e assíncronas, respeitando os limites estabelecidos para seu formato de oferta.

1.1.1 – Caraterísticas dos formatos de oferta:

Na perspectiva de compreender os critérios para a oferta de cursos superiores nos formatos presencial, semipresencial e a distância, os arts. 10, 11 e 12 do Decreto nº 12.456/2025 estabelecem as seguintes características:

1. **Cursos ofertados no formato a presencial:** Os cursos de graduação ofertados no formato presencial devem desenvolver, no mínimo, 70% de sua carga horária total por meio de atividades presenciais. Os demais 30% poderão ser organizados por meio de atividades educacionais a distância, síncronas ou assíncronas, desde que essa organização esteja prevista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), respeite as Diretrizes Curriculares Nacionais e seja comunicada aos estudantes.

2. **Cursos ofertados no formato a distância**: Os cursos de graduação ofertados no formato a

distância devem contemplar, **no mínimo**, 10% de sua carga horária total em atividades presenciais, acrescidos de 10% em atividades presenciais ou síncronas mediadas. Os demais 80% poderão ser organizados por meio de diferentes atividades educacionais, incluindo atividades síncronas e assíncronas, observadas as exigências legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Projeto Pedagógico do Curso.

3. **Cursos ofertados no formato semipresencial:** Os cursos de graduação ofertados no formato semipresencial devem contemplar, no mínimo, 30% de sua carga horária total em atividades presenciais, acrescidos de 20% em atividades presenciais ou síncronas mediadas. Assim, pelo menos 50% da carga horária total deverá contemplar atividades organizadas nessas condições, sendo os demais percentuais definidos pela instituição, conforme o Projeto Pedagógico do Curso e os limites previstos na legislação.

Na perspectiva de compreender os critérios para a oferta de cursos superiores nos formatos presencial, semipresencial e a distância, os arts. 10, 11 e 12 do Decreto nº 12.456/2025 estabelecem as seguintes características:

1.1.2 – Dinâmica e duração da oferta dos componentes curriculares.

Outra mudança importante introduzida pelo novo marco regulatório refere-se à organização temporal das unidades curriculares que contemplam atividades de Educação a Distância.

A Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025, que regulamenta aspectos do Decreto nº 12.456/2025, estabelece, em seu art. 10, que as unidades curriculares ofertadas parcial ou integralmente a distância devem ter duração mínima de dez semanas.

Isso significa que disciplinas ou outros componentes curriculares que contemplem atividades a distância deverão ser organizados considerando esse período mínimo de desenvolvimento das atividades educacionais.

Essa exigência reforça a importância do planejamento pedagógico, da distribuição das atividades de aprendizagem e do acompanhamento dos estudantes ao longo da unidade curricular.

1.1.3 – Avaliação da aprendizagem nos diferentes formatos de oferta.

O novo marco regulatório também estabelece critérios relacionados à realização das avaliações da aprendizagem.

O art. 23 do Decreto nº 12.456/2025 determina que as unidades curriculares ofertadas parcial ou integralmente a distância devem contemplar avaliações presenciais de aprendizagem.

Complementarmente, o art. 10 da Portaria MEC nº 506/2025 estabelece que cada unidade curricular ofertada parcial ou integralmente a distância deverá contar com, no mínimo, uma avaliação presencial.

As avaliações presenciais devem observar os seguintes critérios:

- **Obrigatoriedade de avaliação presencial:** cada unidade curricular com oferta parcial ou integral a distância deverá contemplar, no mínimo, uma avaliação presencial de aprendizagem.
- **Predominância na composição da nota:** as avaliações presenciais deverão ter peso majoritário na composição da nota final da unidade curricular.
- **Valorização das habilidades discursivas:** pelo menos um terço do peso da avaliação presencial deverá contemplar elementos que favoreçam o desenvolvimento de habilidades discursivas de análise e síntese, ressalvadas as possibilidades de dispensa previstas para avaliações práticas.
- **Avaliações substitutivas e de recuperação:** quando relacionadas às avaliações presenciais obrigatórias, também deverão ser realizadas presencialmente.
- **Possibilidade de avaliações a distância:** as instituições poderão utilizar outras estratégias avaliativas síncronas ou assíncronas, desde que previstas no Projeto Pedagógico do Curso e observadas as exigências legais.

É importante observar que a Portaria MEC nº 794, de 25 de novembro de 2025, alterou os critérios de contabilização da carga horária das avaliações presenciais. Conforme a nova redação do art. 11 da Portaria MEC nº 506/2025, essas avaliações poderão compor a carga horária presencial do curso até o limite de 5% de sua carga horária total.

Entretanto, atividades formativas presenciais que também envolvam avaliação, como seminários, projetos integradores, oficinas e atividades de laboratório, poderão ser integralmente contabilizadas como carga horária presencial, desde que contemplem efetiva interação pedagógica e estejam previstas no Projeto Pedagógico do Curso.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como parte integrante do processo pedagógico, envolvendo diferentes instrumentos e estratégias que possibilitem acompanhar o desenvolvimento dos conhecimentos e das competências dos estudantes..

1.3. Ensino híbrido ou Blended Learning

Continuando nosso percurso de estudo sobre as diferentes formatos de oferta na educação superior, vamos agora falar um pouco sobre o ensino híbrido ou blended learning, que tem raízes e origens no ensino online ou a distância.

Similar à EaD e, até mesmo, à Educação Aberta, as práticas do ensino híbrido se instituem pelo uso intenso das tecnologias em diferentes situações educativas, o que significa dizer que o ensino híbrido é caracterizado pela mistura e pela combinação de atividades presenciais com atividades a distância. Tem como pauta principal a aprendizagem do estudante.

No entanto, é importante compreender que essa convergência pode ocorrer de diferentes maneiras, e não somente pela combinação de recursos físicos e tecnológicos, mas também é possível pensar o ensino híbrido pela mescla de metodologias, métodos e até mesmo projetos escolares.

Nesse sentido, Moran (2015, p. 27) esclarece que híbrido significa misturado, mesclado, *blended*, e a educação sempre foi misturada, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades,

metodologias e públicos. Mas, com a mobilidade e a conectividade, esse processo ficou muito mais perceptível, amplo e profundo.

Similar a esse entendimento, Valente (2015) destaca que o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), portanto, existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, e a essência de toda a organização consiste em colocar o foco no processo de aprendizagem do aluno, e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza (VALENTE, 2015, p. 13).

Teóricos como Horn e Staker (2015) definem o ensino híbrido como um programa de educação formal, no qual o estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online.

Nesta forma de organização, o estudante exerce algum tipo de controle sobre o tempo, o lugar e ritmo. Algumas atividades são realizadas em um local físico supervisionado e longe de casa, sendo as modalidades, ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante, em um curso ou matéria, conectadas para oferecer uma experiência de educação integrada (HORN; STAKER, 2015, p. 53).

Do mesmo modo, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) sustentam que o ensino híbrido configura-se por uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino, e na ação dos estudantes em situação de aprendizagem. Os autores evidenciam que a proposta do hibridismo não coaduna com o abandono das propostas educacionais vigentes para promover a inserção de novas tecnologias em sala de aula, mas consideram a mescla do físico com o virtual, um elemento importante para ressignificar a educação.

Tudo bem até aqui? Podemos continuar nossa caminhada? Então... vamos lá!

Outra questão importante que gostaríamos de chamar sua atenção ao pensar em ensino híbrido diz respeito à personalização do aprendizado, o que significa dizer que, nessa organi-zação pedagógica, o estudante precisa assumir outra postura, não mais de passividade, apenas recebendo conteúdos, mas de proatividade. Isto é, o estudante é quem escolhe a melhor forma de aprender e personaliza sua aprendizagem.

Os autores Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 53) nos dizem que, no modelo híbrido, “os alunos personalizam a sua aprendizagem, eles participam ativamente dirigindo seu processo e escolhendo uma forma de aprender melhor”. Assim, a personalização da aprendizagem, que possibilita ao estudante realizar suas escolhas sobre o que e como aprender, bem como qual o melhor espaço para que essa aprendizagem possa ser construída, é elemento de grande importância no ensino híbrido, pois considera o estudante como sujeito único, individual, com respeito às diversidades e necessidades individuais.

Observe, então, que umas das características marcantes do ensino híbrido diz respeito ao desenvolvimento da **autonomia do estudante**. Ele é sujeito do seu aprendizado, de suas es-colhas, de seu tempo e seus ritmos são respeitados. Mas precisamos colocar em destaque que essa autonomia não pode ser encarada como sinônimo de abandono, transpondo toda a responsabilidade do aprender para o estudante, sem obrigações para a escola. Ao contrário, a autonomia é processual, construída e desenvolvida em conjunto com os professores, advinda de controle no ritmo de

aprendizado do estudante.

Ainda assim, Schneider (2015) assevera que um dos desafios do contexto educacional híbrido relacionado à aprendizagem consiste no fato de que os estudantes precisam tomar decisões e muitos deles não estão acostumados a isso. Da mesma forma como há professores cujas aulas são totalmente expositivas, muitos estudantes estão acostumados a ouvir e "reproduzir", sempre seguindo o "passo a passo" do professor (SCHNEIDER, 2015, p. 75).

Com a intenção de auxiliar esse estudante no desenvolvimento da autonomia, no modelo híbrido há também o ensino personalizado, no qual o professor realiza atendimento individu-alizado, adaptando a aprendizagem às suas necessidades particulares. Cria, assim, cenários que transmitam confiança ao estudante.

Conforme expressa Horn e Staker (2015, p. 9), "quando os estudantes recebem ajuda indi-vidual de um professor, em vez de ensino em massa para um grupo, os resultados são geral-mente muito superiores". Os autores ressaltam que, nesse modelo personalizado, o professor pode ajustar o ritmo de ensino, se estiver indo muito rápido ou muito devagar, bem como reformular uma explicação ou fornecer uma nova abordagem para explicar determinado con-teúdo (HORN; STAKER, 2015, p. 9).

Agora vamos pensar um pouco sobre o que estudamos até aqui, combinado?

De modo resumido, o ensino híbrido:

- Configura-se na combinação de atividades presenciais e online;
- Possibilita que o estudante tenha autonomia para personalizar seu percurso de estudo;
- Favorece o acompanhamento do professor, que auxilia o estudante personalizando o ensino ao ritmo de seu aprendizado;
- Torna propícia a integração de práticas e formatos diferenciados de oferta.

Prosseguindo nosso estudo, gostaríamos de dialogar agora sobre o **ensino híbrido disruptivo** e, ainda, os seus modelos existentes. Mas, antes, pedimos que pense sobre a seguinte questão, mais adiante retomamos o assunto:



Qualquer sala de aula pode ser híbrida? (HORN;STAKER,2015)

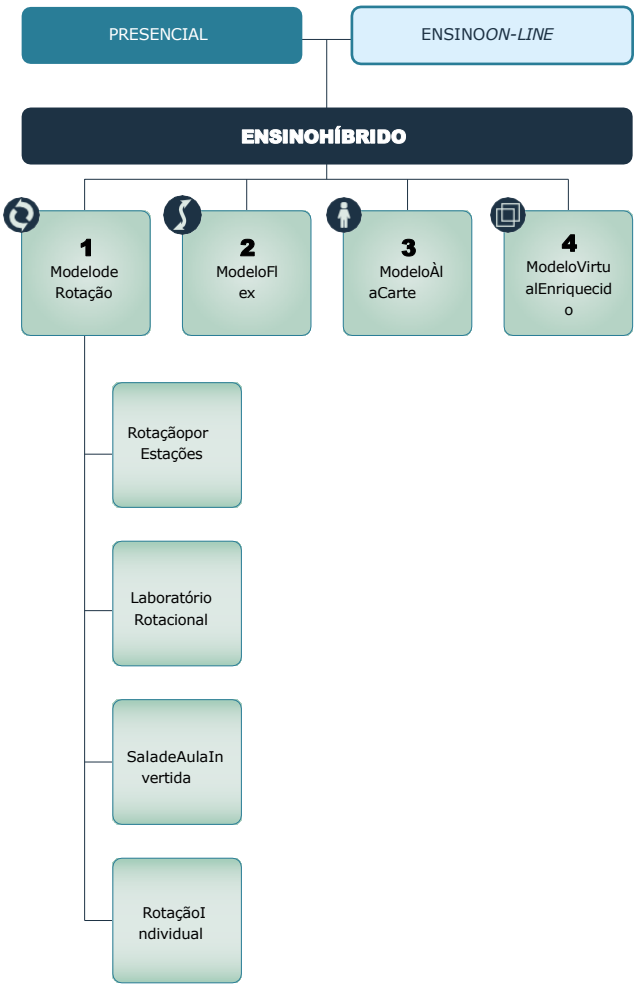
O termo **disruptivo** é muito utilizado nas áreas de conhecimentos que envolvem a computação em geral. De modo resumido, significa que determinada inovação tecnológica pode romper com padrões socialmente estabelecidos, isto é, um novo produto ou serviço de tecnologia provoca rupturas, mudanças nos sistemas instituídos, como foi o caso do computador pessoal, que afetou, em

grande medida, o sistema social vigente. Atualmente, vivenciamos um novo fenômeno disruptivo, por meio da disseminação dos telefones inteligentes, chamados de *smartphones*.

No contexto do hibridismo, autores como Christensen, Horn e Staker (2013, p. 4) ressaltam que os modelos de ensino híbrido estabelecem uma relação com a sala de aula tradicional, oferecendo melhorias para os processos educacionais existentes. Os modelos mais disruptivos, por sua vez, estão posicionados de modo a transformar o sistema de salas de aula a longo prazo. Esses autores preveem ainda que as escolas híbridas, que combinam as escolas existentes com novos modelos de sala de aula, serão o modelo dominante de educação do futuro.

Com isso, podemos entender que o ensino híbrido, em algum momento, será disruptivo, isto é, as combinações entre o ensino tradicional e físico com o ensino inovador e *online*, no futuro, provocarão a ruptura, a mudança nos modelos educativos estabelecidos, que passa-rão a ser mais inovadores e condizentes com a sua conjuntura atual.

Vamos agora conhecer esses modelos do ensino híbrido, pensados e organizados por Horn e Staker (2015), por meio de um estudo que caracterizou os modelos principais do hibridismo, dentro de parâmetros amplos de organizações educativas, sendo eles: **Rotação, Flex, A lá Carte e Virtual Enriquecido**. Os autores ressaltam que, em muitos casos, as escolas usam modelos múltiplos e os combinam de diferentes formas para criar um programa personalizado (HORN; STAKER, 2015, p. 37). Sugerimos que observe a Figura 1 e visualize o esquema total que organiza o ensino híbrido e suas propostas educativas.



Fonte: Horn, M. B.; Staker H. (2015, p. 9)

Bem interessante, não? Observe que, no topo desse diagrama, temos o ensino presencial e o ensino *online*. Logo abaixo, o ensino híbrido, que se configura pela combinação dessas modalidades de ensino e, dentro do contexto do ensino híbrido, podemos visualizar seus modelos existentes.

No **modelo por Rotação**, os estudantes revezam entre ensino *online*, ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos e tarefas registradas em papel e realizadas em suas mesas. A ideia de rotação não é algo novo para a educação, mas o elemento inovador é que o ensino *online* agora é parte do ciclo (HORN; STAKER, 2015, p. 38).

Dentro do modelo por rotação, podemos ainda elencar a **Rotação por Estações**, na qual a rotação ocorre dentro de uma sala de aula ou por um conjunto de salas de aulas. O professor conduz o ensino em pequenos grupos e a aprendizagem é individual. O **Laboratório Rotacional** segue a mesma dinâmica da rotação por estações, mas os estudantes se encaminham para o laboratório de informática a fim de realizar os estudos *online*. A **Sala de Aula Invertida** inverte completamente a função normal da sala de aula. Nesse modelo, os estudantes têm lições *online* de forma independente, e podem realizá-las em casa, só se dirigindo até a escola para receber assistência do professor quando necessário.

E, por fim, a **Rotação Individual**, que tem por característica marcante a personalização do aprendizado. Nesse modelo, o estudante alterna em um esquema individual e seus cronogramas são personalizados de acordo com suas necessidades individuais (HORN; STAKER, 2015, p. 38-41-43-45).

Prosseguindo nessa caracterização do ensino híbrido, no **modelo Flex**, o ensino *online* é a espinha dorsal da aprendizagem do aluno, mesmo que, às vezes, ele seja direcionado para atividades presenciais. O professor tutor realiza acompanhamento presencial na escola tra-dicional com os estudantes, no entanto, grande parte das atividades são realizadas em um ambiente online (HORN; STAKER, 2015, p. 47).

O modelo À la Carte é bem comum no ensino híbrido. Ele inclui qualquer curso ou disciplina inteiramente *online*, enquanto o estudante frequenta uma escola física tradicional. Os estudantes podem fazer esses cursos online durante ou após o tempo de sala de aula, além das disciplinas regulares que cursam na escola. Nesse modelo, o professor tutor é o professor "*online*, diferente do modelo flex, no qual o professor tutor é professor presencial" (HORN; STAKER, 2015, p. 49).

O quarto modelo de ensino híbrido é o **Virtual Enriquecido**, que mescla o ensino presencial com atividades a distância. Alguns cursos podem ser presenciais dois dias da semana e, no restante, ocorrer em ambientes *online*. Ele se difere da Sala de Aula Invertida, pois os estu-dantes raramente se encontram pessoalmente com o professor durante a semana, e também difere de um curso totalmente *online*, pois as atividades presenciais são obrigatórias (HORN; STAKER, 2015, p. 50).

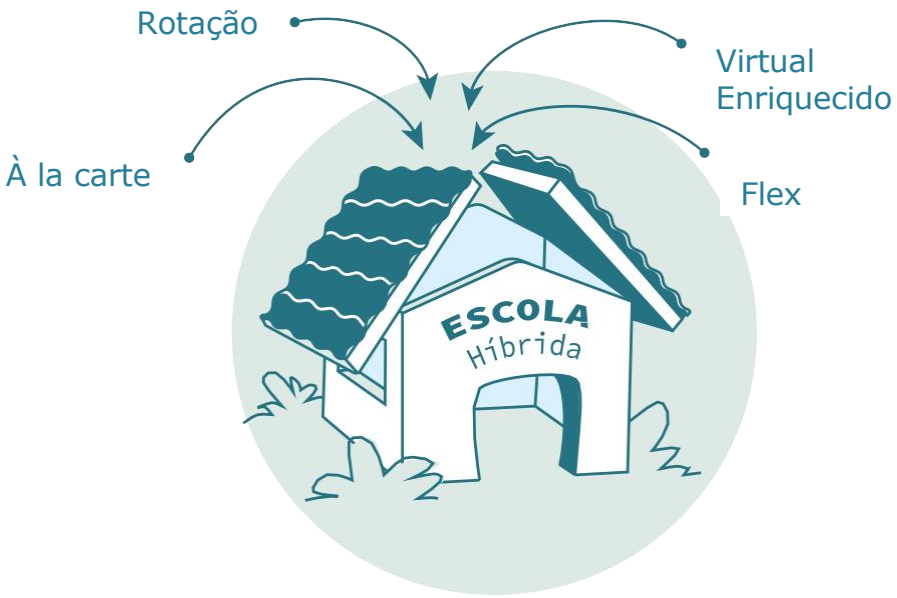
Ao conhecer esses modelos de ensino híbrido, deixamos um exercício de reflexão para você...



Quais modelos de ensino híbrido você imagina possível em um curso semipresencial?

MODELOS DE ENSINO

HÍBRIDO



Fonte: elaborado pelos autores.

Continuando... Vale enfatizar que, dentre os modelos descritos, existem os que são considerados sustentados, isto é, incorporam as principais características da sala de aula presencial com a sala de aula online. Mesclam essas duas realidades. Temos, ainda, os modelos considerados disruptivos, que tendem a romper com o sistema tradicional, vislumbrando novos modelos educacionais, com predominância dos espaços online para o aprendizado (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Quetalsaberumpoucomaissobreoassunto?

Convidamos você para assistir a um vídeo que aborda os modelos do ensino híbrido. https://www.youtube.com/watch?v=gAFrlATgYto

Na intenção de facilitar seu entendimento sobre o tema, organizamos o Quadro 1, que contempla um resumo dos modelos de ensino híbrido apresentados, contendo algumas de suas principais características.

Quadro 1 – Resumo dos modelos de ensino híbrido

MODELO		CARACTERÍSTICA PRINCIPAL	CATEGORIA	ESPAÇO PREDOMINANTE DE ESTUDO
1.	**Rotação**	Estudantes revezam as atividades realizadas de acordo com horário fixo ou orientação do professor.	Sustentado	Sala de aula
1.1	**Rotação por Estações**	Rotação em grupos, dentro ou fora da sala de aula.	Sustentado	Sala de aula
1.2	**Laboratório Rotacional**	Rotação em grupos entre a sala de aula e laboratório de informática.	Sustentado	Sala de aula
1.3	**Sala de Aula Invertida**	Estudo *online* em casa. A escola é espaço para assistência e resoluções de atividades.	Sustentado	Sala de aula
1.4	**Rotação Individual**	O estudante cumpre uma rotina de atividades utilizando um computador individual, segundo um plano personalizado de estudo.	Disruptivo	Ambiente Online
2.	**Flex**	O ambiente *online* é o principal espaço de aprendizado, mas o estudo ocorre na escola tradicional com acompanhamento do professor.	Disruptivo	Ambiente Online
3.	**À La Carte**	O estudante realiza um curso ou disciplina inteiramente *online*, enquanto frequenta uma escola física tradicional.	Disruptivo	Ambiente Online
4.	**Virtual Enriquecido ou aprimorado**	O estudante pode se apresentar na escola apenas uma vez por semana. O restante do seu aprendizado é *online*.	Disruptivo	Ambiente Online

Fonte: organizado pelos autores, com base em Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, (2015) e Horn; Staker, (2015).

Esperamos que tudo o que estudamos até aqui, sintetizado de forma didática no quadro acima, possa ajudar a responder aquela questão que deixamos em aberto anteriormente. Você se lembra? Qualquer sala de aula pode ser híbrida? (HORN; STAKER, 2015).

Observe que o ensino híbrido tem por característica principal combinar atividades educacionais com o uso de tecnologias, convergindo atividades presenciais com atividades realizadas a distância ou de forma online. Mas é importante ter discernimento: práticas híbridas também envolvem a combinação de metodologias, currículos, atividades, públicos, que não necessariamente requerem o uso de tecnologias, portanto, ao pensar assim, temos a resposta para a nossa pergunta. Sim, qualquer sala de aula pode ser híbrida! Afinal, conforme Moran (2015), a educação sempre foi híbrida.

Mas gostaríamos de pensar além. Vamos considerar a possibilidade de inserir as tecnologias na cultura escolar, nas práticas do professor e do aluno e com isso fazer valer o ensino híbrido em sua plenitude. Pensando nisso, Christensen, Horn e Staker (2013) listam algumas práticas que podem ser implementadas na escola, em favor dos modelos híbridos inovadores:

1. Criar uma equipe na escola que seja autônoma em relação a todos os aspectos da sala de aula tradicional.
2. Focarosmodelosdisruptivosdeensinohíbrido.
3. Procurarporalunosafeitosamodelosinovadores.
4. Comprometer-se empersistir norecente projetodisruptivo.
5. Introduzirpolíticasdeincentivoàinovação.

(CHRISTENSEN;HORN;STAKER,2013,p.5)

Pensar e concretizar o ensino híbrido requer esforço conjunto da escola e toda sua equipe, sendo importante contar ainda com profissionais habilitados para desenhar esses modelos educacionais em consonância com a sua realidade escolar. Disso decorre a relevância do profissional em Tecnologia Educacional para atender aos anseios da educação atual.

Demais questões sobre o ensino híbrido poderiam ser destacadas e evidenciadas. Ou, até mesmo, poderíamos aprofundar ainda mais sobre as temáticas que apresentamos. Por ora, no entanto, vamos ficando por aqui. Mas, convidamos você a refletir sobre essa modalidade educativa, com intuito de traçar um paralelo comparativo entre a Educação a Distância, Presencial ou Semipresencial, a Educação Aberta e o Ensino híbrido. É um bom exercício, não?

1.4. Educação Aberta

Iniciamos o nosso debate sobre Educação a Distância resgatando alguns apontamentos em uma perspectiva histórica e de marco legal.

Na perspectiva do marco legal, não temos, atualmente, no Brasil, a regulamentação da educação aberta, nos mesmos moldes que temos a educação presencial, a distância ou semipresencial.



O que é educação aberta? Como essa modalidade se configura no contextobrasileiro?

Atualmente, há uma profusão de conceitos que tentam definir o que seja a Educação Aberta. Em estudo recente, Santos (2012) afirma que: “Há um consenso na academia que não há uma definição única para educação aberta”.

Nesse sentido, alguns autores preferem compreender a Educação Aberta como um conjun-to de práticas sociais educativas, que acontecem em contextos diversos de educação formal e não formal, sobretudo no caso brasileiro.

Numa perspectiva histórica, Santos (2012) menciona o surgimento de práticas de ensino aprendizagem no ensino de crianças ainda na década de 70, no entanto, embora possamos encontrar indícios de práticas de educação aberta em diferentes períodos da história da pe-dagogia, o termo tornou-se popular com o advento das instituições de educação aberta, en-tre as quais pode-se citar, dentre outras iniciativas, a criação da Open University da Inglaterra, estabelecida no ano de 1969.



Para saber mais:

https://www.open.ac.uk/

Atualmente, a Open University é uma instituição de grande popularidade internacional, empreendendo princípios a partir de uma proposta de flexibilização do processo de estudos, de modo que os estudantes possam construir a sua carreira combinando diferentes possibili-dades e métodos de estudos, oportunizados por aquela instituição.

Na perspectiva da flexibilidade, a proposta da Open University é clara e objetiva: “Você pode, é claro, estudar conosco da maioria dos lugares do mundo, desde que tenha proficiência em inglês e tenha uma conexão de internet de banda larga”.



Na Wikipédia, você encontra uma lista de instituições de educação aberta no mundo.
Confira: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_open_universities

No Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância, Mill (2018, p. 203) apresenta definições com o sentido de contribuir para a definição de uma base concei-tual:

> A expressão Educação Aberta (EA) refere-se a abordagens, estruturas e modelos educacionais concebidos em oposição a aspectos e sistemas já estabelecidos, incluindo, em particular, pré-requisitos e restrições de acesso, concepções e práticas pedagógicas, copresença física de professores e estudantes, bem como o papel de instituições de ensino.

Nesse sentido, a expressão Educação Aberta (EA) passa a ser melhor compreendida quando estudamos práticas pedagógicas estabelecidas por essas instituições, e, a partir de então, colocamos em pauta fatores que as diferenciam enquanto práticas de educação presencial ou a distância.

A Open University do Reino Unido e a Universidade Aberta do Japão , quando comparadas com as instituições brasileiras, apresentam estratégias diferenciadas em relação às demais modalidades. A Open University of Japan inicia suas atividades com seus primeiros estudan-tes no ano de 1985, com experiências centradas em sistemas de rádio, difusão televisiva, edu-cação online e encontros presenciais em centros de apoio distribuídos em diversos locais de atendimento daquela instituição.

Uma das características frequentes observadas em instituições de Educação Aberta é a centralidade, o intenso processo de autonomia e independência que possuem os estudantes. Há programas de cursos em que o estudante tem a independência e a liberdade para escolher a melhor maneira de se estudar, seja por meio da internet, ambientes virtuais de aprendiza-gem, programas televisivos, rádio, ou mesmo o suporte presencial, de modo similar ao que acontece na modalidade de educação a distância.

No entanto, observa-se, em algumas instituições de educação aberta, uma preocupação forte com a real aquisição dos conhecimentos ou o desenvolvimento de habilidades, inde-pendentemente dos meios ou percurso que tenha feito cada estudante.

Para efeito de ilustração, atualmente, no Brasil, um estudante que inicia um curso de edu-cação superior, seja ele presencial ou a distância, necessita atender aos requisitos de todo um aparato legal e institucional, caso deseje obter êxito ao final de sua trajetória educacional.

Na educação presencial ou a distância, por exemplo, há requisitos mínimos estabelecidos nos projetos pedagógicos, para validar o percurso de um estudante, tais como a presença em datas e horários pontuais (na modalidade de educação presencial) ou o cumprimento de um conjunto de atividades orientadas por um tutor, a partir de objetivos e componentes previa-mente estruturados em currículo formal (na modalidade de educação a distância).

Nesse sentido, observa-se a liberdade ou independência de um estudante para a escolha da melhor estratégia de estudo, a fim de se alcançar determinados objetivos educacionais.

No entanto, não podemos mencionar a existência uma regra geral para definir a educação aberta, sobretudo quando as práticas institucionais nem sempre são as mesmas e são sensí-veis ao contexto e às instituições que as desenvolvem.

Nesse sentido, Mill (2018, p. 203) apresenta uma tentativa de definir o termo Aprendizagem Aberta (AA) como:

> [...] formas de aprender em contextos de educação aberta, constituídos em termos de flexi-bilidade quanto a acesso, local, tempo e/ou métodos de estudo, e aos quais se associam de-mandas de maior autonomia, independência e autogestão do aprendiz.

Considerando não ser objetivo dessa unidade esgotar as nossas discussões sobre o tema, podemos estender a compreensão de práticas educacionais em outras dimensões, quando, por exemplo, observamos a utilização de Recursos Educacionais Abertos, enquanto estraté-gias de disseminação do conhecimento, apoiados por diversas instituições nacionais e inter-nacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU).



Mais adiante, iremos retomar a discussão dos REAs.

Para saber mais, sobre essa iniciativa da UNESCO, visite o endereço eletrônico: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/open-educational-resources/

CAPÍTULO II: LABORATÓRIO DE PRÁTICAS EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

2. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é um espaço virtual na internet para a gestão de cursos, de conteúdos e da aprendizagem que possuem recursos digitais de comunicação, em tempo real ou não, para mediar a aprendizagem na Web.

Segundo Valentini e Soares (2005),

> entende-se que um AVA é um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais sobre ou em torno de um objeto de conhecimento: um lugar na Web, cenário onde as pessoas interagem, mediadas por uma linguagem da hipermídia, cujos fluxos de comunicação entre os sujeitos são possibilitados pela interface gráfica (VALENTINI; SOARES, 2005, p. 19).

No entanto, as autoras ressaltam que o importante não é meramente o suporte tecnológico ou a interface gráfica, mas "o que os interagentes fazem com essa interface" (p. 19). Nesse sentido, a proposta pedagógica que sustenta toda a configuração do ambiente é fundamental para que o ambiente ofereça as possibilidades dos estudantes interagirem e construírem conhecimento.

A Professora Doutora Eliane Schlemmer, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), afirma que:

> Os ambientes virtuais de aprendizagem são softwares desenvolvidos para o gerenciamento da aprendizagem via Web. São sistemas que sintetizam a funcionalidade de software para comunicação mediada por computador (CMC) e métodos de entrega de material de cursos online (SCHLEMMER, 2002, p. 147).

Atualmente, tanto as instituições de ensino quanto as organizações empresariais têm disponibilizado ambientes digitais na internet para apoio à aprendizagem. Nas instituições de ensino, os ambientes virtuais de aprendizagem são utilizados como recursos de apoio ao professor e ao estudante, em cursos presenciais e em cursos a distância. Nas empresas, estes ambientes estão sendo utilizados para apoiar o que se tem chamado de educação corporativa e que se efetiva com a criação das Universidades Corporativas. Os ambientes virtuais de aprendizagem possuem um conjunto de funcionalidades que possibilitam toda a gestão dos cursos, materiais, pessoas envolvidas, e conta com tecnologias de comunicação síncrona e assíncrona.

Os primeiros sistemas a serem disponibilizados na internet foram o WebCT, LearningSpace, Eureka e Aula Net, que priorizavam a entrega de conteúdos e a instrução.

Atualmente, o Moodle é um dos ambientes virtuais de aprendizagem que possibilita aos seus usuários muito mais que uma simples entrega de materiais e conteúdos, mas oferece recursos digitais que proporcionam a interação mútua entre os sujeitos, e que pode vir a colaborar com a aprendizagem. Assim como o Moodle, há outros ambientes que disponibilizam recursos tecnológicos para interação, quais sejam: o Teleduc, o Amadeus e o Rooda.

A Fundação Bradesco disponibiliza o seu próprio ambiente virtual de aprendizagem chamado de Escola Virtual.

Valentini e Soares (2005) afirmam que a expressão

> ambientes virtuais de aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem num espaço virtual na Web, organizado de tal forma que propicie a construção de conceitos, por meio da interação entre alunos, professores e objeto de conhecimento (VALENTINI; SOARES, 2005, p. 19).

É importante salientar que um AVA não precisa ser associado apenas a cursos na modalidade a distância, pois um AVA pode, também, ser utilizado como um espaço de apoio às aulas presenciais. As possibilidades pedagógicas de um AVA vão além de serem repositórios de conteúdos, podendo proporcionar novas aprendizagens a partir da interação entre os sujeitos.

2.1. AMBIENTE WEB: REDES DE COMUNICAÇÃO E OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA)

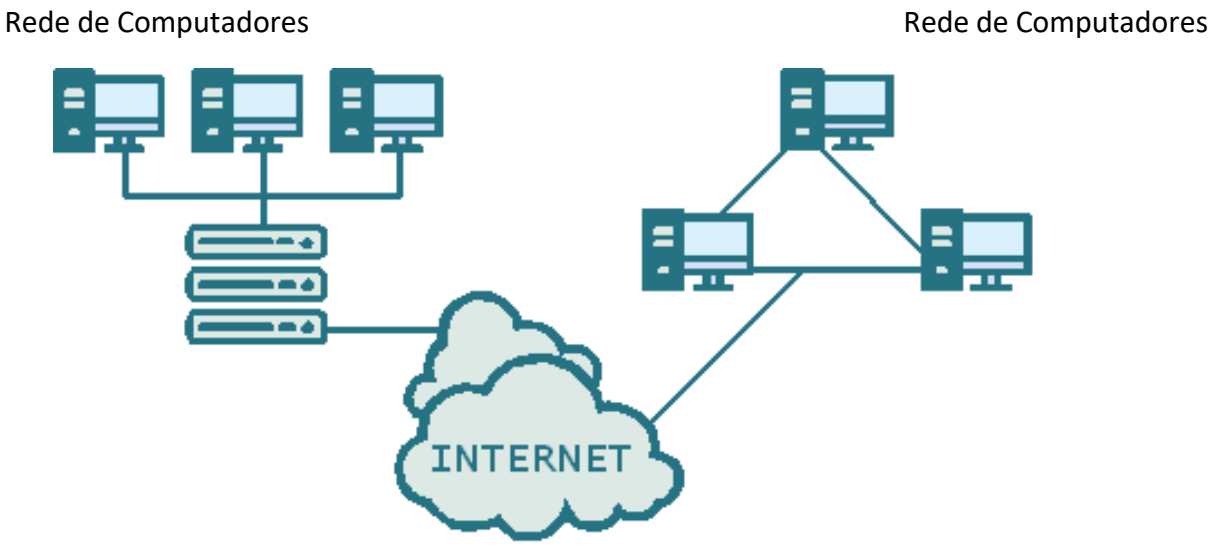
Com a popularização das redes de computadores e a utilização intensa de ambientes virtuais de aprendizagem, um termo recorrente em nosso curso será de Ambiente Web, em uma perspectiva de redes e de comunicação.

Uma tradução literal do termo World Wide Web (ou web) pode ser entendida como “Grande Rede Mundial” ou “Rede de alcance mundial”.

Dessa forma, passamos a descrever um dos conceitos básicos da web, que é o seu caráter global, por meio do qual é possível ter acesso a um grande volume de informações compartilhadas e distribuídas entre si.

Já a Internet pode ser entendida como uma “rede das redes de computadores”, e a Web, como um serviço que viabiliza o transporte de informações para usuários distribuídos em diferentes recantos do mundo, conectando computadores e redes, por meio de processos de conexão.

Figura 1. Modelo simplificado de redes de internet.



Fonte: Elaborado pelos autores

Um dos principais serviços disponibilizados por sistemas de navegação na web são as páginas de internet. Essas páginas permitem a visualização de seus conteúdos em diversos formatos.

Uma página pode conter texto, fotografias, animações, sons e vídeos. E também pode ser compreendida como a unidade de um determinado site, que, por sua vez, estará constituída por uma ou mais páginas.

A composição de páginas em sites permite a um usuário, por uma espécie de índice, navegar entre diversas páginas que os integram. Um exemplo disso é você acessar o site http://www.ufmt.br. Você terá, primeiramente, uma página inicial, que irá conter referências (ou links) para outras páginas associadas entre si, em um único contexto de site.

A partir do desenvolvimento de tecnologias para a Web, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ganharam destaque nos últimos anos. Normalmente disponibilizados pela internet, apresentam significativa contribuição para cursos ofertados por meio da modalidade de EaD, sobretudo na perspectiva de comunicação, armazenamento e desenvolvimento de estratégias virtuais de ensino e aprendizagem.

2.2. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA)

Possivelmente, você já participou de um momento presencial do curso, no qual conheceu o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), desenvolveu atividades nesse Ambiente, interagiu com o grupo, partilhou dúvidas e anseios, isto é, houve um primeiro contato com esse "novo" espaço do conhecimento.

Agora, a intenção é apresentar alguns entendimentos introdutórios sobre o AVA, com ênfase em suas dimensões e práticas de estudo. Vale dizer que, mais adiante, durante a trajetória do curso, haverá uma disciplina específica e dedicada às questões do AVA, por isso, neste momento, a ideia é que possamos construir um panorama inicial dessa temática.

Os AVA comumente são considerados sistemas informacionais, que contemplam recursos e ferramentas para apoiar os processos educativos. Cabe ressaltar, no entanto, que sua utilização não é exclusiva do setor educacional. Ou seja, outros setores, a exemplo do meio corporativo, têm recorrido aos AVA para fomentar capacitações e treinamentos, disseminar informações ou, ainda, estabelecer processos comunicacionais entre grupos e equipes de trabalho (ANJOS, 2015, p. 23).

No campo da educação, esses ambientes são amplamente utilizados, para atender cursos presenciais ou da modalidade a distância. Sendo assim, para que os processos educativos se concretizem, falando dos cursos EaD no cenário atual, é essencial a utilização de plataformas educacionais web, a que comumente chamamos de AVA.

Para Dias e Leite (2010), os AVA podem ser definidos como uma sala de aula virtual acessada via web. Possibilitados pelo avanço tecnológico, tentam reduzir não apenas a distância física entre os participantes de um curso – alunos e professores – mas também encurtam a distância comunicacional. De maneira análoga, Filatro (2008, p. 120), considera que os AVA "refletem mais apropriadamente o conceito de sala de aula online, em que a ideia de sistema eletrônico está presente, mas é extrapolada pelo entendimento de que a educação não se faz sem ação e interação

entre pessoas".

De acordo com Anjos (2013), os AVA representam um conjunto de soluções de comunicação, gestão e aprendizado eletrônico, que possibilitam o desenvolvimento, a integração e a utilização de conteúdos, mídias e estratégias de ensino-aprendizagem a partir de experiências que possuam (ou não) referência com o mundo real.

Assim, os AVA, enquanto sistemas de comunicação, intentam, com seus mecanismos, consolidar a prática educativa, caracterizando-se pela possibilidade do estabelecimento de processos de interação entre os sujeitos, que incidem nos processos de cooperação e colaboração nesses espaços virtuais (ANJOS; ANJOS, 2018).

Na atualidade, existe uma grande variedade de ambientes virtuais disponíveis para atender realidades diversas de cursos a distância. Em nosso curso, utilizaremos o software Moodle , um sistema gratuito, de código aberto, que por isso nos possibilita configurá-lo de diferentes maneiras para atender situações educacionais variadas. O Moodle tem sido amplamente utilizado, em especial nas instituições públicas de ensino.

Para Silva (2011), o AVA Moodle comporta diferentes estilos de ensino e aprendizagem. O professor pode optar por qual fará uso, uma vez que esse sistema incorpora diversos recursos de interação e comunicação, os quais possibilitam novas práticas pedagógicas e experimentações.

Uma das principais características do Moodle diz respeito ao conjunto amplo de seus recursos e atividades, que possibilitam moldar salas virtuais de diferentes maneiras, com o propósito de atender uma situação pedagógica específica. No geral, esses recursos ampliam e intensificam os processos comunicacionais e de interação em um curso EaD.

Vamos agora conhecer alguns recursos desse Ambiente e analisar de que maneira é possível estudar de forma proveitosa, partilhada e responsável nesse contexto educacional. Para isso, dividimos tais recursos nas seguintes dimensões: 1. informação; 2. comunicação; 3. interação; 4. colaboração; 5. avaliação de aprendizagem, com base em Anjos e Anjos (2018).



Fonte: ANJOS; ANJOS (2018)

1. Na dimensão de Informação vamos considerar os materiais disponibilizados no AVA, afinal, é por meio desses materiais que o estudante se informa sobre determinado conteúdo. Acreditamos que você já tenha percebido que no AVA há diferentes tipos de materiais didáticos, como é o caso dos fascículos, guias de estudos, documentos, sites, bibliotecas de vídeos, entre outros. Então, recomendamos como boa prática de estudo, algumas ações do estudante a distância: a) navegue em seu curso; b) clique nos links disponibilizados; c) realize leitura dos materiais e documentos; d) conheça a estrutura dos módulos/disciplinas; e) explore os recursos e se mantenha informado, pois de nada adianta um Ambiente rico em informações se o estudante não está sedento de conhecimento.

2. Na dimensão de comunicação, o AVA oferece recursos técnicos variados que visam atender singularidades educativas. Vejamos o caso da mensagem, que é um recurso assíncrono de comunicação individual, no qual emissor e receptor se comunicam. Em outras palavras, chamamos esse tipo de comunicação de um para um, mas, a depender das circunstâncias, a mensagem também pode ser utilizada em um processo de comunicação de um para muitos, como é o caso de uma mensagem coletiva, enviada pelo professor/tutor aos estudantes. Sendo assim, é preciso que você esteja atento às mensagens recebidas no AVA. Leia diariamente essas mensagens, pois grande parte das orientações do professor/tutor se efetiva por meio desse recurso comunicacional. E, para além da leitura das mensagens, é pertinente ainda que você estabeleça um canal de comunicação com seu professor/tutor e colegas, respondendo as mensagens recebidas, isto é, participando ativamente do processo de estudo, dentro do AVA.

3. Na dimensão da interação relações interpessoais no AVA são intensificadas por intermédio de alguns recursos e atividades, como é o caso do fórum, um recurso de atividade assíncrono que abstrai, para o AVA, o contexto presencial de discussão ou debate em sala de aula. A partir de uma temática proposta, no fórum é possível interagir com colegas, opinar, realizar contrapontos de opiniões e socializar conhecimentos. Como boa prática, sugerimos que você participe ativamente dos fóruns durante sua vigência, leia as postagens dos colegas e professores/tutores e procure formular respostas de modo coerente com a temática em questão. Não produza textos demasiadamente longos, tampouco escreva respostas lacônicas. Opte por uma escrita coesa, bem elaborada e fundamentada, ao ponto de suscitar nos demais o desejo de qualificar e ampliar o debate nesse espaço de aprendizagem.

Ainda na dimensão da interação, gostaríamos de destacar a atividade de Chat/bate-papo, muito utilizada no AVA. Comumente, esse tipo de atividade é destinada a discutir temáticas pontuais, como orientação de monografia ou trabalhos específicos do curso. No entanto, é preciso lembrar que, por ser uma atividade síncrona, requer agendamento prévio, com data e hora marcada, e conexão simultânea para participar da atividade. O Chat é um espaço de partilha que converge recursos de interação, mas, assim como no fórum, tem na participação dos sujeitos o ponto alto da ferramenta.

4. Na dimensão da colaboração, o AVA lhe possibilitará um aprendizado compartilhado e integrador. Para entender melhor, tomemos como exemplo o recurso Wiki, uma atividade assíncrona, em formato de páginas web, que permite a produção e edição coletiva de um texto. Todos os estudantes possuem a prerrogativa de edição na atividade Wiki, visto se tratar de um processo de produção de texto e hipertexto colaborativo. Em outras palavras, em uma única atividade é possível que toda a turma opere coletivamente na construção de um projeto em comum. Mais uma vez chamamos a sua atenção para a importância de participar das atividades, pois um texto colaborativo só é construído se houver o seu engajamento nesse processo de

construção. O recurso Wiki oportuniza a dinâmica de trabalhos em equipe, mas dependem da ação responsável de cada sujeito.

5. Na dimensão de Avaliação de Aprendizagem, o AVA disponibiliza relatórios em diversos formatos, que facilitam o processo de avaliação/acompanhamento por parte do professor/ tutor, uma vez que tais relatórios demonstram o nível de participação do estudante no curso. Alguns estão disponíveis apenas para o professor/tutor, contudo, é interessante que você os conheça, a fim de compreender que o seu acompanhamento no curso é realizado a partir dos relatórios.

Cabe destacar ainda, na dimensão de Avaliação de Aprendizagem, que alguns recursos possibilitam a você um feedback imediato. Quer dizer, ao finalizar uma determinada atividade no Ambiente, é possível ter acesso ao resultado com nota, como é o caso de alguns questionários eletrônicos. Ao responder/finalizar um deles, você tem acesso às questões que acertou e que errou, bem como à média final da atividade. Muito bacana, não é?

Para além de questões eletrônicas, o Ambiente permite que você perpasse por uma avaliação de cunho processual. Como exemplo, podemos citar a atividade de envio de arquivo. Esse tipo de atividade geralmente é destinado à produção de textos longos, trabalhos que exigem pesquisas, como monografias e artigos. Você irá produzir e enviar seu texto ao professor/tutor pelo AVA, e ele, após leitura, fará as considerações no próprio texto, remetendo-lhe de volta. Na sequência, você realiza os ajustes e devolve o texto pelo AVA para seu professor/tutor, o que redunda em uma ação avaliativa contínua e processual.

Diante do que dissemos até aqui, apresentamos o Quadro 2, que resume as dimensões do AVA, na intenção de colaborar com suas estratégias de estudo na trajetória do curso.

Quadro 2 – Algumas Dimensões do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Ambiente Virtual de Aprendizagem		
Dimensões	**Alguns Recursos**	**Estudante – boas práticas**
1. Informação	1. Materiais didáticos, guias de estudos, documentos, sites, bibliotecas de vídeos etc.	1. Realizar a leitura de todos os materiais disponíveis no Ambiente do curso.
2. Comunicação	1. Mensagem-recurso assíncrono de comunicação individual ou coletiva.	1. Fazer leitura diária das mensagens recebidas no AVA e retornar às mensagens, sempre que possível.
3. Interação	1. Fórum – recurso de atividade assíncrono; 2. Chat – recurso de atividade síncrono.	1. Participar e interagir ativamente do fórum durante sua vigência, com postagens coerentes e de acordo com a temática proposta; 2. Participar do Chat no horário agendado, interagindo com colegas e professor/tutor, por meio de discussão direcionada.
4. Colaboração	1. Wiki – recurso de atividade assíncrono.	1. Participar da atividade de produção de texto colaborativo durante sua vigência, editando e reeditando a página web, para incorporação de conteúdos.

5. Avaliação de Aprendizagem	1. Relatórios de atividades (perfil do estudante); 2. Questionário eletrônico; 3. Envio de múltiplos arquivos.	1.Verificar, no relatório, as atividades concluídas ou pendentes; 2. Realizar as atividades de questionários durante sua vigência, as quais possibilitam um feedback imediato de notas; 3. Realizar as atividades de envio de arquivos, durante sua vigência, que possibilitam a avaliação de aprendizagem de forma reguladora e contínua.

Fonte: elaborado pelos autores

Para finalizar, gostaríamos de enfatizar que os recursos do AVA são apenas auxiliares no processo de seu aprendizado. É importante planejar sua agenda de estudo e organizar rotinas diárias para realizar atividades, manter contato com professor/tutor e colegas, participar das atividades presenciais no seu polo, bem como ainda das atividades por webconferência. São ações imprescindíveis para conseguir êxito no curso EaD. Confiamos no seu empenho e dedicação. Temos certeza de que você será um excelente estudante a distância!

2.3. RECURSOS TECNOLÓGICOS DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM EM SITUAÇÕES EDUCATIVAS

Nesta disciplina, vamos apresentar e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis no AVA *Moodle*, por ser um ambiente que não tem custo algum para a sua utilização e implementação, e também porque, dos AVAs disponíveis no cenário brasileiro, é o AVA amplamente adotado pelas instituições de ensino.

O AVA *Moodle* é um ambiente que pode ser utilizado tanto para a oferta de disciplinas/aulas/cursos totalmente a distância como apoio para disciplinas/aulas/cursos que são oferecidos na modalidade presencial. Em ambas as situações, o AVA *Moodle* permite a disponibilização de materiais didáticos e de atividades para os estudantes terem acesso, a qualquer hora, de qualquer lugar.

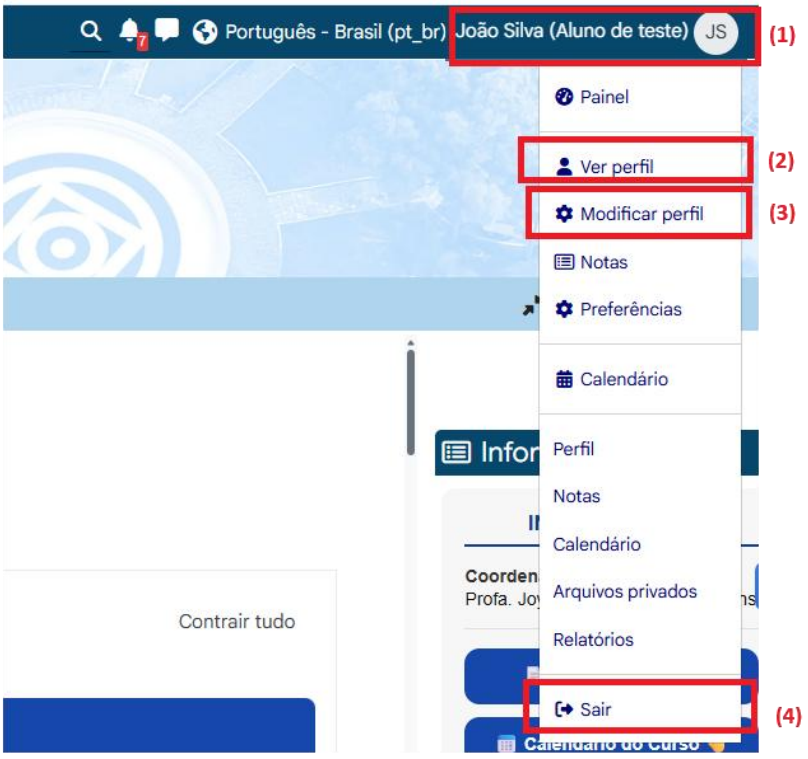
Tecnicamente, o AVA *Moodle* destaca-se por apresentar código aberto, o que permite a customização de toda a sua interface e de suas funcionalidades de acordo com o que a instituição de ensino necessita. É instalado em um servidor *web* com a linguagem de programação PHP e banco de dados MySQL. O AVA *Moodle* também permite que novos recursos (desenvolvidos pela comunidade técnica) possam ser incorporados a um AVA instalado.

A seguir, alguns dos principais recursos tecnológicos do AVA *Moodle.*

2.3.1. Configurando a sua identidade no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Perfil)

Todo usuário do AVA *Moodle* tem um perfil no ambiente. Nesse perfil, há campos que podem ser editados e configurados pelo usuário de acordo com as suas preferências e com suas informações pessoais, como nome completo, cidade, endereço de e-mail, foto. É possível inserir uma foto pessoal e uma descrição com a apresentação do usuário. Para modificar o perfil de um usuário, é necessário acessar o Menu Navegação e acessar a seção Participantes. Em seguida, acessar a opção Modificar Perfil, como mostrado na Figura 1.

Figura 2. Configuração para modificar o perfil de usuário no AVA *Moodle*



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

A edição do perfil é importante porque possibilita que todos os participantes do curso se conheçam um pouco mais, mesmo que virtualmente, o que, em cursos cuja mediação acontece por meio de Tecnologias Digitais (TD), é essencial.

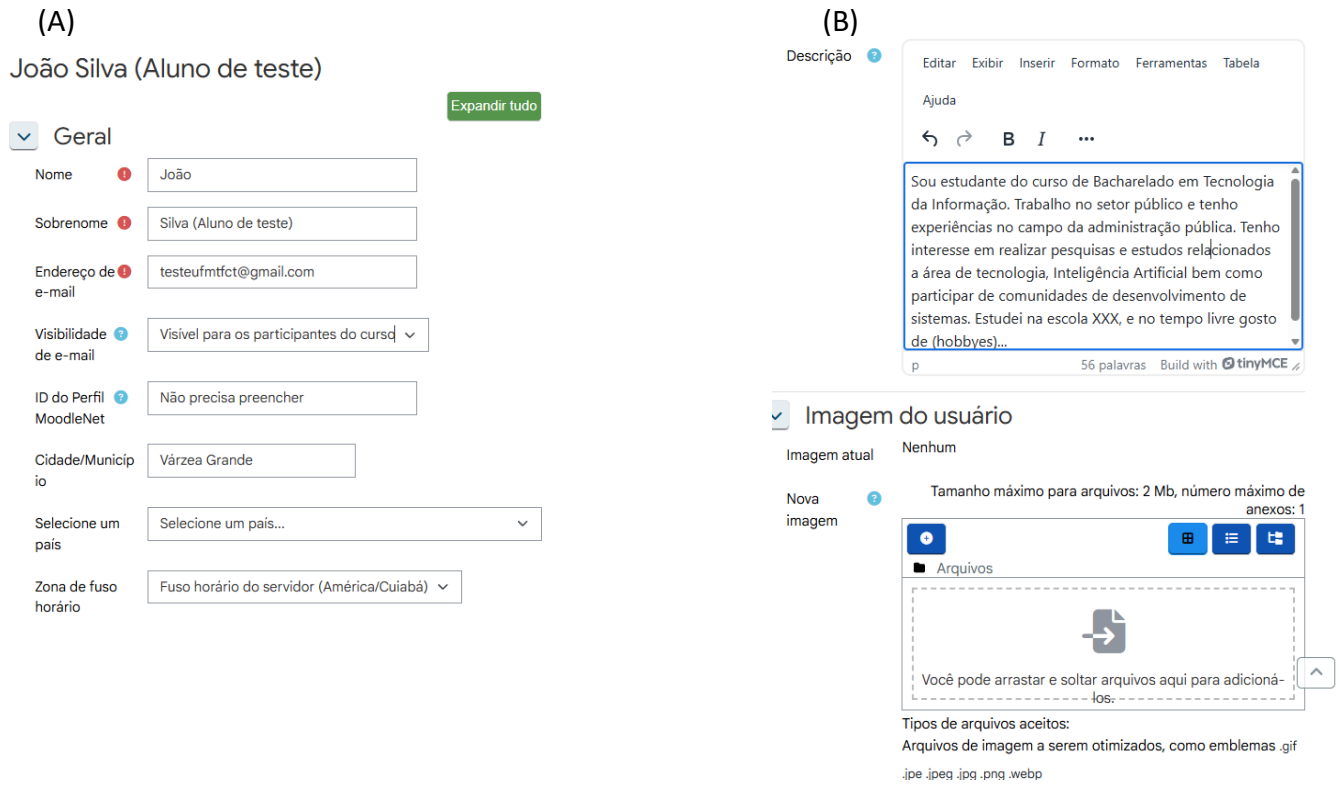
No entanto, é essencial que o utilizador do AVA compreenda as opções que tem disponíveis para visualizar a sua configuração, bem como para “Sair” do AVA.

Ao clicar na opção “Ver perfil (2)”, você terá acesso às informações iniciais do seu cadastro, porém sem a possibilidade de alterá-las.

Ao clicar na opção “Modificar perfil (3)”, você poderá alterar as suas informações e atualizar as informações acadêmicas no curso.

Ao clicar em “Modificar perfil (3)”, você terá acesso aos campos a seguir, que deverão ser preenchidos logo no início do curso. Em “A”, você visualizará as informações gerais sobre o seu cadastro. Caso estejam disponíveis para alteração, você poderá corrigir seu nome e sobrenome, bem como as demais informações, conforme as orientações apresentadas no formulário do Moodle.

Figura 3. Principais opções para modificar perfil no AVA do curso



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

É importante elaborar uma breve descrição que permita aos seus colegas de curso e professores conhecer um pouco mais sobre você. Sinta-se à vontade para inserir, no campo indicado em (B), informações que serão públicas e contribuirão para a construção da sua identidade no ambiente acadêmico virtual.

Além disso, você poderá adicionar uma foto ao seu perfil, arrastando o arquivo para o espaço indicado em (B).

Outra sugestão importante para a atualização do seu cadastro é a utilização da lista de tópicos de interesse, também conhecidos como tags. O cadastro desses tópicos permite que você compartilhe com seus colegas os assuntos que deseja pesquisar ou aprofundar, além de identificar outros estudantes que possuem interesses semelhantes.

Imagine, por exemplo, que você queira descobrir quais colegas do seu curso têm interesse no tema “Inteligência Artificial”. Ao cadastrar essa tag e clicar na opção “Ver perfil”, conforme ilustrado

na Figura 1, você poderá visualizar o tópico de interesse registrado. Ao clicar sobre a tag, será possível identificar outros participantes do ambiente virtual que também tenham cadastrado esse mesmo tópico, favorecendo a interação e a colaboração entre colegas com interesses em comum.

Figura 4. Cadastro de tópicos de interesses (Tags)

(A)



(B)



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

Para efeito de compreensão de temas comuns e de interesse entre você e seus colegas de classe, sugerimos que cada estudante configure pelo menos 5 temas de interesse a partir de tags, que podem ser inseridas na opção “Modificar perfil” (3) - Figura 1.

É importante também destacar que, quando você se autentica no AVA, seu nome é visualizado no “canto superior direito da interface (1)”, momento em que você deve cuidar para que, ao terminar suas atividades no AVA, encerre sua autenticação, evitando que outro utilizador possa acessar a sua conta, comprometendo as informações ou o seu espaço virtual no AVA.

2.3.2. Área de Trabalho do seu Ambiente Virtual de Aprendizagem

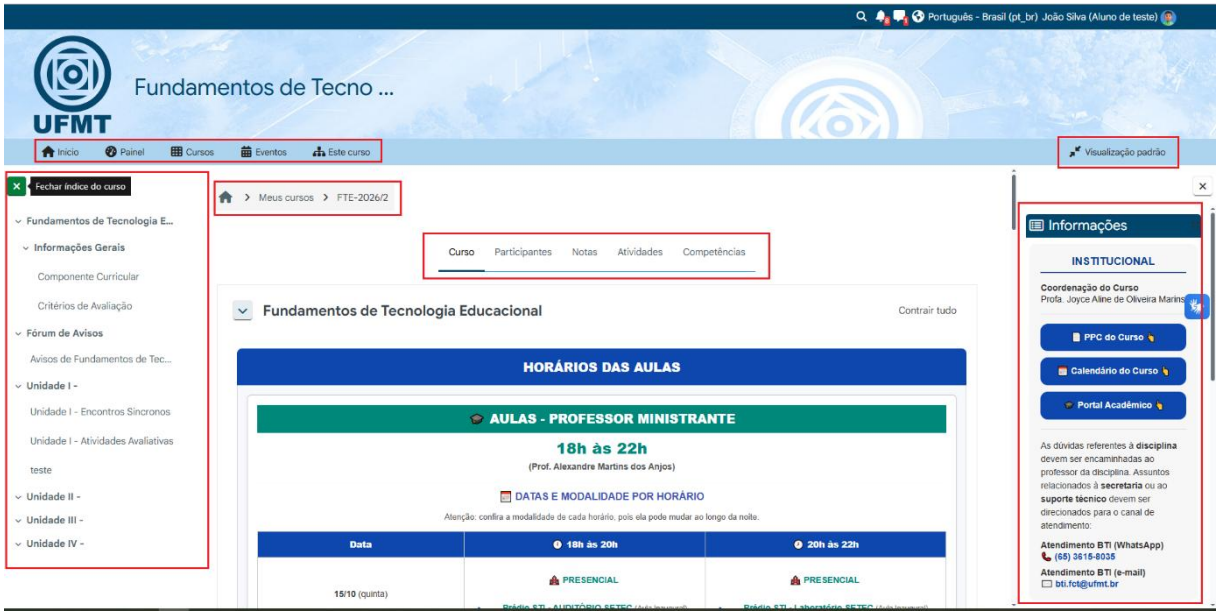
A área de trabalho do AVA constitui de um espaço com reunião de informações necessárias para o acompanhamento e conclusão das atividades disponibilizadas ao longo do curso. Nesta tela, você encontra os conteúdos, as atividades, bem como tem acesso aos encontros síncronos e organização da disciplina ministrada.

2.3.2.1. Navegando pela área de trabalho do seu curso

A área de trabalho do Moodle é o primeiro espaço apresentado ao estudante após acessar um componente curricular. Esse ambiente pode ser compreendido como uma “sala de aula virtual”, na qual estão disponíveis ferramentas de comunicação e interação, materiais didáticos, conteúdos educacionais e uma diversidade de recursos e atividades digitais que apoiam os processos de ensino e aprendizagem. Nesse espaço, professores e estudantes podem compartilhar conhecimentos, desenvolver atividades acadêmicas e interagir de forma síncrona ou assíncrona, conforme o

planejamento da disciplina. A organização e os principais elementos dessa área de trabalho estão ilustrados na Figura 4, a seguir.

Figura 5. Área de Trabalho do AVA



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

A seguir, é possível observar uma rápida descrição de cada parte da área de trabalho de seu espaço de trabalho virtual.

1. **Menu superior esquerdo:** permite que estudante visualize e vá para o 'Início', para o 'Painel' do curso, tenha acesso aos outros cursos ao qual ele está matriculado, 'Eventos' e, por último, que ele veja a organização do curso através da seção 'Este curso'.

2. **Aba de visualização padrão:** ao clicar, o estudante pode ter uma visão expandida ou diminuída da tela geral de navegação do curso.

3. **Menu lateral esquerdo (Índice):** estão disponíveis as informações gerais, os avisos e as unidades do curso, permitindo a visualização dos principais tópicos e atividades de maneira facilitada. Ao clicar nos títulos, o estudante tem acesso rápido à seção das unidades específicas.

4. **Área central:** consulte o conteúdo da seção selecionada. Acompanhe os horários das aulas e as orientações de participação.

5. **Abas superiores (Menu horizontal):** navegue entre as opções Curso, Participantes, Notas, Atividades e Competências para consultar informações da turma e acompanhar seu percurso.

6. **Painel "Informações", à direita (Gaveta de Blocos):** utilize os atalhos para acessar o projeto pedagógico, o calendário do curso e o Portal Acadêmico.

7. **Caminho de navegação, acima do conteúdo:** retorne às páginas anteriores ou à página inicial do curso.

Para melhor a navegabilidade, é possível expandir e recolher a barra lateral de navegação dos índices, ao expandir você tem acesso ao menu rápido do índice do curso e, ao recolher, a visualização das informações centrais ficam em maior destaque. Visualize a seguir com mais detalhes as funcionalidades pertinentes ao curso que permitem a navegação rápida e dinâmica dentro do ambiente AVA Moodle, disponível na Figura 5A.

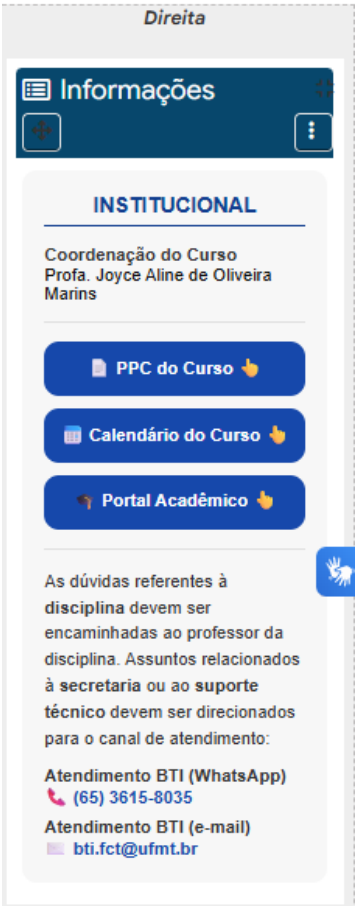
A seção de informações gerais, tem como objetivo sanar as dúvidas comuns aos estudantes. Nesta área, o estudante pode ter acesso rápido ao Projeto Pedagógico do Curso, calendário e Portal Acadêmico. Além disso, para esclarecer dúvidas específicas, o aluno pode utilizar os canais de contato disponibilizados nesta área do ambiente virtual. Esta área está disponível para melhor visualização através da Figura 5B.

Figura 6. Índice do curso (A) e Informações Gerais (B)

(A)



(B)



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

2.3.3. Conhecendo os participantes do seu curso

Outra atividade importante para sua ambientação na sala de aula virtual é conhecer os participantes da turma, incluindo professores, equipe de suporte e colegas de curso.

Para isso, no menu horizontal superior do AVA, clique na opção “Participantes”. Essa ação permitirá visualizar a lista de pessoas vinculadas à sua turma virtual, possibilitando conhecer seus colegas, professores e demais integrantes da equipe. Ao acessar essa lista, você poderá consultar as informações disponíveis nos perfis dos participantes, favorecendo a interação, a comunicação e a construção de vínculos no ambiente acadêmico virtual.

Figura 7. Acesso a lista de participantes do curso - menu “Participantes”

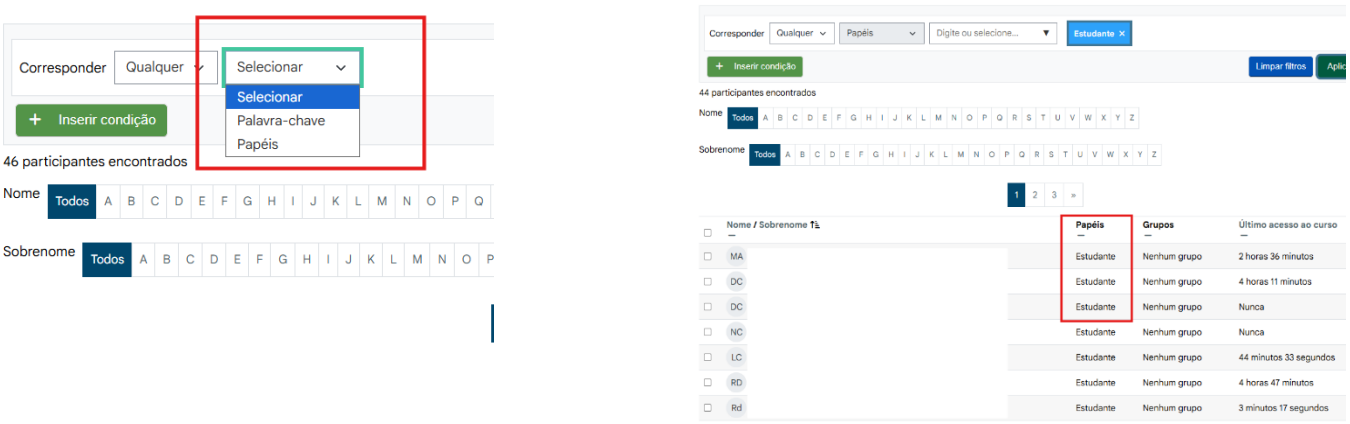


Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

Na página de Participantes da sua sala virtual, você encontra a lista de todos os usuários inscritos na disciplina e uma área de filtros na parte superior para facilitar a busca. Clicando no menu suspenso, é possível selecionar critérios como "Palavra-chave" (para buscar nomes específicos) ou "Papéis" (para filtrar por nível de acesso, como professor ou estudante). Além disso, um filtro alfabético logo abaixo permite refinar a busca pela letra inicial do nome ou sobrenome.

Como exemplo prático, ao configurar a condição de busca para exibir apenas o papel de "Estudante", a plataforma atualiza a tela para mostrar exclusivamente os alunos da turma. A tabela de resultados confirma essa ação na coluna "Papéis", tornando muito mais simples localizar colegas ou professores na sala.

Figura 8. Acesso a lista de participantes do curso - menu “Participantes”



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

2.3.4. Enviando mensagens para seu professor e colegas de curso

Há diferentes possibilidades de comunicação assíncrona em nosso AVA, como é o caso do recurso 'mensagem'. A utilização dessa funcionalidade possibilita que você envie comunicados e avisos, de modo individual, para os estudantes da sua disciplina, como também, propicia que haja interação entre estudantes e professor, justamente pelas trocas de mensagens na sala de aula virtual.

Essa dinâmica de envio de mensagens é facilitada para o professor, tendo em vista que todos os estudantes, matriculados em sua disciplina ou componente curricular, já compõem a lista de participantes na sua sala de aula virtual, para enviar a mensagem, basta selecionar o nome do estudante em específico.

Ao mesmo tempo, os estudantes podem contactar o professor e colegas de turma por meio do envio de mensagens.

Figura 9. Busca de participante na lista - menu “Participantes”



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

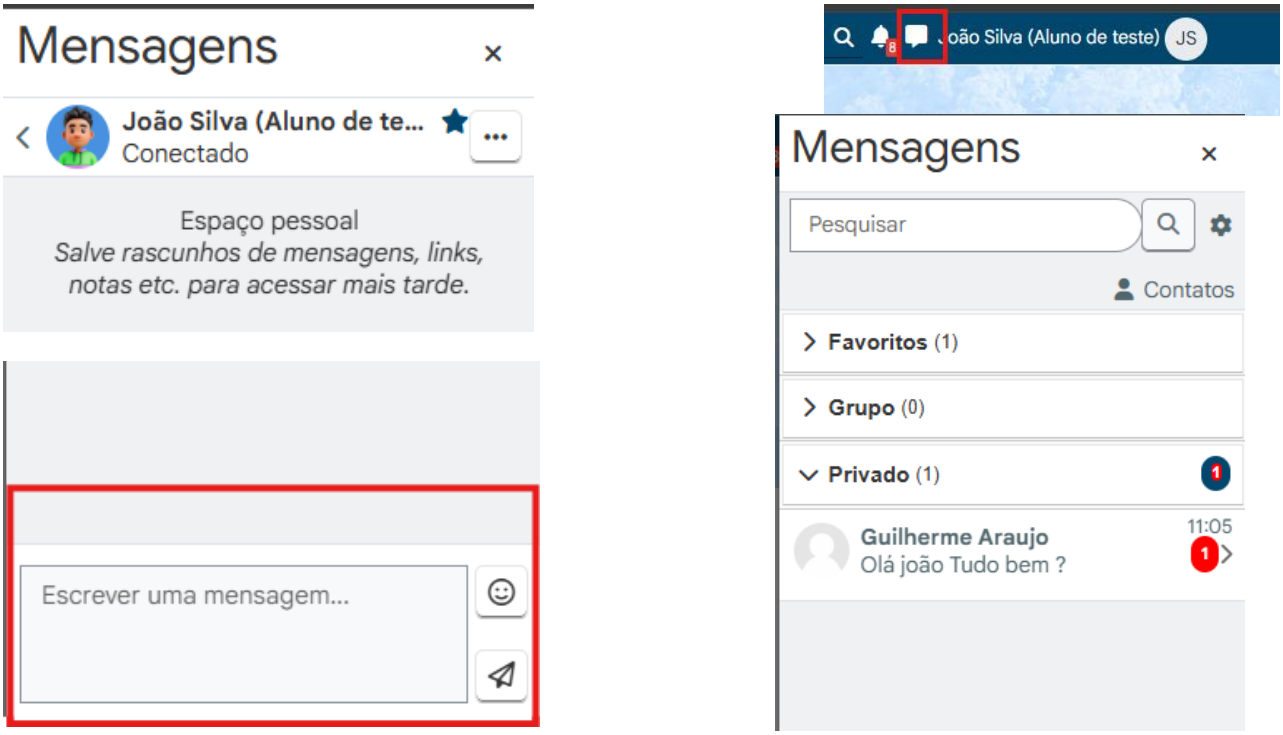
Para enviar uma mensagem individual para um professor ou colega de turma, o processo é direto e pode ser feito a partir da lista da turma:

1. **Localize o destinatário:** Acesse a lista de participantes da sua disciplina e clique sobre o nome da pessoa com quem deseja se comunicar, como no exemplo destacado para o usuário "João Silva".

2. **Acesse o chat:** Ao clicar no nome, você será direcionado para a página de perfil desse usuário, onde poderá ler uma breve descrição sobre ele. Logo ao lado do nome, clique no botão "Mensagem".

3. **Escreva sua mensagem:** Uma janela lateral de chat será aberta. Digite o seu texto no campo indicado como "Escrever uma mensagem..." e clique no botão de enviar (ícone de avião de papel).

Figura 10. Envio de mensagem individual - menu “Participantes”



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

Acompanhe suas conversas e notificações: Para verificar se você recebeu novas respostas ou mensagens de outros colegas, observe o ícone de balão de fala localizado no menu superior do Moodle. Quando houver um selo vermelho com um número, significa que há mensagens não lidas. Ao clicar neste ícone, você abre o painel geral de Mensagens, onde pode visualizar suas conversas privadas, acessar contatos e gerenciar as suas interações.

2.3.5. Sistema de calendários com eventos e avisos

A ferramenta calendário possibilita que o professor disponibilize informativos aos seus estudantes, uma vez que é possível cadastrar nesse espaço os avisos da disciplina, a realização de eventos, os comunicados sobre entregas de atividades, entre outros contextos, que podem ser considerados, a partir das informações oriundas do próprio guia de estudo. Clicando no menu horizontal “Painel” você terá acesso ao calendário do Moodle.

Com isso, os estudantes passam a visualizar no calendário o cronograma da disciplina e demais eventos agendados, facilitando aspectos comunicacionais entre professor e estudantes. Além disso, é possível que o próprio estudante possa criar seus eventos e sincronizar com seu calendário pessoal, tornando a organização mais otimizada.

No bloco calendário, verifique que há à esquerda e à direita do mês duas setas que permite a sua navegação entre diferentes datas, que podem ser escolhidas para você registrar ou visualizar um evento.

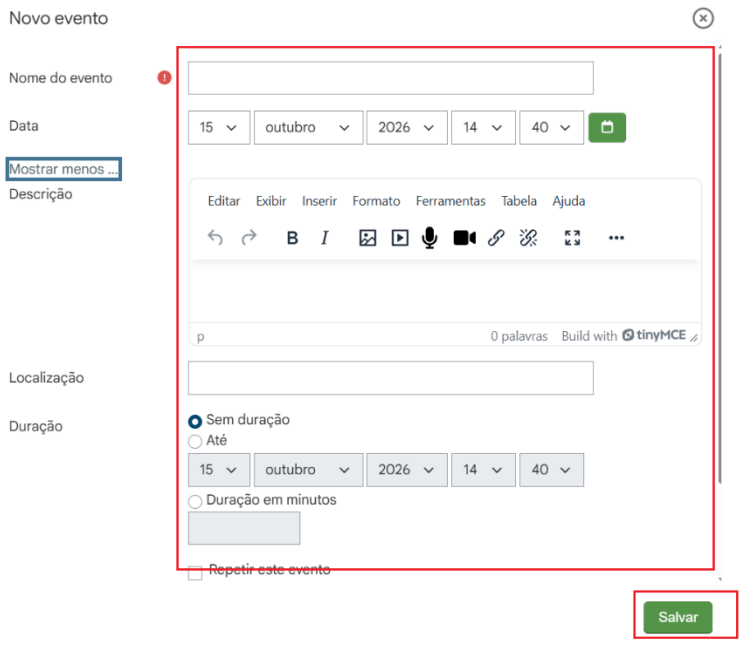
Figura 11. Calendário do ambiente AVA.



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

Na sequência, logo abaixo, é possível visualizar um calendário expandido. Para iniciar a anotação do seu evento (data de avaliação, entrega de atividades ou outro compromisso), clique no botão "Novo evento". Observe a figura abaixo que ilustra esses campos de preenchimento:

Figura 12. Criação de novo evento dentro do ambiente AVA.



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

Após, abrirá uma nova janela com os seguintes campos para preenchimento:

- **Nome do evento:** onde você deve escolher a opção curso, para que a informação fique disponível para todos os estudantes.
- **Data:** onde você adicionará o dia em que o evento ocorrerá.
- **Descrição:** você pode adicionar uma descrição ao seu evento.
- **Duração do evento:** Caso o evento tenha uma duração maior que um dia, você pode configurar uma data para o fim do evento.
- **Eventos repetidos:** você poderá configurar por quantas vezes ou semanas o mesmo evento se repetirá.
- Por último, clique em “Salvar” e seu evento estará registrado dentro do ambiente.

2.3.6. Sala de conferência Web

As ferramentas de webconferência permitem que você participe de encontros entre estudantes e professores na internet, por meio da troca de sinais de áudio, vídeo, textos e dados em tempo real (comunicação síncrona), utilizando uma série de funcionalidades com a finalidade de agregar valor ao seu processo de ensino-aprendizagem e comunicação, tais como: bate-papo (chat), compartilhamento de apresentações multimídia, compartilhamento de área de trabalho de um computador e recursos avançados de interação em tempo real entre estudantes e professores.

É possível, também, considerar o formato assíncrono nesse contexto, isto é, um estudante que não tenha acompanhado uma "aula virtual" mediada por webconferência, poderá acessá-la em momento posterior, ao seu tempo e disponibilidade.

2.3.6.1 Quando é interessante participar de uma reunião síncrona em formato de webconferência?

Uma questão a ser observada é que a webconferência se constitui, antes de tudo, em uma ferramenta de comunicação em tempo real (síncrona). Nesse sentido, antes de participar de uma reunião virtual, é importante que você desenvolva as seguintes reflexões:

- A participação em tempo real é necessária? A proposta da atividade exige que todos os participantes estejam conectados no dia e horário agendados?
- A webconferência integra uma atividade acadêmica obrigatória? Trata-se, por exemplo, de uma aula síncrona mediada por tecnologias digitais, que exige a presença e a participação dos estudantes?
- A atividade poderá ser acompanhada posteriormente? Existe a possibilidade de assistir à gravação da webconferência em outro momento, de forma assíncrona?

Essas reflexões são importantes para compreender a finalidade da webconferência e as condições de participação estabelecidas para cada atividade.

Quando uma webconferência é organizada como atividade síncrona com presença obrigatória, a ausência do estudante poderá resultar no registro de falta, conforme as orientações do professor e as normas acadêmicas aplicáveis. Isso ocorre porque as plataformas de webconferência podem disponibilizar ferramentas que permitem acompanhar e registrar a participação dos estudantes durante a atividade.

Por outro lado, nem todas as atividades do curso exigem a participação simultânea de professores e estudantes. Nas atividades assíncronas, os estudantes podem organizar seus próprios horários e desenvolver os estudos com maior autonomia, por meio da leitura de materiais didáticos, visualização de vídeos (gravados previamente em webconferência), realização de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pesquisas na internet e trabalhos colaborativos.

Portanto, é fundamental compreender a diferença entre atividades síncronas e assíncronas, reconhecendo que ambas possuem finalidades pedagógicas importantes e podem ser utilizadas de forma complementar no processo de ensino e aprendizagem.

Lembre-se: acompanhar posteriormente a gravação de uma webconferência não significa, necessariamente, substituir a presença em uma atividade síncrona obrigatória. Essa possibilidade dependerá das orientações estabelecidas pelo professor e das normas acadêmicas do curso.

Assim, é fundamental conhecer o planejamento de cada disciplina e as orientações estabelecidas pelo professor, identificando quando a participação em uma webconferência é obrigatória, como nas atividades síncronas mediadas, e quando é facultativa, permitindo ao estudante organizar seus estudos de acordo com as condições previstas para cada atividade e seu próprio ritmo de estudo e aprendizagem.

No âmbito do curso de Bacharelado em Tecnologia da Informação há disponibilização de duas ferramentas principais i) ferramenta de ConferênciaWeb da RNP; ii) ferramenta Google meet.

No âmbito do curso de Bacharelado em Tecnologia da Informação da UFMT, uma das ferramentas disponibilizadas para a realização de atividades acadêmicas síncronas é o ConferênciaWeb, da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP).

A Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) é uma organização brasileira que promove a integração de instituições de ensino, pesquisa e inovação por meio de uma infraestrutura avançada de redes de comunicação e serviços digitais, contribuindo para o desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia no Brasil.

O ConferênciaWeb é um serviço de comunicação e colaboração on-line disponibilizado pela RNP, especialmente desenvolvido para atender às necessidades das instituições brasileiras de ensino e pesquisa. A ferramenta permite realizar aulas virtuais, reuniões, palestras, seminários, orientações acadêmicas e trabalhos em grupo, possibilitando a interação entre professores e estudantes em tempo real, independentemente de sua localização geográfica.

Entre suas principais funcionalidades, destacam-se a comunicação por áudio e vídeo, o compartilhamento de telas e apresentações, o bate-papo (chat), a utilização de quadro branco interativo, a realização de enquetes, a organização de salas para trabalhos em grupo e a possibilidade de gravação das sessões.

No contexto educacional, o ConferênciaWeb favorece a realização de atividades síncronas mediadas por tecnologias digitais, permitindo que professores e estudantes interajam durante as aulas, compartilhem conhecimentos, esclareçam dúvidas e desenvolvam atividades colaborativas.

A ferramenta pode ser integrada ao Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, facilitando o acesso às salas de webconferência a partir do espaço virtual da disciplina, conforme as configurações adotadas pela instituição, conforme ilustração a seguir.

Figura 13. Ferramenta de Webconf da RNP



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

Importante destacar, que a ferramenta de ConferênciaWeb RNP possui rotinas de controle de acesso, o que possibilita verificar a presença dos participantes em tempo real.

Outra ferramenta utilizada no âmbito do curso para a realização de atividades acadêmicas síncronas é o Google Meet, uma plataforma de videoconferência desenvolvida pela empresa Google.

O Google Meet é um serviço de comunicação e colaboração on-line que permite realizar reuniões virtuais, aulas, palestras, seminários, orientações acadêmicas e trabalhos em grupo, possibilitando a interação entre professores e estudantes em tempo real, independentemente de sua localização geográfica.

A ferramenta integra o conjunto de aplicações do Google Workspace, incluindo sua versão educacional, denominada Google Workspace for Education, que reúne serviços digitais voltados à comunicação, à organização e à produção colaborativa de conteúdos.

Entre suas principais funcionalidades, destacam-se a comunicação por áudio e vídeo, o compartilhamento de telas e apresentações, o bate-papo (chat), as legendas automáticas e os recursos de interação, como levantar a mão e utilizar reações durante as reuniões.

Dependendo da modalidade de acesso e das configurações institucionais, também podem estar disponíveis funcionalidades como gravação das sessões, organização de salas para trabalhos em grupo, enquetes e relatórios de participação.

No contexto educacional, o Google Meet favorece a realização de atividades síncronas mediadas por tecnologias digitais, permitindo que professores e estudantes participem de aulas virtuais, compartilhem materiais, esclareçam dúvidas e desenvolvam atividades colaborativas.

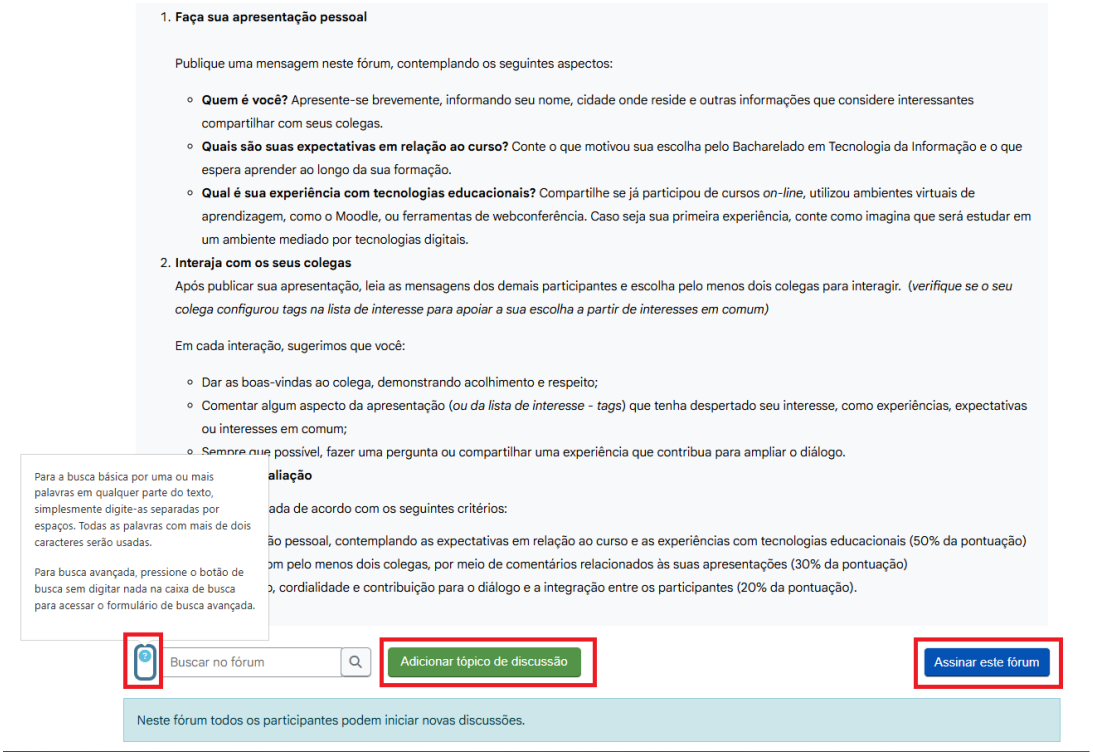
O acesso às reuniões pode ser realizado por meio de links disponibilizados pelos professores no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no calendário acadêmico ou em outros canais institucionais de comunicação. A participação pode ocorrer diretamente pelo navegador de internet ou pelo aplicativo disponível para dispositivos móveis.

2.3.7. Fóruns

A ferramenta de fóruns do AVA permite ao professor criar espaços de diálogo e debate no ensino virtual. Nesses espaços, os estudantes podem se apresentar e conhecer os colegas, como no exemplo, além de compartilhar experiências, esclarecer dúvidas e expressar opiniões sobre os temas propostos, como parte de atividades avaliativas.

Existem várias configurações para o formato de fórum no AVA. Um dos mais comuns é o Fórum Geral. Neste tipo de configuração, para criar um tópico à discussão, basta clicar em **“Adicionar tópico de discussão”**, em caso de dúvidas, clique no ponto de interrogação destacado na Figura 12 e uma caixa de texto com as principais dicas para navegação e definição da área serão visualizadas. Caso queira acompanhar a discussão e receber notificações a respeito, clique em **“Assinar este fórum”**.

Figura 14. Visualização de tópico e mensagem de discussão no fórum de tópico único no AVA

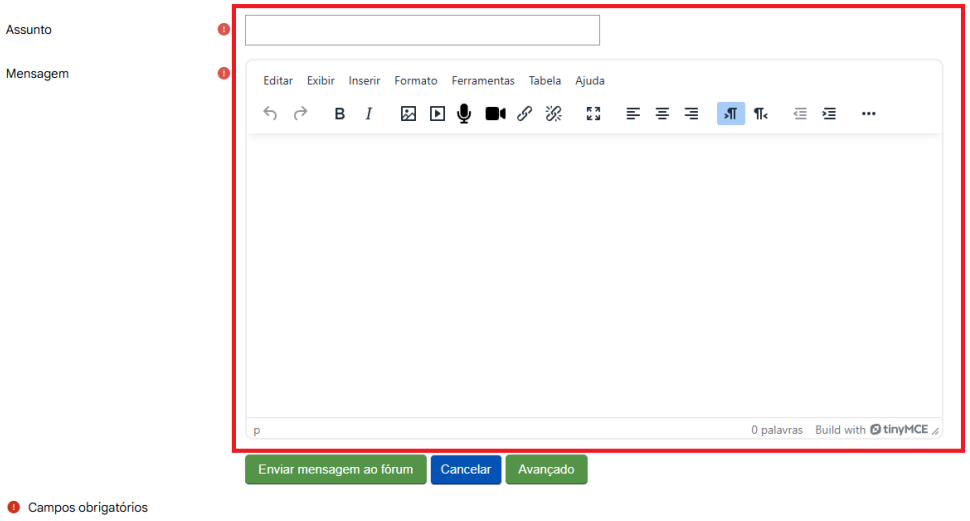


Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

Ao clicar em “Adicionar novo tópico”, o estudante irá visualizar campos obrigatórios a serem preenchidos, como na Figura 13:

- **Assunto:** insira o título da sua mensagem.
- **Mensagem:** corpo do texto usado para participar da discussão.

Figura 15. Adição de novo tópico de discussão dentro do fórum



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

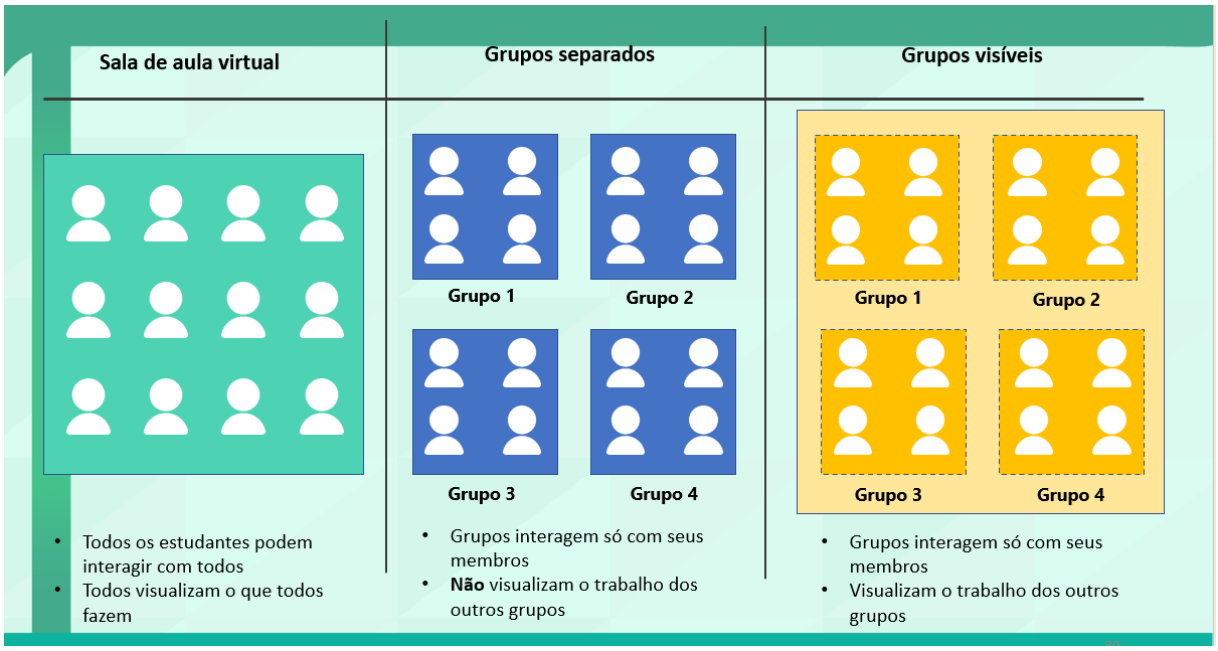
2.3.8. Grupos de trabalho

O AVA Moodle disponibiliza uma funcionalidade que permite organizar os estudantes em grupos, favorecendo a realização de atividades colaborativas, discussões e trabalhos em equipe no ambiente virtual.

A configuração dos grupos é realizada pelo professor ou administrador do curso, que poderá organizar os participantes manualmente ou de forma automática, conforme os objetivos pedagógicos da disciplina.

O Moodle permite trabalhar com três modalidades de organização: sem grupos, em que todos participam conjuntamente das atividades; grupos separados, em que cada grupo desenvolve suas atividades sem visualizar as contribuições dos demais; e grupos visíveis, em que os participantes podem visualizar as atividades de outros grupos, mas interagem apenas no próprio grupo, conforme ilustração - Figura 14 a seguir.

Figura 16. Funcionamento de grupos de trabalho

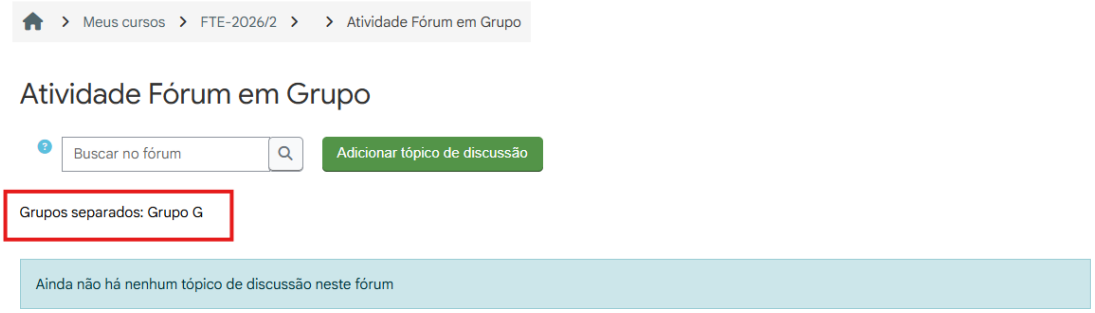


Fonte: Elaborado pelos autores

Essa funcionalidade pode ser utilizada em ferramentas como fóruns e outras atividades compatíveis, possibilitando organizar trabalhos colaborativos, acompanhar a participação dos estudantes e desenvolver estratégias de aprendizagem em equipe.

Para efeito de ilustração, observe a seguir às interfaces de um fórum que é criado para a realização de atividades em Grupo.

Figura 17. Atividades em grupo dentro do ambiente AVA

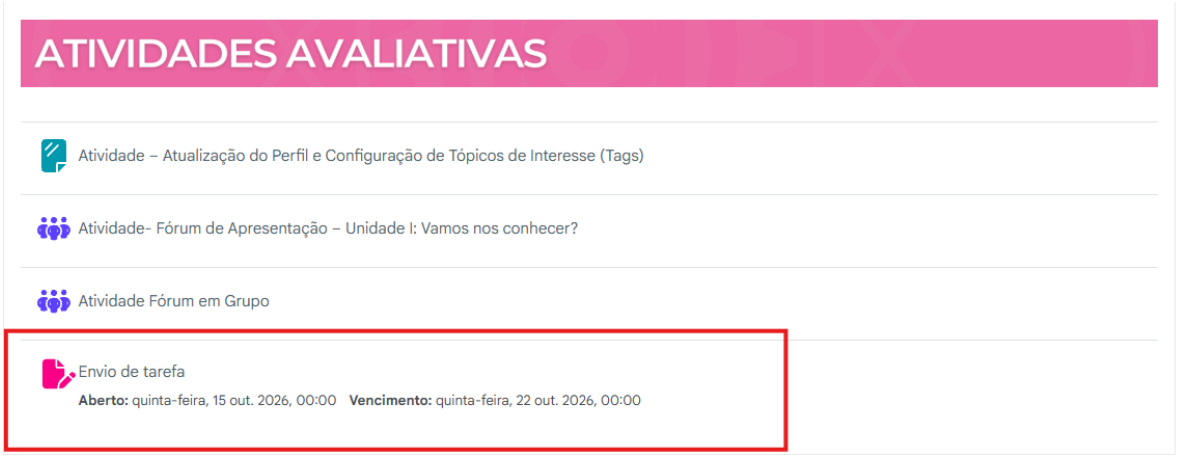


Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

2.3.9. Atividade ou recurso: Envio de tarefas

A ferramenta Tarefa é o espaço no ambiente virtual destinado à entrega de trabalhos, exercícios e documentos solicitados pelo professor na disciplina.

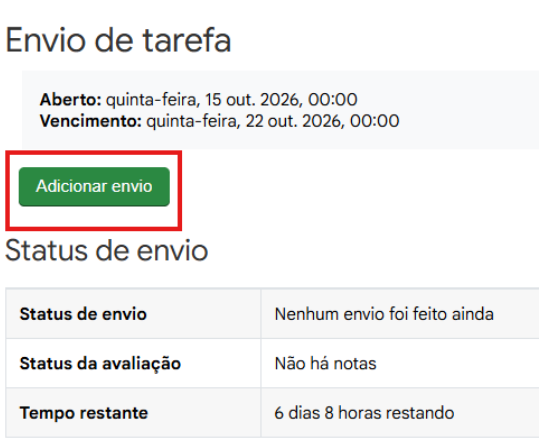
Figura 18. Atividade envio de arquivo dentro do ambiente AVA



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

Para enviar o seu arquivo de resposta, acesse o link da atividade correspondente e siga o processo de submissão:

Figura 19. Como enviar arquivo





Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

1. **Inicie o envio:** Leia as orientações da atividade e clique no botão **"Adicionar envio"**.

2. **Anexe o documento:** Na área de upload, você pode simplesmente **arrastar e soltar** o arquivo do seu computador para dentro da caixa indicativa, ou clicar no ícone de arquivo para buscá-lo nas suas pastas locais.

3. **Confirme a submissão:** Aguarde o carregamento do arquivo aparecer na tela e clique no botão

"Salvar mudanças".

4. **Verifique o status:** Após salvar, a página retornará para o resumo da atividade. É fundamental verificar se o **Status de envio** foi atualizado para "Enviado para avaliação", garantindo que o material foi entregue com sucesso ao professor.

Figura 20. Como verificar o status do envio



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

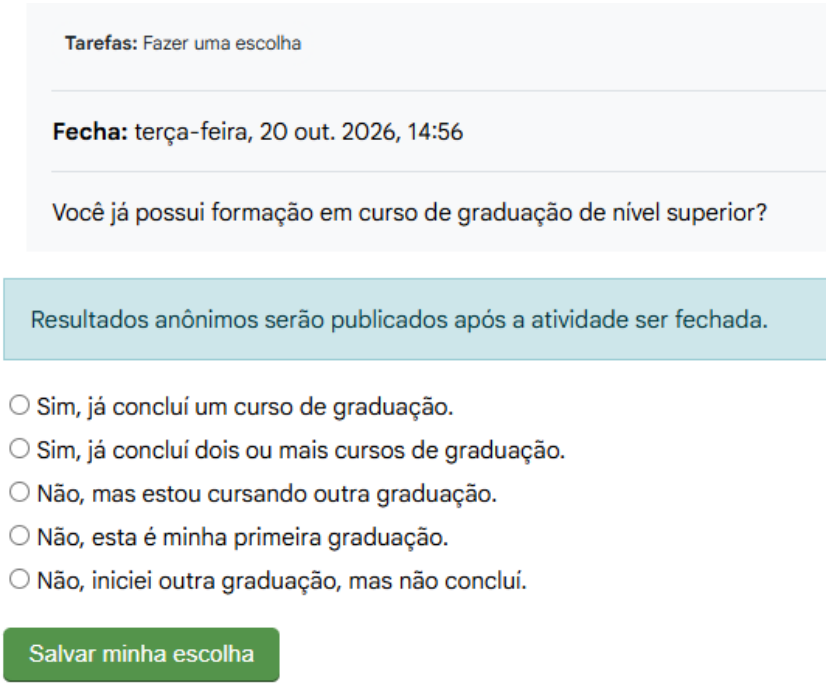
2.3.10. Atividade ou recurso: Escolha

A ferramenta Escolha, disponível no AVA Moodle, permite ao docente apresentar perguntas aos estudantes, oferecendo opções de resposta previamente definidas. É frequentemente utilizada para realizar consultas e enquetes, possibilitando conhecer as opiniões, preferências ou percepções dos estudantes sobre determinado assunto.

Os resultados podem ser disponibilizados após o registro das respostas, em uma data previamente estabelecida ou permanecer ocultos, conforme a configuração realizada pelo docente. Além disso, a apresentação dos resultados pode ocorrer de forma identificada, exibindo os nomes dos estudantes e suas respectivas respostas, ou anônima, preservando a identidade dos participantes.

Para efeito de ilustração, o exemplo abaixo foi elaborado com a finalidade de conhecer o perfil dos estudantes que ingressaram em uma turma recente do curso:

Figura 21. Utilização da ferramenta escolha



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

Conforme tutorial do Moodle - versão 5.2, uma atividade de escolha pode ser usada:

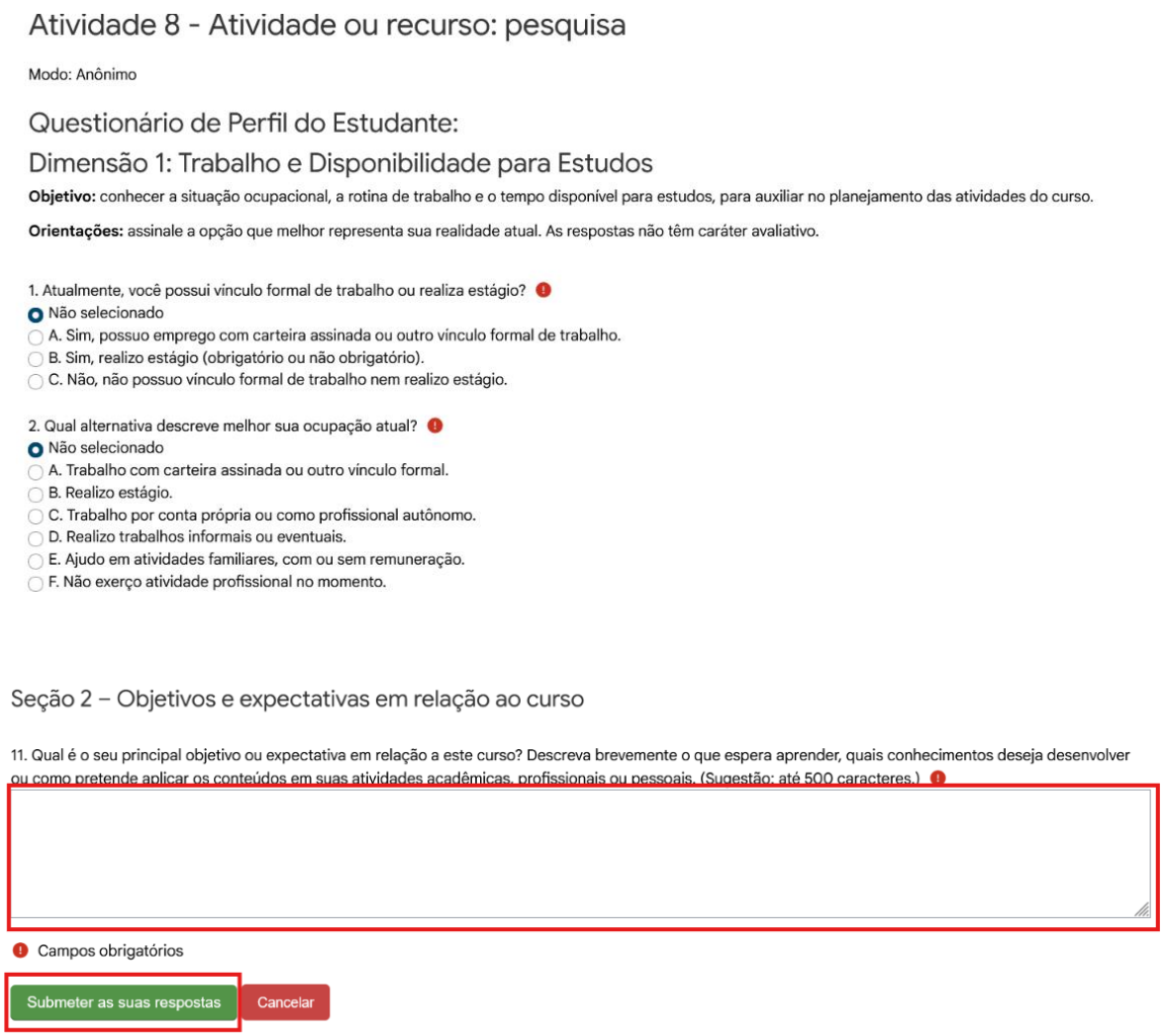
- Como uma pesquisa rápida para estimular reflexão sobre um tópico;
- Para testar rapidamente o compreensão dos estudantes;
- Para facilitar a tomada de decisões do estudante, por exemplo, permitindo que os estudantes votem em uma direção para o curso.

2.3.11. Atividade ou recurso: Pesquisa

A ferramenta de pesquisa, ou módulo de atividade de *feedback* possibilita aos docentes e estudantes realizarem ou participarem de uma pesquisa personalizada para obter feedback usando tipos diversificados de questões que incluem múltipla escolha, questões binárias (sim/não) ou caixas de texto.

Respostas de *feedback* podem ser anônimas, se desejado, e os resultados podem ser mostrados para todos os participantes ou restrita apenas aos professores. Todas as atividades de feedback na página inicial do AVA também podem ser preenchidas por usuários não registrados.

Figura 22. Área do recurso Pesquisa



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

Em conformidade com o tutorial do AVA Moodle - versão 5.2 atividades de feedback em ferramenta de pesquisa no AVA Moodle podem ser usadas:

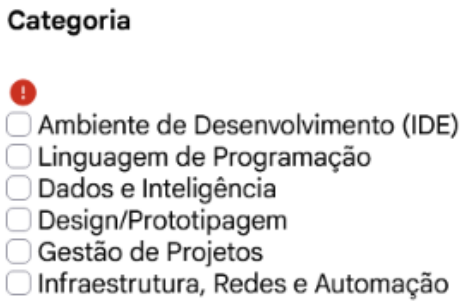
- Para avaliações do curso, contribuindo para melhorar o conteúdo para os futuros participantes;
- Para permitir que os participantes se inscrevam nos módulos do curso, eventos, etc.;
- Para pesquisas com visitantes sobre escolhas de cursos, políticas escolares, etc;
- Para pesquisas *anti-bullying* em que os estudantes podem relatar incidentes anonimamente.

2.3.12. Atividade ou recurso: Base de dados

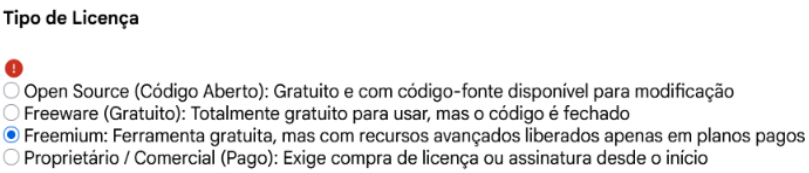
A ferramenta de Base de Dados permite aos participantes criar, manter e pesquisar uma coleção de itens (ou seja, registros). A estrutura dos itens é definida usando diferentes tipos de campo, como: texto curto, caixa de seleção, botões de rádio, menu *dropdown*, área de texto, URL, imagem e arquivo, conforme ilustração no Quadro abaixo.

Quadro 3 – Estrutura de itens de uma base de dados

Caixa de seleção:



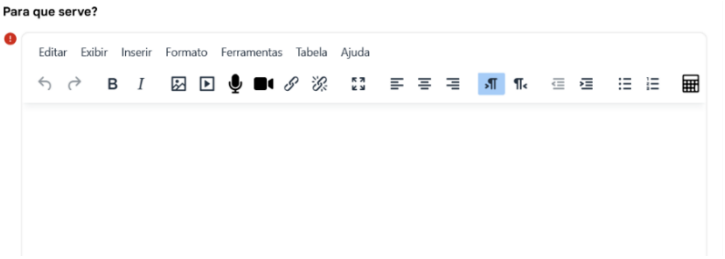
Botões de rádio:



Menu dropdown:



Área de texto:



URL:



Imagem e arquivo:

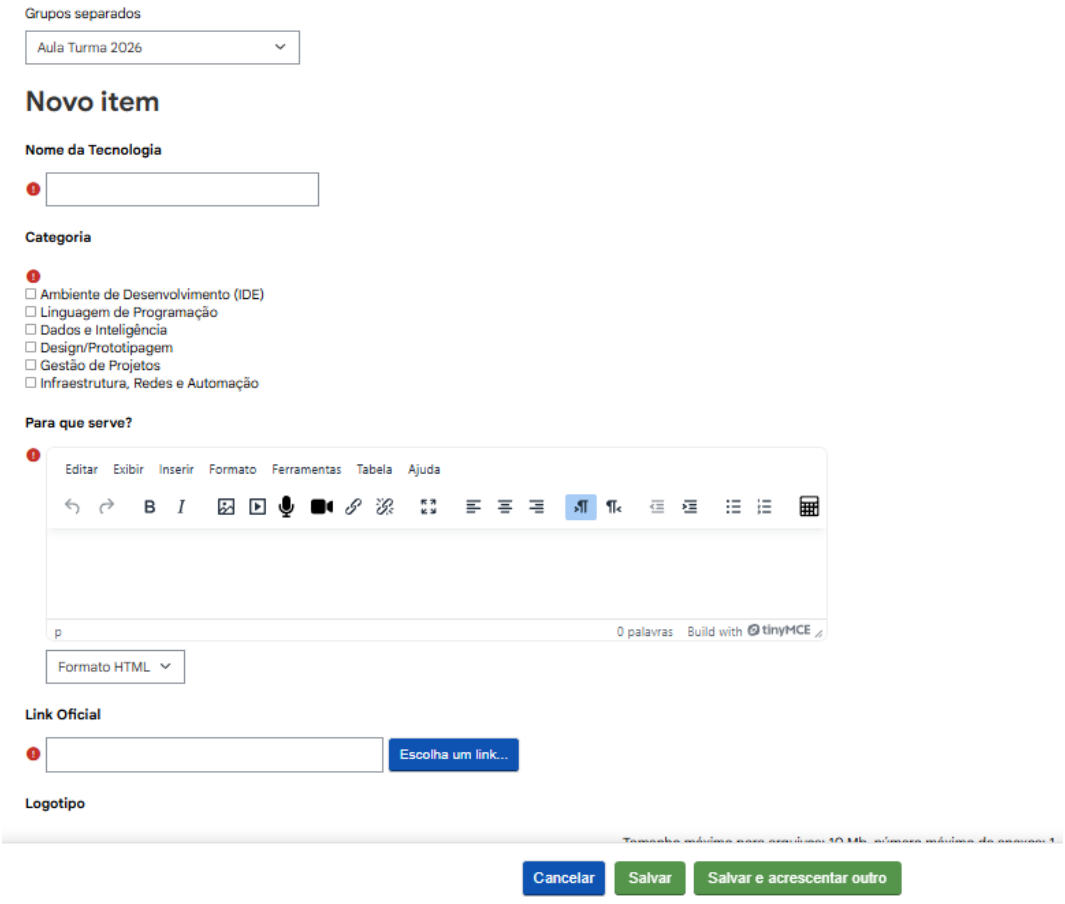


Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

- Uma vez que os registros são realizados pelos estudantes, os professores podem comentar e avaliar os itens.
- Em conformidade com o tutorial do AVA Moodle - versão 5.2 a ferramenta de base de dados tem muitos usos, entre eles:
- Um acervo colaborativo de links da web;
- Livros;
- Resenhas de livros;
- Referências de jornal;
- Para exibir: fotos, cartazes, sites ou poemas criados por estudantes para comentários.

A seguir você poderá observar a ilustração de um exemplo de preenchimento de um catálogo de ferramentas de TI com uma base de dados que é pesquisada por estudantes de uma turma e disponibilizada publicamente para todos.

Figura 23. Base de dados



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

2.3.13. Atividade ou recurso: Laboratório de Avaliação (Avaliação em pares)

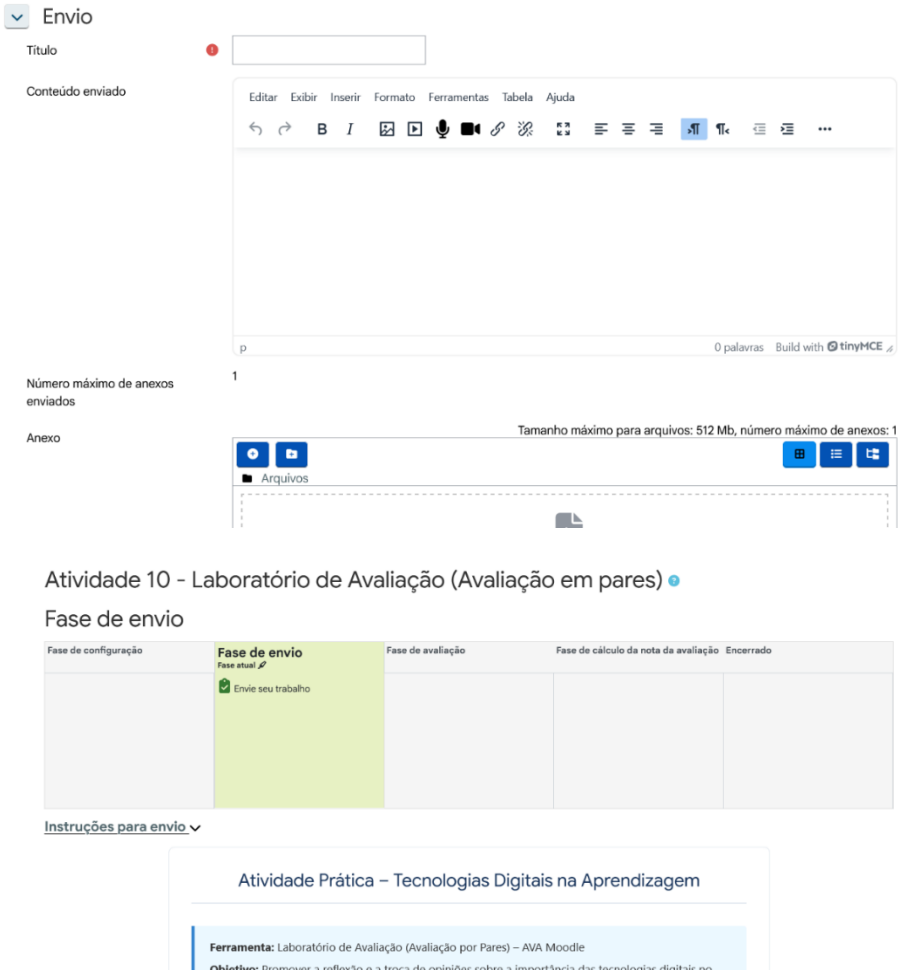
A ferramenta atividade ou recurso de Laboratório de Avaliação destaca-se na implementação de abordagens no campo das metodologias ativas. Esta ferramenta possibilita a coleta, revisão e avaliação por pares do trabalho dos estudantes.

A estratégia de aprendizagem consiste no envio pelos estudantes de qualquer conteúdo digital (arquivos), como documentos de texto ou planilhas e também podem digitar um texto diretamente em um campo utilizando o editor de texto.

Os envios são avaliados por um formulário de avaliação com critérios múltiplos, definidos pelo professor. O processo de avaliação por pares e a compreensão do formulário de avaliação podem ser praticados antecipadamente com exemplos de envios fornecidos pelo professor, juntamente com uma avaliação de referência. Os estudantes recebem a oportunidade de avaliar um ou mais dos envios de seus colegas. Os envios e os revisores podem ser anônimos, se necessário.

Os estudantes obtêm duas notas em uma atividade de laboratório de avaliação - uma nota pelo seu envio e uma nota pela avaliação dos envios de seus colegas. Ambas as notas são registradas no livro de notas.

Figura 24. Área de Laboratório de Avaliação do AVA.



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

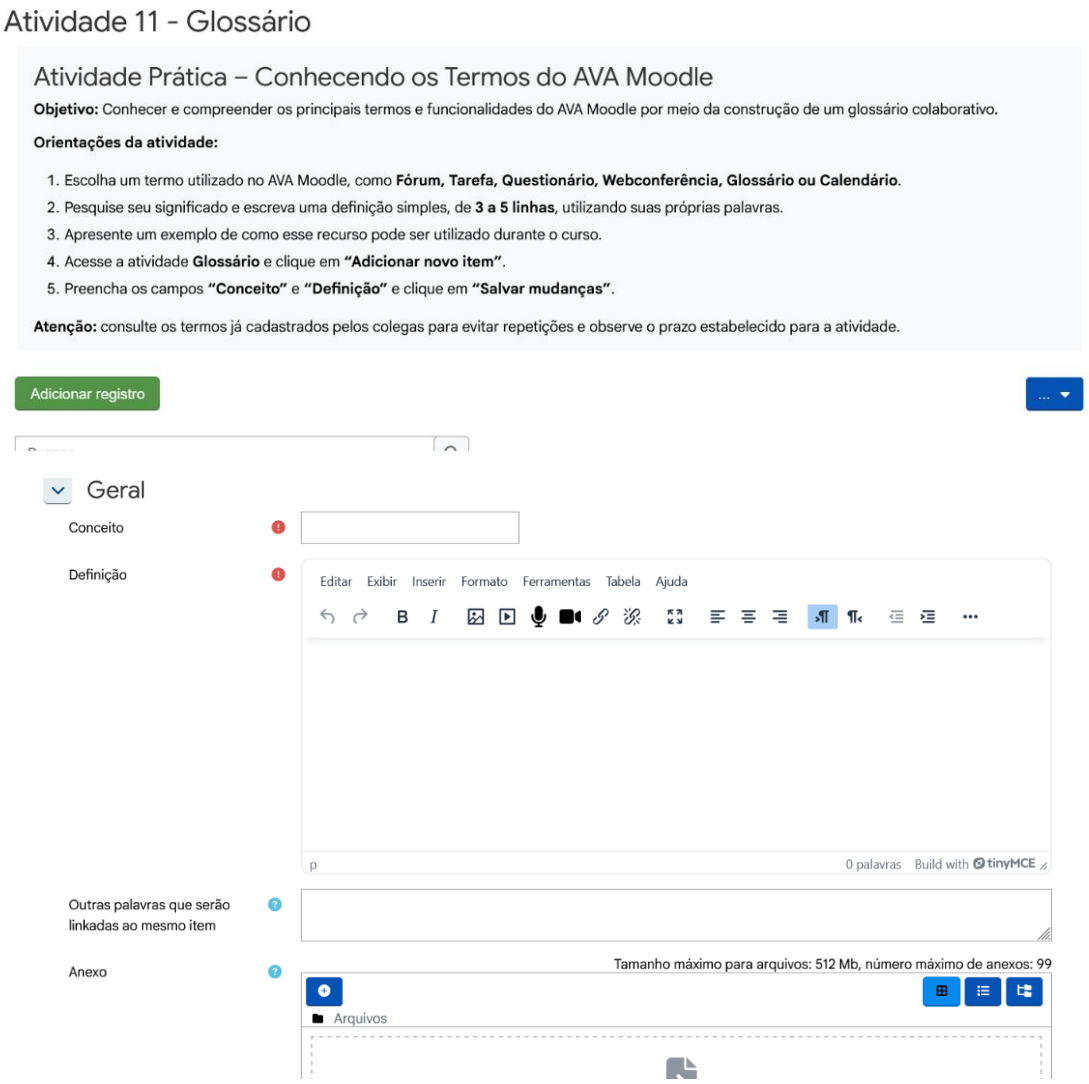
2.3.14. Atividade ou recurso: Glossário

O módulo de atividade de glossário permite aos participantes criar e manter uma lista de definições, como um dicionário, ou coletar e organizar recursos ou informações.

Um professor pode permitir que arquivos sejam anexados aos termos do glossário. As imagens anexadas são exibidas no termo. Os termos do glossário podem ser pesquisados ou listados alfabeticamente ou por categoria, data ou autor. Os termos podem por padrão serem aprovados ou depender da aprovação de um professor antes de serem visualizados por alguém.

Um professor pode permitir comentários nos termos do glossário. Os termos também podem ser avaliados por professores ou estudantes (avaliação por pares) . Avaliações também podem ser agregadas para formar a nota final que será registrada no livro de notas.

Figura 25. Glossário do AVA



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

Glossários têm muitos usos, como por exemplo:

- Um banco colaborativo de termos-chave;
- Um espaço "apresente-se" onde novos estudantes adicionam seus nomes e informações pessoais;
- Centralização de dicas ou melhores práticas sobre algum item;
- Uma área de compartilhamento de vídeos, imagens ou arquivos de som;
- Como recurso de revisão de fatos a serem lembrados.

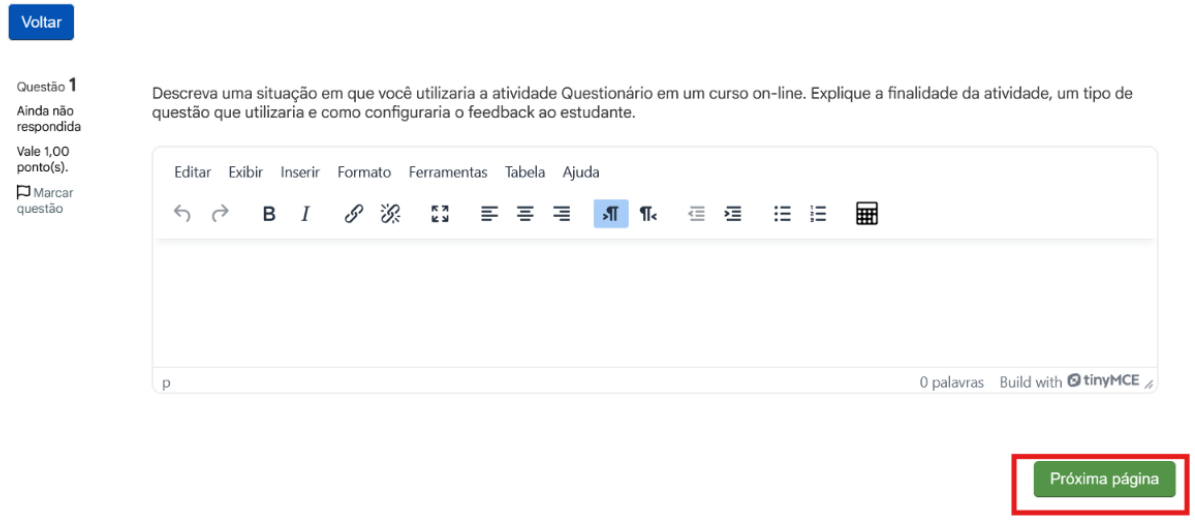
2.3.15. Atividade ou recurso: Questionário

A atividade Questionário permite criar e configurar questionários com questões de vários tipos, incluindo múltipla escolha, verdadeiro ou falso, correspondência, resposta curta entre outras).

O professor pode permitir que o questionário tenha múltiplas tentativas, com questões embaralhadas ou selecionadas aleatoriamente de uma categoria do banco de questões.

Cada tentativa é corrigida automaticamente, com exceção das questões dissertativas, e a nota é registrada no livro de notas do curso.

Figura 26. Área de questionário.



Fonte: AVA Moodle (BTI/CUVG) - https://setec.ufmt.br/ava/bti

O professor pode escolher quando e se sugestões, comentários e respostas corretas são mostradas aos estudantes.

Os questionários podem ser utilizados:

- Como provas de um curso;
- Como pequenos testes para tarefas de leitura ou no final de um tópico;
- Como prova de revisão usando questões de provas anteriores;
- Enviar comentários imediatos sobre o desempenho; e
- Para auto-avaliação.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. M. dos. **Tecnologias da informação e da comunicação, aprendizado eletrônico e ambientes virtuais de aprendizagem**. In: MACIEL, Cristiano (Org.). Educação a Distância – Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

ANJOS, A. M.; ANJOS, R. A. V. **Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2018.

ANJOS, R. A. V. **Referencial Pedagógico para Análise de Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. 2015. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. PPGE/UFMT, Cuiabá, 2015.

ARETIO, L. G. Educación a distância. Bases conceptuales. In: **Educación a distância hoy**. Madrid: Universi-dad de Educación a Distância. 1994, p. 11 – 57.

BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido** – personalização e tecnologia na edu-cação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B; STAKER, H. **Ensino Híbrido:** uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Tradução: Fundação Lemann e Instituto Península. Ano 2013. Disponível em:<https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12- blended-learning-disruptive-Final>. Acesso em: jul. 2018.

DEWEY, J. and BENTLEY, A.F. **Knowing and the Known**, Boston: Beacon Press. GROF, L. et al. (2010) A teoria da distância transaccional – Michael Moore. Modelos de Ensino a Distância. Universidade Aberta, 1949.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

KEEGAN, D. (1993) **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo

MOORE, M. G. Theory of Transactional Distance .In Keegan, D. **Theoretical Principles of Distance Educa-tion.** London: Routledge, 1993, p. 22-38.

_____. **Educação a distância:** uma visão integrada. Michael G. Moore, Greg Kesrley. Tradução Ro-berto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

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

NEDER, M. L. C. O texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In POSSARI, L. H. V. e NEDER, M. L. C. Org. **Material Didático para a EaD:** Processo de Produção. Cuiabá. EdUFMT, 2009. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/material_didatico_para_ead_pro-cesso_de_producao.pdf

PASSOS, L. A. **Aguaçu na Dança do(s) Tempo(s) e a Educação da Escola:** o tempora, o mores. Cuiabá: UFMT, Instituto de Educação, 1993.(Tese de Doutorado)

SANTOS, A. I. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SAN-TANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. (Org). **Recursos Educacionais Abertos** – práticas colaborativas e polí-ticas públicas. Org. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, v. 16, n.70, abr./jun., p. 17-27, 1996.

SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do modelo do ensino híbrido. In: BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido** – personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

TORI, R. **Educação sem distância:** as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e apren-dizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VALENTE, J. A. Prefácio - In: BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido** – personali-zação e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO

