ISSN: 2358-8829

TECNOLOGIA, COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM EM REDE: AVA E A ESCOLA LEONEL BRIZOLA DE GOVERNO E GESTÃO

Suzana Medeiros Batista Amorim [1]
Maria Fernanda Caravana de Castro Moraes Ricci [2]
Lucas de Oliveira Costa Silva [3]
João Victor Nóbrega da Silva [4]
Adiel Queiroz Ricci [5]

INTRODUÇÃO

A crescente adoção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) tem ampliado as possibilidades de formação continuada, sobretudo no setor público, ao favorecer maior alcance, flexibilidade e inovação nos processos educativos. No contexto da formação em serviço de profissionais da educação das redes municipais, o uso dessas tecnologias não se reduz ao domínio técnico das ferramentas digitais: exige ressignificação das práticas pedagógicas e das formas de relação com o conhecimento. Conforme destaca Lévy (1999), a cibercultura instaura novas relações com o saber e novas dinâmicas de inteligência coletiva, demandando dos profissionais da educação uma postura aberta à aprendizagem contínua e colaborativa em rede.

O trabalho apresenta a experiência de desenvolvimento de uma plataforma formativa baseada no Moodle 5.0.1, desenvolvida em cooperação entre a Universidade de Vassouras, por meio da Coordenação Geral de Ensino Digital (CGED) e do Observatório da Educação, e a Prefeitura Municipal de Paracambi (RJ), com o objetivo de fortalecer a formação continuada de servidores públicos e ampliar possibilidades de interação pedagógica em ambientes digitais. A proposta fundamenta-se na concepção de interatividade defendida por Silva (2000) e na compreensão de mediação tecnológica na

[1] Doutora pela Universidade Estácio de Sá- RJ e Prof.ª do Programa de Mestrado Profissional em Ciências Ambientais e do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, suzana-amorim@uol.com.br;
[2]Doutora pela UNISINOS-RS e Prof.ª do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, mariafernanda.ricci@gmail.com;
[3] Pós-graduado em Gestão Educacional e Neuropsicopedagogia pela UniCesumar, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ciências Ambientais da Universidade de Vassouras e Secretário Municipal de Trabalho, Emprego e Renda de Paracambi (RJ), lucasoliver_pbi@yahoo.com.br;
[4] Graduado em História pela UFRRJ e presidente da Escola Leonel Brizola de Governo e Gestão de Paracambi- RJ, joaovictornobregasilva@gmail.com;
[5] Doutor em Estudos de Linguagem - UFF Niterói RJ, Prof. do Programa de Mestrado Profissional em Ciências Ambientais e do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, adielricci@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

educação discutida por Kenski (2008), que destaca a reorganização dos tempos, espaços e relações de aprendizagem em contextos digitais. Do ponto de vista do planejamento pedagógico, a organização dos cursos considera princípios de design instrucional (Filatro, 2008), com personalização da identidade visual, tutoriais de apoio e integração de ferramentas digitais via recursos LTI.

A relevância deste estudo está na necessidade de qualificar a formação continuada de servidores públicos e de professores da rede municipal, ampliando o acesso ao conhecimento, a inclusão digital e a cooperação interinstitucional. A experiência focaliza a Escola Leonel Brizola de Governo e Gestão, de Paracambi/RJ, e parte do diagnóstico das necessidades formativas, da configuração técnica da plataforma e da organização pedagógica dos cursos.

O estudo tem como objetivo geral analisar a experiência de implantação e avaliação inicial de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) voltado à formação continuada na Escola Leonel Brizola de Governo e Gestão, em Paracambi (RJ). Especificamente, busca descrever o perfil dos participantes, sistematizar a avaliação dos cursos pelos cursistas, identificar as potencialidades e limitações do ambiente virtual e discutir possibilidades de aperfeiçoamento da mediação pedagógica em contextos digitais.

A síntese metodológica indica estudo descritivo, de abordagem qualiquantitativa, com análise documental do resumo do projeto e análise de respostas a um formulário de avaliação do curso. Os principais resultados disponíveis apontam boa aceitação da proposta: entre 12 respondentes, 11 concluíram as atividades desejadas, 10 dedicaram de 1 a 2 horas por unidade de aprendizagem, 9 avaliaram vídeos, materiais textuais e exercícios como de fácil compreensão e profundidade adequada, e todos consideraram o curso eficaz ou muito eficaz. As respostas abertas indicam sugestões de vídeos e materiais mais detalhados, resumos de conteúdo, maior carga horária e temas futuros ligados à educação especial, recursos tecnológicos no ambiente escolar, patrimônio e gestão democrática.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo descritivo, de abordagem qualiquantitativa, desenvolvido por meio de um estudo de caso, fundamentado em Yin (2015), sobre a experiência de desenvolvimento e oferta de uma plataforma formativa baseada no Moodle 5.0.1 na

Escola Leonel Brizola de Governo e Gestão, em Paracambi (RJ). O percurso metodológico envolveu: diagnóstico das necessidades formativas; configuração técnica da plataforma; personalização da identidade visual; organização pedagógica dos cursos com base em princípios de design instrucional (Filatro, 2008); elaboração de tutoriais de apoio aos usuários; e integração de ferramentas digitais via recursos LTI.

Os dados foram obtidos por meio de dois formulários eletrônicos elaborados no Google Forms, disponibilizados após a conclusão dos três cursos oferecidos pela Escola Leonel Brizola de Governo e Gestão. Dos 42 cursistas, 12 responderam ao instrumento de avaliação, correspondendo a uma taxa de resposta de 28,57%. A distribuição dos formulários via QR Code, sem coleta de e-mail ou nome, garantiu o anonimato e a não rastreabilidade dos respondentes. O primeiro formulário foi disponibilizado entre os cursistas por envio de um QR Code. Nesse formulário havia um termo de Consentimento Livre e Esclarecido que informava os termos da pesquisa, a garantia do anonimato dos dados os cuidados com os dados, os riscos e benefícios da participação da mesma, bem como os objetivos que circundavam aquela participação. Em caso de expressão do consentimento, o participante era encaminhado a um outro link, que lhe permitia responder as questões de balizamento qualiquantitativo referente aos cursos oferecidos. Em caso de recusa à participação, o pesquisado recebia uma mensagem de agradecimento e encerrava sua participação na pesquisa.

A pesquisa integra as atividades desenvolvidas no âmbito do Observatório da Educação da Universidade de Vassouras, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os dados foram analisados de forma agregada, com o propósito de preservar a confidencialidade das informações dos participantes.

Para a análise empírica, foram utilizados os dados disponíveis em arquivo de coleta em formato de planilha, referente a um formulário eletrônico de avaliação do curso. O arquivo contém 12 respostas, com registro de consentimento em participar da avaliação. A análise foi realizada por estatística descritiva simples (frequências absolutas e percentuais) e por categorização das respostas abertas, sem pretensão de generalização estatística.

REFERENCIAL TEÓRICO

ISSN: 2358-8829

Cibercultura, inteligência coletiva e formação em rede

A noção de cibercultura, em Lévy (1999), contribui para compreender que as tecnologias digitais não são apenas instrumentos, mas constituem novas relações com o saber. A inteligência coletiva, nessa perspectiva, emerge da colaboração em rede, da circulação de conhecimentos e da participação dos sujeitos em processos de aprendizagem contínua. No caso da formação continuada de servidores públicos, essa perspectiva ajuda a interpretar o AVA como espaço de cooperação e de produção coletiva de conhecimento, e não apenas como repositório de conteúdos.

No contexto da experiência investigada, as contribuições de Lévy (1999) permitem compreender o potencial do AVA para ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer processos formativos mediados pelas tecnologias digitais. Os resultados da avaliação, especialmente a percepção positiva dos participantes quanto aos materiais disponibilizados, indicam condições favoráveis à utilização da plataforma. Entretanto, esses dados não permitem afirmar que houve construção coletiva do conhecimento, uma vez que a pesquisa não investigou diretamente as interações entre os cursistas. Assim, a perspectiva da inteligência coletiva constitui uma possibilidade pedagógica a ser desenvolvida e aprofundada em futuras experiências formativas.

Interatividade e mediação tecnológica

Silva (2000) enfatiza a interatividade como qualidade da relação pedagógica em ambientes digitais, na qual o sujeito não é apenas receptor, mas participante ativo. Kenski (2008) discute a mediação tecnológica na educação e a reorganização dos tempos, espaços e relações de aprendizagem. Essas discussões são pertinentes para analisar a plataforma formativa: a existência de vídeos, materiais textuais, exercícios, tutoriais e recursos LTI não garante, por si só, interação qualificada; é necessário planejamento pedagógico, mediação docente e desenho de atividades que favoreçam colaboração.

Para aprofundar essa análise, recorre-se ao modelo de Comunidade de Inquérito (*Community of Inquiry* – CoI), proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000). Os autores identificam três elementos constitutivos de uma experiência educacional mediada por tecnologia: a presença cognitiva (grau em que os participantes constroem significado por meio da reflexão e do discurso sustentado), a presença social (capacidade de projetar-se socialmente e emocionalmente no ambiente virtual) e a presença de ensino (design,

facilitação e direção cognitiva e social exercidas pelo docente). O modelo oferece um instrumental analítico para avaliar se o AVA transcende a distribuição de conteúdos e configura-se como espaço de *inquiry* colaborativo.

No caso da experiência investigada, os dados disponíveis referem-se predominantemente à presença de ensino (organização dos materiais, suporte técnico, clareza dos recursos) e à satisfação geral com a estrutura do curso. Não foram coletados indicadores de presença social (interações entre cursistas em fóruns, trocas de experiências) nem de presença cognitiva (processos de reflexão e construção coletiva de significado). Essa lacuna é coerente com a limitação já declarada no artigo: a avaliação realizada é de reação, não de aprendizagem ou de interação. O modelo CoI contribui, portanto, para explicitar o que os dados permitem afirmar e o que não permitem, além de orientar futuras investigações que desejem captar a dimensão colaborativa do AVA.

A perspectiva de docência virtual discutida por Mill (2012) complementa essa leitura ao evidenciar que a mediação em ambientes digitais não se resume ao domínio técnico das ferramentas, mas envolve condições de trabalho, polidocência e reconfiguração do papel docente. Para o contexto da formação continuada de professores da rede municipal, isso implica reconhecer que a oferta de um AVA exige não apenas infraestrutura e design instrucional, mas também condições institucionais para o exercício da docência virtual, aspecto que o artigo pode explorar ao discutir a cooperação entre universidade e prefeitura.

Design instrucional e cooperação interinstitucional

Filatro (2008) fornece a base para a organização pedagógica dos cursos, com ênfase no planejamento sistemático de situações de aprendizagem que articulem objetivos, conteúdos, atividades e avaliação. No entanto, para um congresso internacional cujo tema é a formação de professores com uso de AVAs, o referencial de design instrucional precisa dialogar com modelos específicos da integração entre tecnologia, pedagogia e conteúdo.

O modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), proposto por Mishra e Koehler (2006), oferece essa articulação ao ampliar a noção de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) de Shulman para o contexto das tecnologias digitais. O TPACK sustenta que a formação docente com tecnologia não se

ISSN: 2358-8829

reduz ao domínio técnico (TK), nem ao conhecimento pedagógico (PK) ou disciplinar (CK) isolados, mas emerge da intersecção dinâmica entre esses domínios. Para a formação continuada de professores, isso implica que um AVA não deve ser concebido apenas como repositório de conteúdos ou espaço de exercícios, mas como ambiente que provoque a integração entre o que o professor sabe sobre sua disciplina, sobre como ensiná-la e sobre como a tecnologia pode transformar essa relação.

No caso da Escola Leonel Brizola de Governo e Gestão, os cursos ofertados abrangiam temas como educação especial, recursos tecnológicos no ambiente escolar, patrimônio e gestão democrática. A heterogeneidade de escolaridade (75% com pós-graduação lato sensu), faixa etária (predominância acima de 46 anos) e conhecimento em informática (50% intermediário, 8,3% insuficiente) reforça a pertinência do TPACK: um design instrucional que considere apenas o domínio técnico tende a não atender professores com diferentes níveis de letramento digital e distintas especialidades disciplinares. O modelo sugere que a formação deve criar situações autênticas de integração, por exemplo, atividades em que o professor planeje uma aula ou intervenção pedagógica utilizando os recursos do AVA, articulando conteúdo, pedagogia e tecnologia.

A cooperação interinstitucional entre Universidade de Vassouras (CGED e Observatório da Educação) e Prefeitura de Paracambi pode ser interpretada, à luz de Lave e Wenger (1991), como a constituição de uma comunidade de prática em torno da formação continuada. Os autores definem aprendizagem situada como participação legítima periférica em comunidades de praticantes, nas quais novatos e veteranos negociam significados e constroem identidades por meio da participação em práticas sociais. A parceria entre universidade e poder público municipal, nessa perspectiva, não é apenas um arranjo administrativo, mas um espaço potencial de aprendizagem mútua: a universidade aporta conhecimento acadêmico e recursos tecnológicos; a rede municipal aporta demandas, saberes experienciais e contexto de prática. O artigo pode explorar essa dimensão ao discutir os limites e as possibilidades da cooperação, indagando em que medida a parceria configurou efetivamente uma comunidade de prática ou permaneceu restrita à oferta de cursos.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos participantes

O arquivo analisado contém 12 respostas. Todos os respondentes concordaram em participar da avaliação. Entre eles, 10 respondentes declararam ser do sexo feminino e 2 do masculino. A Tabela 1 sistematiza o perfil.

Tabela 1 – Perfil dos participantes (n = 12)

Categoria	Frequência	Percentual
Faixa etária		
31 a 35 anos	2	16,70%
36 a 40 anos	2	16,70%
41 a 45 anos	2	16,70%
46 a 50 anos	2	16,70%
56 a 60 anos	3	25,00%
Acima de 65 anos	1	8,30%

Fonte: Os autores (2026)

Tabela 2 – Escolaridade dos participantes (n = 12)

Pós-graduação Lato Sensu	9	75,00%
Ensino Superior completo	1	8,30%
Ensino Superior incompleto	2	16,70%

Fonte: Os autores (2026)

Tabela 3 -Conhecimento em informática

Básico	2	16,70%
Intermediário	6	50,00%
Avançado	3	25,00%
Insuficiente	1	8,30%

Fonte: Os autores (2026)

Tabela 4 - Situação de trabalho

Professor da PMP	4	33,30%
Administrativo da PMP	2	16,70%
Professor da PMP e de outra instituição privada	1	8,30%
Outro	5	41,70%

Fonte: Os autores (2026)

Tabela 5 - Tempo de atuação como professor

Mais de 5 anos	4	33,30%
1 a 3 anos	1	8,30%
Não informado	7	58,30%

Fonte: Os autores (2026)

Observa-se predominância de mulheres (83,3%), de participantes com pós-graduação Lato Sensu (75,0%) e de conhecimento intermediário em informática (50,0%). Há heterogeneidade quanto à familiaridade digital: 3 participantes se declararam avançados, 2 básicos e 1 insuficiente. Essa diversidade é relevante para o design instrucional, pois indica a necessidade de tutoriais, apoio técnico e atividades com diferentes níveis de complexidade.

Chama atenção, ainda, a distribuição etária: metade dos respondentes tem 46 anos ou mais, incluindo um participante acima de 65 anos. Esse dado dialoga diretamente com a literatura sobre letramento digital de professores em faixas etárias mais avançadas, que tende a demandar mediação mais próxima e suporte contínuo para o uso pedagógico de tecnologias digitais (Kenski, 2008; Mill, 2012). A presença de um participante que se declarou com conhecimento “insuficiente” em informática, somada ao pedido de tutoriais e apoio técnico nas respostas abertas, reforça a necessidade de design instrucional acessível e escalonado, que não pressuponha letramento digital prévio homogêneo (Filatro, 2008).

A alta taxa de “não informado” quanto ao tempo de atuação docente (58,3%) indica limitação do instrumento de coleta, que não deve ser interpretada como falta de experiência dos participantes, mas como fragilidade metodológica a ser corrigida em futuras aplicações.

ISSN: 2358-8829

Conclusão do curso, carga horária e suporte técnico

A Tabela 6 apresenta indicadores de conclusão, carga horária, suporte e avaliação dos recursos.

Tabela 6 – Indicadores de avaliação do curso (n = 12)

Indicador	Frequência	Percentual
Concluiu todas as atividades desejadas		
Sim	11	91,70%
Não	1	8,30%
Horas dedicadas por unidade		
De 1 a 2 horas	10	83,30%
De 3 a 4 horas	1	8,30%
De 5 a 6 horas	1	8,30%
Avaliação do suporte técnico		
Muito bom	4	33,30%
Bom	6	50,00%
Regular	1	8,30%
Não utilizou o suporte	1	8,30%
Vídeos		
Fácil compreensão e profundidade adequada	9	75,00%
Difícil compreensão	1	8,30%
Gostaria de vídeos mais detalhados	2	16,70%
Materiais textuais		
Fácil compreensão e profundidade adequada	9	75,00%
Gostaria de materiais mais detalhados	2	16,70%
Materiais muito longos	1	8,30%
Exercícios, desafios e aplicação prática		
Fácil compreensão e profundidade adequada	9	75,00%
Difícil compreensão	1	8,30%

Gostaria de materiais e processos mais detalhados	2	16,70%
Conteúdo adequado à proposta		
Nota 5,0	7	58,30%
Nota 4,0	4	33,30%
Nota 3,0	1	8,30%
Atividades avaliativas/práticas adequadas		
Nota 5,0	7	58,30%
Nota 4,0	3	25,00%
Nota 3,0	2	16,70%
Eficácia do curso para mudanças na prática profissional		
Muito eficaz	5	41,70%
Eficaz	7	58,30%
Expectativas		
O curso atendeu às expectativas	9	75,00%
O curso superou positivamente as expectativas	3	25,00%

Fonte: Os autores (2026)

Os dados indicam que a maioria concluiu as atividades desejadas (91,7%) e dedicou de 1 a 2 horas por unidade de aprendizagem (83,3%). O suporte técnico foi avaliado como “muito bom” ou “bom” por 83,3% dos respondentes. Vídeos, materiais textuais e exercícios foram considerados adequados por 75,0% dos participantes. As notas médias de adequação do conteúdo e das atividades avaliativas foram, respectivamente, 4,5 e 4,4, em escala de 1 a 5, considerando os dados disponíveis.

Esses resultados são expressivos, sobretudo quando interpretados à luz do modelo de Comunidade de Inquérito (CoI) de Garrison, Anderson e Archer (2000). A avaliação positiva do suporte técnico e a conclusão das atividades indicam que a presença de ensino, entendida como o design, a facilitação e a direção cognitiva e social exercidas pelo docente, foi percebida de forma favorável pelos cursistas. O suporte técnico, nesse sentido, não é apenas um serviço acessório, mas parte constitutiva da presença de ensino,

ISSN: 2358-8829

pois cria as condições para que o cursista permaneça no ambiente e realize as atividades propostas.

No entanto, os dados não permitem inferir presença social ou presença cognitiva. Não foram coletados indicadores de interação entre cursistas, de construção coletiva de significado ou de reflexão sustentada. A avaliação positiva dos materiais e do suporte, portanto, deve ser lida como indicador de qualidade da oferta, e não como evidência de aprendizagem colaborativa ou de construção de conhecimento em rede. Essa distinção é fundamental para não superinterpretar os resultados.

À luz do modelo TPACK (Mishra; Koehler, 2006), os dados também sugerem que a experiência priorizou o conhecimento tecnológico (TK) e o conhecimento pedagógico (PK) de forma relativamente isolada, sem evidências de integração com o conhecimento de conteúdo (CK) específico de cada área de atuação dos professores. Os cursos ofertados abrangeram temas variados (educação especial, recursos tecnológicos, patrimônio, gestão democrática), mas os dados não permitem avaliar se os cursistas conseguiram articular esses conteúdos com suas práticas pedagógicas específicas. Essa é uma lacuna que o design instrucional de futuras ofertas pode endereçar, propondo atividades autênticas de integração entre conteúdo, pedagogia e tecnologia.

Quadro 1 – Categorias das respostas abertas

Categoria	Conteúdo das respostas	Implicações pedagógicas
Aprofundamento de materiais	Pedidos de vídeos mais detalhados, materiais textuais mais detalhados e resumos de conteúdo	Revisar a granularidade dos materiais; oferecer resumos, exemplos e aprofundamentos complementares
Extensão e carga horária	Pedido de curso com carga horária maior	Avaliar a ampliação da carga horária e a oferta de módulos optativos
Temas futuros	Educação especial; recursos tecnológicos no ambiente escolar; patrimônio; gestão democrática	Planejar novas ofertas formativas a partir das demandas dos cursistas

Suporte e acessibilidade	Um respondente declarou conhecimento insuficiente em informática; outro não utilizou suporte	Fortalecer tutoriais, apoio técnico e acessibilidade digital

Fonte: Os autores (2026)

As sugestões indicam que a experiência foi bem avaliada, mas há espaço para ajustes. A heterogeneidade de letramento digital recomenda atenção à acessibilidade, à clareza dos tutoriais e ao suporte técnico. A menção a "materiais muito longos" e a pedidos de "vídeos mais detalhados" sugere que o design instrucional deve equilibrar profundidade e objetividade, oferecendo diferentes formatos e níveis de aprofundamento.

A partir da perspectiva de aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991), as respostas abertas podem ser interpretadas não apenas como demandas por mais conteúdo, mas como indícios de que os cursistas buscam participação mais significativa em uma comunidade de prática. O pedido por "materiais mais detalhados" e "carga horária maior" pode sinalizar o desejo de aprofundar a participação, de negociar significados e de aplicar os conhecimentos em contextos reais de trabalho. Nessa leitura, o AVA não é apenas um espaço de consumo de conteúdos, mas um espaço potencial de participação legítima periférica, no qual os professores poderiam construir identidades profissionais e compartilhar saberes experienciais.

Discussão

Os resultados dialogam com a perspectiva de Lévy (1999) sobre cibercultura e inteligência coletiva: a plataforma não deve ser vista apenas como ambiente de distribuição de conteúdo, mas como possibilidade de construção colaborativa de conhecimento. A avaliação positiva dos recursos e a conclusão das atividades indicam condições favoráveis ao uso do AVA, mas não permitem afirmar que houve aprendizagem significativa ou mudança efetiva de prática. Trata-se de avaliação de reação, não de avaliação de aprendizagem ou de impacto.

Essa distinção pode ser mais bem fundamentada à luz dos níveis de avaliação propostos por Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006). Os autores distinguem quatro níveis: reação (satisfação dos participantes), aprendizagem (aquisição de conhecimentos e habilidades), comportamento (mudança de prática) e resultados (impacto organizacional ou social). O presente estudo situa-se claramente no nível 1 — avaliação de reação —, o

que é coerente com a limitação declarada pelos autores. A explicitação desse enquadramento teórico contribui para qualificar a interpretação dos dados e para orientar futuras investigações que desejem avançar para os níveis 2, 3 e 4.

A interatividade destacada por Silva (2000) e a mediação tecnológica discutida por Kenski (2008) ajudam a interpretar a importância do suporte e da organização pedagógica. O fato de a maioria avaliar bem o suporte técnico e os materiais não elimina a necessidade de mediação docente e de atividades que promovam troca entre participantes. A integração de ferramentas via LTI, descrita anteriormente, pode ampliar a interoperabilidade, mas seu uso pedagógico precisa ser planejado.

O modelo CoI (Garrison; Anderson; Archer, 2000) permite qualificar essa leitura ao evidenciar que a experiência priorizou a presença de ensino, mas não coletou indicadores de presença social e presença cognitiva. Para que o AVA se configure como comunidade de inquérito, é necessário que o design instrucional contemple atividades que provoquem discurso sustentado, reflexão coletiva e negociação de significados — por exemplo, fóruns de discussão com mediação intencional, estudos de caso colaborativos, projetos de intervenção articulados com o contexto escolar.

À luz de Filatro (2008) e de Mishra e Koehler (2006), os achados reforçam a importância do design instrucional centrado nas necessidades dos cursistas. A heterogeneidade de escolaridade, faixa etária e conhecimento em informática indica que um único formato pode não atender a todos. Recomenda-se, portanto, a produção de trilhas complementares, tutoriais em diferentes linguagens, resumos e atividades de aplicação prática. O modelo TPACK sugere, ainda, que essas trilhas não sejam apenas técnicas, mas articulem conteúdo, pedagogia e tecnologia de forma integrada, contemplando as especificidades das áreas de atuação dos professores.

Por fim, a perspectiva de aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991) e a discussão sobre docência virtual de Mill (2012) permitem ampliar a interpretação da cooperação interinstitucional entre Universidade de Vassouras e Prefeitura de Paracambi. A parceria pode ser compreendida como embrião de uma comunidade de prática em torno da formação continuada, na qual universidade e rede municipal negociam significados e constroem conjuntamente o currículo de formação. No entanto, os dados disponíveis não permitem afirmar que essa comunidade se consolidou: não foram coletados indicadores de participação, de troca entre pares ou de continuidade das práticas formativas. Essa é uma agenda de pesquisa que o artigo pode explicitar nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de desenvolvimento e oferta de um AVA baseado no Moodle 5.0.1, em cooperação entre universidade/CGED/Observatório da Educação e Prefeitura Municipal de Paracambi (RJ), mostra-se promissora para a formação continuada de servidores públicos e professores da rede municipal. Os dados disponíveis indicam boa aceitação: a maioria concluiu as atividades, avaliou positivamente o suporte, os vídeos, os materiais textuais e os exercícios, e considerou o curso eficaz ou muito eficaz. As respostas abertas apontam possibilidades de aperfeiçoamento, especialmente no aprofundamento de materiais, na ampliação da carga horária e na oferta de novos temas.

Conclui-se que o AVA pode contribuir para inclusão digital, ampliação do acesso ao conhecimento e fortalecimento da formação continuada, desde que acompanhado de mediação pedagógica, design instrucional adequado e suporte técnico. Os resultados devem ser lidos com cautela, pois se referem a 12 respondentes, em avaliação de reação, sem medidas de aprendizagem ou de impacto na prática profissional. Novas pesquisas podem ampliar a amostra, utilizar métodos mistos, analisar logs do Moodle, realizar pré e pós-testes e acompanhar a transferência das aprendizagens para o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação continuada; Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA); Mediação didática híbrida; Espaço de Formação; Cooperação interinstitucional.

REFERÊNCIAS

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KIRKPATRICK, Donald L.; KIRKPATRICK, James D. **Evaluating training programs**: The four levels. 3. ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 2006.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MILL, Daniel. **Docência virtual:** uma visão crítica. São Paulo: Papirus, 2012.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.