

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

**MEDIAÇÃO DIDÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

YARA OLIVEIRA E SILVA

ANÁPOLIS - GO
2015

YARA OLIVEIRA E SILVA

**MEDIAÇÃO DIDÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - UEG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mirza Seabra Toschi.

MEDIAÇÃO DIDÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 10 de fevereiro de 2015.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi (Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Orientador(a) / Presidente

Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima (Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Membro interno

Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso (Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT)
Membro externo

Anápolis-GO., 10 de fevereiro de 2015

Este trabalho é dedicado a todos que pesquisam a educação a distância e que lutam para sua consolidação de forma a satisfazer as necessidades formativas dos que nela acreditam.

Em especial, dedico a meu pai, Alaides (in memoriam), que mesmo estando ausente fisicamente, sempre me acompanhou.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Tereza, que me incentivou, torceu e tanto me ajudou, em todos os sentidos. Sem sua ajuda, teria sido impossível estudar e conciliar tantas atividades, que incluem o meu trabalho e a criação de meus filhos.

Ao meu esposo, Fábio, que soube compreender minhas ausências para que eu pudesse me dedicar a este estudo.

Com muito carinho, agradeço aos meus filhos, Kaique e Lucas, que, mesmo sem entender ainda a dimensão da minha ausência, foram parceiros e cúmplices e suportaram, junto comigo, tantas renúncias.

A meus familiares, tios e primos, pela confiança. Em especial ao meu irmão, João Neto, pelo incentivo.

À minha orientadora, professora Dr^a Mirza Seabra Toschi, pelas inestimáveis contribuições, pelo acolhimento, atenção e carinho que sempre demonstrou e que foram fundamentais para a constituição deste trabalho.

Aos colegas da segunda turma do Miel, pelos momentos bons e também difíceis dessa jornada.

Aos professores do Miel, pelos ensinamentos e provocações.

À secretaria do Miel, especialmente à Dercilene e ao Renato, sempre tão prestativos.

Às professoras Dr^a Kátia Morosov Alonso, Dr^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima e Dr^a Juliana Guimarães Faria, pelas contribuições no exame de qualificação. Reitero os agradecimentos às professoras Dr^a Kátia Morosov Alonso e Dr^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima, por participarem da banca de defesa.

Ao amigo e professor Dr. Niguelme Cardoso Arruda, pela revisão cuidadosa deste trabalho.

À professora Adriana Parreira, pela revisão das traduções.

A toda a equipe e cursistas do curso de Especialização para a Diversidade e Cidadania (Direitos Humanos) e do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, por oportunizar a pesquisa realizada no curso.

À Secretaria de Estado da Educação de Goiás e à Universidade Estadual de Goiás, por me concederem a licença para aprimoramento profissional.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, pelo apoio financeiro.

RESUMO

SILVA, Yara Oliveira e. *Mediação didática na formação continuada de professores em ambientes virtuais de aprendizagem*. 2015. 221f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2015.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mirza Seabra Toschi.

Este estudo tem como principal objetivo analisar a ocorrência da mediação didática nos ambientes de aprendizagem *online*, bem como a maneira pela qual o professor intervém na relação do aluno com o conhecimento na formação continuada de professores em um curso de especialização. Especificamente, pretende-se identificar e analisar a concepção dos professores em processo de formação continuada sobre a mediação didática na educação a distância (EaD), assim como descrever como ocorre a utilização das ferramentas nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), tendo como propósito a compreensão de que forma tais ferramentas podem favorecer a interação entre os diferentes sujeitos nos AVA. A partir disso, objetiva-se investigar as intervenções didáticas decorrentes do uso das tecnologias nos AVA, analisando a mediação didática, suas características e contribuição no processo de construção de conhecimento por parte dos professores em processo de formação continuada. O objeto de estudo constrói-se por três temas, quais sejam: a educação a distância, a formação continuada de professores e a mediação didática. Optou-se por um estudo de natureza qualitativa, fundamentado nas concepções de Lüdke e André (1986) e Chizzotti (2000). O aporte teórico que permitiu compreender a dimensão teórico-conceitual do problema estudado conta, principalmente, com Peters (2001, 2012), Moore e Kearsley (2013), Lenoir (2011), Toschi (2010), Libâneo (2001, 2005), Saviani (2009), Candau (2008, 2012), Belloni (2001), D'Ávila (2002), Nóvoa (1991, 1999), Harasim et al (2005) e Alonso (2010). A coleta de dados aconteceu em um curso de especialização que tem como principal público alvo profissionais da educação. Os instrumentos utilizados foram questionários semiabertos direcionados aos cursistas e orientadores acadêmicos do curso, como também observação por meio de etnografia virtual, orientada pelos estudos de Hine (2005) e Gutierrez (2009). A análise dos dados seguiu a técnica da análise de conteúdo, conforme orientada por Franco (2005). As categorias de análise se solidificaram em três sendo elas: a) o tempo e a educação a distância; b) a mediação didática; e c) a interatividade. A análise dessas categorias evidenciou que a mediação didática ainda não é uma realidade preponderante no ambiente virtual de aprendizagem. Infere-se, pois, que a mediação didática exercida pelo professor a distância ocorre a partir de suas próprias convicções sobre o que é interação, mediação e organização de um ambiente de aprendizagem *online*. Sendo assim, não é exercida igualmente por todos os que atuam na EaD, já que a opção pela organização didática e pelas intervenções feitas pelos mesmos não são consensuais. Infere-se, ainda, que a falta de institucionalização da EaD não permite o amadurecimento de boas práticas pedagógicas. Nesse sentido, exercer a mediação didática nos AVA demanda a atitude e o esforço do professor a distância a partir de seus próprios princípios didático-metodológicos.

Palavras-chave: Educação a distância e mediação. Formação continuada de professores nos AVA. Mediação didática em AVA.

ABSTRACT

SILVA, Yara Oliveira e. *Didactic mediation in the continuing education of teachers in virtual learning environments*. 2015. 221f. Thesis (Interdisciplinary Master of Education, Language and Technology). Goiás State University. Anapolis, 2015.

Adviser: Prof. Dr. Mirza Seabra Toschi.

This paper aims to analyze how the didactic mediation in online learning environments happens, as well as the way in which the teacher intervenes in the relationship of the student with the knowledge in the continuing education of teachers in a specialization course. Specifically, it intends to identify and analyze the conception of the teachers in the process of continuing education on the didactic mediation in distance education (DE) as well as to describe how the use of tools in virtual learning environments (VLE) occurs, with the purpose of understanding how these tools can permit the interaction among different subjects in the VLE. From this, the objective is to investigate the didactic interventions originated from the use of technologies in VLE, analyzing the didactic mediation, their characteristics and contribution in the construction of knowledge by teachers in continuing education process. The object of study is built on three themes, namely: distance education, continuing education of teachers and the teaching mediation. It was opted for a qualitative study, on the grounds of conceptions of Lüdke and André (1986) and Chizzotti (2000). The theoretical framework that allowed us to understand the conceptual dimension of the problem studied account mainly with Peters (2001, 2012), Moore and Kearsley (2013), Lenoir (2011), Toschi (2010), Libâneo (2001, 2005), Saviani (2009), Candau (2008, 2012), Belloni (2001), D'Avila (2002), Nóvoa (1991, 1999), Harasim et al (2005) and Alonso (2010). Data collection happened in a course of specialization whose main target public were education professionals. The instruments used were half-open questionnaires directed to course participants and the academic course advisers, as well as observation through virtual ethnography, guided by studies of Hine (2005) and Gutierrez (2009). Data analysis followed the technique of content analysis, as directed by Franco (2005). The analysis categories solidified into three namely: a) the time and the distance education; b) the teaching mediation; and c) the interactivity. The analysis of these categories showed that the didactic mediation is not a dominant reality in the virtual learning environment yet. It infers, therefore, that the didactic mediation exercised by the teacher in distance is from their own convictions about what interaction, mediation and organization of an online learning environment is. Therefore, it is not equally exercised by all those who act in distance education (DE), since the choice for didactic organization and the interventions made by them are not consensual. It still infers that the lack of institutionalization of distance education does not allow the ripening of good teaching practices. In this sense, exercising the teaching mediation in VLE demands the teacher's in distance attitude and effort from their own didactic and methodological principles.

Keywords: Distance education and mediation. Continuing education of teachers in the VLE. Didactic mediation in VLE.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MEDIAÇÃO: O ESBOÇO DE UM MOSAICO.....	22
1.1 Educação a distância e tecnologias: contextos e relações.....	22
1.1.1 Educação a distância no Brasil: um pouco de história e legislação	34
1.1.2 O conceito de EaD: do (des)entendimento à construção de conceitos.....	36
1.2 Formação de professores no Brasil.....	41
1.2.1 Uma breve digressão na história.....	41
1.2.2 Formação inicial de professores.....	44
1.2.3 Formação continuada.....	49
1.3 Mediação.....	55
1.3.1 A mediação como categoria da dialética.....	56
1.3.2 Mediação cognitiva.....	60
1.3.3 Mediação didática.....	63
1.4 Virando a primeira página.....	73
CAPÍTULO 2: MEDIAÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	76
2.1 As pesquisas brasileiras sobre o tema.....	76
2.2 Didática e mediação didática na educação a distância a partir do enfoque das tendências pedagógicas	90
2.2.1 A educação a distância no contexto da pedagogia liberal: aproximações nas construções didáticas entre ensino presencial e a distância.....	91
2.2.2 Da pedagogia progressista à concepção de didática e mediação didática na EaD: o aluno autônomo e o professor mediador.....	96
2.3 Mediação didática na EaD: a didática em questão.....	99
2.3.1 O ambiente virtual de aprendizagem.....	100
2.3.2 O uso das TIC nos AVA: da mediação tecnológica à mediação didática.....	103
2.3.3 A didática na educação a distância.....	109
2.4 Fechando ciclos ou reabrindo-os?.....	116
CAPÍTULO 3: MEDIAÇÃO DIDÁTICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NUM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.....	119
3.1 Opção metodológica.....	120
3.2 Descrição do curso pesquisado.....	124

3.3 A mediação didática em movimento: descrição e análise dos dados	138
3.3.1 O tempo e a educação a distância.....	142
3.3.2 Mediação didática.....	148
3.3.3 Interatividade	168
3.3.4 Minimizando páginas e acessando novos <i>links</i>	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICE A – Resultados da revisão sistemática.....	206
APÊNDICE B - Questionário semiaberto aos cursistas.....	211
APÊNDICE C - Questionário semiaberto ao orientador acadêmico.....	213
APÊNDICE D – Tabelas da análise de conteúdo.....	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes dos professores.....	53
Quadro 2 – Quantitativo de trabalhos encontrados na revisão de literatura.....	78
Quadro 3 – Envio de mensagens aos cursistas quanto a participação no <i>Moodle</i>	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxa de crescimento do número de instituições de educação superior de graduação a distância por regiões geográficas – Brasil 2002-2012.....	27
Figura 2 – Mediação cognitiva.....	63
Figura 3 – Mediação didática.....	65
Figura 4 – Eclipse didático.....	65
Figura 5 – A intervenção educativa.....	66
Figura 6 – Triângulo pedagógico de J. Houssay (1993).....	70
Figura 7 – Triângulo pedagógico com a inserção das mídias (Alava, 2002).....	70
Figura 8 – Espiral pedagógica.....	72
Figura 9 – Página de acesso ao <i>Moodle</i>	128
Figura 10 – Página inicial do curso – Parte 1.....	128
Figura 11 – Página inicial do curso – Parte 2.....	129
Figura 12 – Recorte de tela: mensagem de boas vindas.....	130
Figura 13 – Recorte de tela: cronograma do curso.....	131
Figura 14 – Disciplina organizada pelo orientador acadêmico 1.....	133
Figura 15 – Disciplina organizada pelo orientador acadêmico 2	134
Figura 16 – Planejamento de uma disciplina do curso.....	136
Figura 17 – Recorte de tela: planejamento de uma disciplina do curso.....	136
Figura 18 – Definição da primeira categoria: o tempo e a educação a distância	139
Figura 19 – Definição da segunda categoria: mediação didática.....	140
Figura 20 – Definição da terceira categoria: interatividade.....	141
Figura 21 – Recorte de tela: atividade substitutiva em um dos fóruns do OA1.....	180

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AA – Aprendizagem Aberta
AAD – Aprendizagem Aberta a Distância
Abed - Associação Brasileira de Educação a Distância
Abraead - Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
Anped - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AP - Arquitetura Pedagógica
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ciar - Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás
CMC - Comunicação Mediada por Computador
Ded - Diretoria de Educação a Distância
EaD - Educação a Distância
GT - Grupo de Trabalho
Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituições de Ensino Superior
Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MC – Mediação cognitiva
MD – Mediação didática
Mec - Ministério da Educação
Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NDH - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos
NTE/SEDUC - Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria de Estado da Educação
OA – Orientador acadêmico
Parfor - Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica
PDH - Programa de Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
Pic – UEG - Programa de Conversão de Disciplinas para Modalidade a Distância da Universidade Estadual de Goiás
Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RBAAD - Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância da Associação Brasileira de Educação a Distância
SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Seed - Secretaria de Educação a Distância
Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sesu - Secretaria de Educação Superior
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFG - Universidade Federal de Goiás

UnB - Universidade de Brasília

Unirede - Universidade Virtual Pública do Brasil

Unuead - Unidade Universitária de Educação a Distância da Universidade Estadual de Goiás

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

INTRODUÇÃO

*A Utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a Utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*

Eduardo Galeano.

O trecho em epígrafe, escrito pelo jornalista e escritor uruguaio Eduardo Hughes Galeano, sempre me causou impacto. É uma reflexão que ressurge a cada instante em que me proponho a um novo desafio, seja pessoal, profissional ou acadêmico.

Esse caminhar infinitamente vai ao encontro das intenções da autora deste estudo, que é professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) e da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Graduei-me em Pedagogia, no ano de 1999, pela Universidade Luterana do Brasil. Quando iniciei a graduação, no ano de 1997, a educação aspirava aos princípios da então nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Era um momento de expectativas na educação, já que se apresentavam várias mudanças depois de 25 anos da última da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, com base na qual eu havia cursado a Habilitação para o Magistério como ensino de segundo grau profissionalizante. Com essa mudança, as dúvidas sobre passagem de uma lei à outra eram visíveis não apenas por mim, enquanto aluna, mas também pelos professores formadores da época.

Um elemento novo na Lei 9394/1996 em relação à lei anterior foi o tratamento dado à formação continuada dos profissionais da educação, sobretudo no artigo 63 e, especialmente, no artigo 80, que propõem a formação continuada por meio de programas de educação a distância (EaD). Não havia, antes, nenhuma lei específica da educação que contemplasse essa modalidade de ensino. A nova lei ofereceu, então, um terreno fértil para que a EaD se consolidasse tanto na oferta de cursos de formação inicial como na formação continuada¹.

A partir deste momento de mudanças, fiz três especializações em nível *lato-sensu*, dentre as quais, as duas últimas realizadas na modalidade a distância: a primeira, em Metodologia do Ensino Superior (2001), nas Faculdades Integradas de Patrocínio (Fip); a segunda, em Educação Especial Inclusiva (2008), pela Universidade Gama Filho; a terceira,

¹ A relação entre a LDB 9394/1996 e a EaD será discutida posteriormente, ao longo deste trabalho, sobretudo na subseção 1.1.1, que trata da história da educação a distância e da legislação específica.

em Gênero e Diversidade na Escola (2012), pela Universidade Federal de Goiás. A última especialização concluída foi realizada como pela UFG, com o apoio do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar)², em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o que aproxima esse processo de formação das políticas públicas educacionais de formação continuada de professores por meio da EaD. O Ciar e a UAB serão retomados no decorrer deste estudo, sobretudo no capítulo 3, já que a pesquisa de campo acontece num contexto que envolve essas instituições.

Como profissional da educação, entendo que o professor precisa se capacitar continuamente e, por isso, invisto na minha formação continuada. O interesse por compreender as tecnologias de informação e comunicação (TIC) teve início no ano de 2001, quando tive a oportunidade de fazer meu primeiro curso na área das tecnologias, ofertado pela UFG Virtual³: o curso de “Formação de Orientadores para Educação a Distância”, com carga horária de 90 horas, das quais 24 horas em encontros presenciais e as demais em atividades *online*. Essa primeira experiência em um curso *online* provocou em mim o desejo de compreender não apenas as TIC, mas também a educação a distância, que se apresentava como uma novidade no meu processo de formação.

Em 2003, fiz o curso “Desmistificando a Metodologia”, também ofertado pela UFG Virtual, todo realizado em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Na mesma instituição, concluí, em 2004, os cursos “TV na Escola e os Desafios de Hoje” e “Gestão das Tecnologias”. Em 2009, participei do curso “Introdução à Educação Digital”, oferecido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria de Estado da Educação (NTE/SEDUC).

Os cursos realizados entre os anos de 2001 e 2009 ocorreram em concomitância com a execução do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), tanto no que se refere às metas estabelecidas para a formação continuada de profissionais da educação, quanto à ampliação da oferta dos cursos a distância de maneira a contribuir para essa formação, que pode ser traduzida pela meta 4 da educação superior no referido plano: “Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada”

² O Ciar é, segundo informações disponíveis no site, um órgão suplementar da Reitoria da UFG, criado em 2007, com a finalidade de implementar e apoiar as atividades acadêmicas de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa integradas pelas tecnologias da informação e comunicação e na modalidade a distância, desenvolvidas pela UFG. Informações disponíveis no site <http://www.ciar.ufg.br/institucional>. Acesso em 11 fev. 2015.

³ Segundo Faria (2011), a UFG Virtual foi criada em 2000, por meio da Resolução Consuni n. 05/2000. Em 2007, foi extinta e suas atividades foram transferidas para o Ciar-UFG, por meio da Resolução Consuni n. 2/2007.

(PNE, 2001-2010, p. 43)⁴. Nesse íngreme, me propus a investir em minha formação continuada, oportunizada tanto pelo sistema estadual de educação, no qual atuo como docente da educação básica e do ensino superior, quanto pelas universidades públicas.

No ano de 2011, fiz quatro cursos que alimentaram minha vontade de pesquisar e compreender a educação a distância. Primeiro foi o curso “Introdução à Educação a Distância”, oferecido pela Unidade Universitária de Educação a Distância da Universidade Estadual de Goiás (UnUEAD-UEG)⁵. Somado a todos os outros que já havia feito anteriormente, esse curso trouxe novas reflexões sobre a EaD *online* e enriqueceu meu referencial teórico com textos e autores ainda desconhecidos.

O segundo foi o curso “Formação de Orientadores e Tutores em Mídias na Educação”, oferecido pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás (Ciar/UFG). Ao concluí-lo, fui selecionada para atuar como tutora, experiência que me permitiu viver na prática o outro lado da EaD: o de tutora.

Em seguida, fiz o curso “Elaboração e Produção de Material Didático para EaD”, ofertado pela UnUEAD-UEG. Esse curso foi bastante enriquecedor, possibilitando-me, em se tratando de EaD *online*, ampliar a compreensão sobre a importância do material didático, de sua estrutura e da dialogicidade. Consequentemente, pude perceber o quanto o material didático pode influenciar na motivação do aluno virtual.

Por fim, fiz o curso “Análise de Consistência de Material Didático”, oferecido, também, pela UnUEAD-UEG. Somado ao curso anterior, pude aprimorar meu conhecimento sobre o material didático utilizado na EaD, agora como analista. Os dois últimos cursos, então, se complementaram.

Oportunamente, no ano de 2012, fui convidada, pela UnUEAD, a realizar análise de consistência de material de didático para educação a distância de uma das disciplinas que fazem parte do Programa de Conversão de Disciplinas para Modalidade a Distância (PIC-UEG).

Em concomitância com o mestrado, realizei outros dois cursos ofertados pela UnUEAD-UEG: “Educação a distância: teoria e prática” (2013) e “Tutoria em educação a distância” (2014).

⁴ Sobre o PNE 2001-2010, acessar <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

⁵ A UnUEAD-UEG, instituição na qual tenho realizado cursos de extensão e de curta duração nos últimos anos, foi credenciada pela MEC/SEED no ano de 2009. Segundo informações disponíveis no *site*, a instituição foi criada “em caráter experimental mediante Portaria n. 1.050 de 22 de agosto de 2008 e Portaria Ministerial n. 858, de 4 de setembro de 2009, exclusivamente para cursos superiores na modalidade a distância aprovados no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)”. Desde então, vem ampliando a oferta de cursos em todo o estado de Goiás. Como professora da UEG, tenho aproveitado as oportunidades de formação continuada oferecidas pela instituição.

A partir da formação iniciada em 2001, transitei por diversas áreas relacionadas às TIC: informática educativa, mídias, formação de professores para uso das TIC e educação a distância. Tudo isso refletiu, progressiva e significativamente, na minha atuação profissional, já que comecei a trabalhar com disciplinas dessa área nos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Além disso, realizo, esporadicamente, formações sobre o uso das TIC no cotidiano escolar, oferecidas pela Subsecretaria Regional de Educação Estadual, na cidade de Itumbiara, onde trabalho. O mestrado veio oportunizar e somar ainda mais nesse processo contínuo de formação.

Nessa trajetória, que agrega formação continuada e atuação profissional, pude conhecer vários livros, textos, autores. Cada livro lido me remetia a outro e aflorava a vontade de ler mais. Cada autor me despertava para conhecer outro, o que proporcionou leituras e conhecimento sobre suas teorias, concepções. Cada texto, cada curso, tudo me fez ampliar a vontade de ler sobre, conhecer e explorar o contexto das TIC na educação, em especial no que tange à EaD. Com isso, fui adquirindo livros que hoje constituem um dos meus patrimônios e formam o que chamo de “biblioteca particular”, já que cada leitura tem uma presença especial no meu processo de formação e atuação profissional. É essa bagagem que trago comigo para esse mestrado e que pretendo, por meio desse estudo, não apenas ampliar e enriquecer meu conhecimento, como também contribuir para a produção e divulgação do conhecimento científico.

Especialmente nos últimos anos, a EaD se tornou meu objeto de estudo. Da experiência obtida, tanto como aluna quanto como atuante na educação a distância, um incômodo sempre me acompanhou: pensar sobre a didática na educação a distância, em especial na mediação didática nos ambientes virtuais de aprendizagem. É notório que a EaD está cada vez mais em ascensão nos discursos referentes à formação continuada, principalmente de professores⁶. Sobre isso, Daniel (2003) apresenta seis proposições, com base nas quais é possível argumentar que a EaD estará cada vez mais evidente nas políticas educacionais, não apenas do nível superior, mas também da educação básica, desde os países desenvolvidos aos que se encontram em desenvolvimento. Essas proposições são: 1) a oportunidade de treinamento e educação a custos menores; 2) a EaD tem firmado sua credibilidade por meio de boas respostas em nível superior, mas que deve avançar para outros níveis de ensino; 3) as TIC não só contribuíram para o acesso ao ensino por meio da EaD, como sua aplicabilidade tem se estendido ao ensino convencional, utilizando-se de estratégias

⁶Essa discussão será melhor apresentada no decorrer do capítulo 1.

adotadas para a EaD; 4) a organização da EaD gera novo comportamento e nova organização nas instituições de ensino; 5) a EaD tem potencial para ajudar a atingir as metas do Programa Educação para Todos⁷; e 6) a EaD precisa ser levada a sério e, para isso, merece forte apoio político. Essas proposições reafirmam a EaD no cerne dos debates contemporâneos sobre a educação, principalmente quando se discute a formação em nível superior. Da mesma forma, realçam as necessidades de reformular as instituições de ensino, tanto no que se refere à infraestrutura física e tecnológica quanto à pedagógica, visando a desenvolver uma educação a distância de qualidade⁸.

Um dos maiores desafios da EaD *online*, na atualidade, pelo que tenho estudado, é pensar sobre uma didática de ensino que amplie o processo de comunicação, interação e, conseqüentemente, construção do conhecimento por parte dos alunos nos AVA. Nos diversos níveis de cursos a distância, destacam-se os de curta duração, de extensão universitária, de aperfeiçoamento, de graduação e de especialização *lato-sensu*, realizados em forma de parcerias estabelecidas entre as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, promovidos por universidades públicas estaduais e federais, alguns dos quais em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Nesse cenário, novos protagonistas surgem no contexto educacional: tutor a distância (em algumas instituições, chamado de orientador acadêmico), o professor conteudista, o professor formador, o tutor presencial, o tecnólogo, dentre outros⁹, todos

⁷ O Programa Educação Para Todos nasceu em 1990, na sequência de uma Conferência Mundial realizada na Tailândia, tendo como objetivos proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos até o final da década. O Fórum Mundial da Educação, que decorreu em Dacar, no Senegal, em 2000, reafirmou o empenhamento na *Educação Para Todos* e determinou que, até 2015, todas as crianças deveriam ter acesso à educação básica gratuita e de boa qualidade. Disponível em http://www.unesco.cv/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=57. Acesso em 10 abr. 2014.

⁸ Além de contribuir para que se atinjam as metas do Programa Educação Para Todos, a EaD também se apresenta como alternativa necessária para que se alcancem determinadas metas do PNE 2011-2020, dentre elas a meta 11: “*Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta*”; a meta 14: “*Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores*”; e a Meta 16: “*Formar 50% dos profissionais da Educação Básica em nível de pós-graduação stricto sensu, em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação*”.

⁹ A definição dos sujeitos analisados na pesquisa de campo, que será apresentada no capítulo 3, se pauta na coleta de dados empíricos da pesquisa. Nesta fase introdutória, propõe-se apenas uma definição que possibilite diferenciar os novos protagonistas que atuam na educação a distância. Segundo Belloni (2001, p. 83): a) Professor formador: orienta o estudo e a aprendizagem, sendo correspondente à função pedagógica do professor no ensino presencial; b) professor conceptor e realizador de cursos e materiais: prepara os planos de estudo, currículos e programas, seleciona conteúdos, elabora textos de base para unidades de cursos (disciplinas); c) professor pesquisador: pesquisa e se atualiza em várias disciplinas e metodologias de ensino/aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica e orienta e participa da pesquisa de seus alunos; d) professor tutor: orienta o aluno em seus estudos relativos às disciplinas pelas quais é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos das disciplinas, em geral, participa das atividades de avaliação; e) professor tecnólogo educacional: é responsável pela organização pedagógica dos conteúdos, adequação aos suportes técnicos a serem

operando em um complexo sistema integrado de trabalho conhecido com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Os docentes se tornam público-alvo dos cursos *online*, pois precisam se capacitar continuamente sem, contudo, afastarem-se de suas atividades profissionais. É a formação continuada em serviço que ganha fôlego, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996, que concebeu a EaD como uma estratégia para assegurar a formação continuada de professores a distância. Dessa forma, a EaD torna-se uma oportunidade a esse público específico.

Frente a isso, a mediação didática nos cursos *online* passa a ser fundamental, uma vez que, possivelmente, promoverá a construção de conhecimentos no processo de formação continuada do professor, já que a mediação didática está pautada nos princípios de intervenção didática realizada pelo professor a distância no propósito de suscitar no aprendiz o desejo pela construção do seu próprio conhecimento. Trata-se da dupla dimensão da mediação apresentada por Lenoir (2011): a mediação cognitiva e a mediação didática. Na evidência de que uma boa formação continuada se reflete em outros níveis de ensino, a mediação didática realizada na formação a distância tende a enriquecer o processo de aprendizagem do professor que se torna aprendiz, conforme demonstrado por Nóvoa (1991, 1999).

Discutir sobre a mediação didática na EaD me remete a refletir sobre a didática nos cursos a distância que, como assinala Peters (2001, p. 45), “do ponto de vista didático, a educação a distância é, portanto, realmente uma forma de ensinar e estudar *sui generis*. Por essa razão, a solução de problemas didáticos que surgem no ensino a distância deve ser buscada com princípios teóricos, interpretações, concepções e experiências específicas próprias”. A didática na EaD, então, necessita de organização didático-pedagógica própria a essa forma de ensino, o que torna perceptível que a didática na EaD ainda se constitui num desafio e, por isso, merece atenção nas pesquisas. Esse é, portanto, o encontro que proponho nesta pesquisa intitulada “*Mediação didática na formação continuada de professores em ambientes virtuais de aprendizagem*”.

O problema que norteou o estudo baseia-se na seguinte questão: a partir de quais processos ocorre a mediação didática nos ambientes de aprendizagem *online* e como o

utilizados na produção dos materiais. Sua função é assegurar a qualidade pedagógica e comunicacional dos materiais de curso. Sua tarefa mais difícil é assegurar a integração das equipes pedagógicas e técnicas; f) professor recurso: assegura uma espécie de “balcão” de respostas a dúvidas pontuais dos estudantes com relação aos conteúdos de uma disciplina ou questões relativas à organização dos estudos e das avaliações; g) professor monitor: muito importante em certos tipos de EAD, especialmente em ações de educação popular com atividades presenciais de exploração de materiais em grupos de estudo. O monitor coordena e orienta esta exploração. Sua função se relaciona menos com o conhecimento dos conteúdos e mais com a sua capacidade de liderança, sendo em geral uma pessoa da comunidade, formada para esta função, de caráter mais social que pedagógico.

professor a distância intervém na relação do aluno com o conhecimento durante a formação continuada de professores? Para o estudo desse problema, definiu-se como principal objetivo analisar a ocorrência da mediação didática nos ambientes de aprendizagem *online* e como o professor intervém na relação do aluno com o conhecimento na formação continuada de professores em um curso de especialização.

Para atingir o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e analisar a concepção dos professores sobre mediação didática no curso a distância em nível de especialização;
2. descrever como ocorre a utilização dos recursos e das ferramentas tecnológicas disponíveis no AVA, para compreender como favorecem a interação entre professores formadores/tutores/alunos nos ambientes virtuais e, conseqüentemente, se e como possibilitam a mediação didática;
3. investigar as intervenções didáticas decorrentes do uso das TIC nos AVA, analisando a mediação didática, suas características, função e contribuição frente ao estímulo e à motivação necessários ao desenvolvimento de cursos a distância.

Na busca por elementos que pudessem me auxiliar na compreensão do problema de pesquisa, assim como me ajudassem a alcançar os objetivos propostos, arquitetei o estudo em três capítulos.

No primeiro capítulo, estão apresentados os temas que fazem parte da construção do objeto de estudo, a saber: educação a distância, formação de professores e mediação. Sobre educação a distância, investigou-se também sua relação com as tecnologias, seu conceito e alcance. Alguns estudos que fertilizaram esta investigação foram Belloni (2001, 2002), Peters (2001), Anderson (2008), Moore e Kearsley (2013) e Lima (2014). No tocante à formação de professores, a compreensão de diferentes níveis, tipos e modelos de formação contextualizaram a demanda pela formação em cursos a distância, o que possibilita a formação continuada em serviço e a formação do professor reflexivo, como proposto nos estudos de Nóvoa (1991, 1999), Candau (2008, 2012), Veiga (2008) e Saviani (2009). O conceito de mediação foi amplamente discutido. Sobre a mediação como categoria da dialética, identifica-se a contribuição de Marx (1996), Bootomore (2001), Cury (1989) e Gadotti (1999). A mediação cognitiva encontra fundamentos em Vygotsky (1991) e Lenoir (2011), enquanto que a mediação didática se delinea a partir do aporte apresentado por Libâneo (1999, 2005), D'Ávila (2002), Toschi (2010) e Lenoir (2011).

O segundo capítulo é responsável pela aproximação entre o objeto de pesquisa e o referencial teórico, que analisa a concepção de didática na educação a distância. Inicialmente,

é apresentada a revisão de literatura, que abarca os estudos que têm sido feitos sobre o assunto. Nesse intuito, foi importante entender como a concepção de didática vem se modificando paralelamente às tendências pedagógicas, o que permite afirmar que a didática, seja no ensino presencial, seja no ensino a distância, possui desafios muito semelhantes, conforme se percebe nos estudos de Libâneo (1994, 2005) e Barros (2003). O aporte teórico que permitiu compreender a mediação didática na EaD atravessou alguns caminhos, tais como a compreensão do que é o ambiente virtual de aprendizagem, conforme discutido por Almeida (2006), Toschi (2010, 2011) e Silva e Guimarães (2013). Da mediação tecnológica à mediação didática, assim como sobre as especificidades da didática na EaD, o caminho foi pavimentado pela perspectiva apresentada por Masetto (2000), Belloni (2001), Harasim et al (2005), Peters (2001, 2012), Alonso (2010, 2013) e Moore e Kearsley (2013),

O terceiro capítulo descreve, analisa e interpreta dados coletados em um curso de formação continuada de professores num ambiente virtual de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de etnografia virtual. O estudo qualitativo está aqui ancorado nas contribuições de Chizzotti (2000) e Lüdke e André (1986). A etnografia virtual encontrou fundamentos nas colaborações de Hine (2005) e Gutiérrez (2009) e a análise dos dados foi feita a partir das contribuições de Franco (2005) sobre a análise de conteúdo.

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MEDIACÃO: O ESBOÇO DE UM MOSAICO

As resistências a mudanças são fortes. De forma geral, como as novas tecnologias surgem normalmente através dos países ricos, e em seguida através dos segmentos ricos da nossa sociedade, temos uma tendência natural a identificá-las com interesses dos grupos econômicos dominantes. E a verdade é que servem inicialmente estes interesses. No entanto, uma atitude defensiva frente às novas tecnologias pode terminar por acuar-nos a posições em que os segmentos mais retrógrados da sociedade se apresentam como arautos da modernidade.

Dowbor (2001, p. 14)

Este capítulo intenciona apresentar os elementos que constituem a base da presente pesquisa. Por essa razão, pelo menos três teorias precisam ser discutidas para a construção dos pilares que norteiam a problemática que delinea este estudo. Para tanto, o capítulo foi dividido em três partes que se complementam.

A primeira refere-se à compreensão da educação a distância. Discute-se o conceito, sua evolução, assim como o que possibilitou que ela alcançasse o atual patamar na educação, incluindo seus aspectos legais.

Na segunda, o propósito é discutir a formação de professores, partindo da compreensão do que é a formação, desde a inicial à continuada. Ao longo da discussão, é estabelecido um vínculo com a formação continuada em serviço que, relacionada ao tema anterior, aponta para a educação a distância como uma alternativa de formação.

Por fim, o terceiro conceito trabalhado é o de mediação. Para entendê-lo, foram buscados estudos de autores e pesquisadores de diferentes áreas e suas respectivas compreensões sobre o que é a mediação e como ela é entendida, não apenas na educação, mas também na sociedade.

1.1 Educação a distância e tecnologias: contextos e relações

O debate sobre a EaD não é algo novo. Na busca por suas origens, é possível encontrar em alguns teóricos, dos quais cito Gouvêa e Oliveira (2006) e Peters (2012), argumentos que mostram que ela já se fazia presente em práticas epistolares da Igreja Católica, quando o apóstolo Paulo utilizou-se da tecnologia da escrita como forma de “substituição da pregação e do ensino face a face por pregação e ensino assíncronos e mediados. E foi uma abordagem baseada na tecnologia, ainda que ‘pré-industrial’” (PETERS, 2012, p. 29, grifos do autor).

Gouvêa e Oliveira (2006) ressaltam que o objetivo dessas epístolas era ensinar como viver dentro das doutrinas cristãs em ambientes desfavoráveis. Nesse processo, a tecnologia da escrita foi fundamental, pois dispensou a presença face a face e, por isso, pode ser considerada como uma prática de educação a distância.

Feenberg (2000) menciona a trajetória da educação, desde Platão ao atual momento, em que a *internet* possibilita novos espaços de aprendizagem. Segundo o autor, Platão tinha como certo que os meios e a tecnologia poderiam destruir a relação dialógica entre professor e aluno tornando-se uma inimiga das relações humanas. Nessa perspectiva, acreditava-se que o meio utilizado para a comunicação determinaria a qualidade das relações em épocas remotas, momento em que a principal forma de comunicação era a oralidade. Porém, Feenberg (2000) argumenta que, nos dias atuais, os meios e as tecnologias inverteram a concepção apresentada por Platão, ao afirmar que, “ao contrário, o impacto social da tecnologia depende de seu desenho e de sua utilização. A escrita pode prestar-se ao diálogo contínuo entre professores e alunos, e o discurso falado facilmente poderia degenerar num monólogo” (FEENBERG, 2000, p. 4, tradução minha¹⁰).

Ao deparar com a ampliação dos recursos que viabilizam a comunicação, Lévy (1993) apresenta a transição de tempos e de novas formas de comunicação que surgem conforme o próprio desenvolvimento da sociedade. É o que o autor chama de três tempos do espírito: a oralidade, a escrita e a informática, sendo o último responsável pela criação de uma relação espaço-tempo imperceptível devido à velocidade com que se processa a informação. Assim, rompe com a narrativa contínua e sequenciada, tanto da oralidade quanto da escrita, criando um fenômeno descontínuo.

Santaella (2003) atualiza e amplia a concepção de Lévy (1993) ao apontar a existência de outro momento, que se encontra na transição do segundo para o terceiro tempo do espírito, ou seja, entre a escrita e a informática. Para a autora, a transição desses tempos não aconteceu como uma espécie de golpe, mas “essa passagem foi devidamente pavimentada pela cultura da imagem e do audiovisual a qual teve sua origem na invenção de meios e dispositivos técnicos que surgiram com a revolução industrial e, depois, com a revolução eletrônica” (SANTAELLA, 2003, p. 131). Assim, reconhece outro tempo não apresentado por Lévy (1993), que se baseia na cultura da comunicação de massa e das mídias. A autora acrescenta, então, que “o apagamento da cultura de massas e da cultura transicional das

¹⁰ Texto original: Al contrario, el impacto social de la tecnología depende de su *diseño* y de su *utilización*. La escritura puede prestarse al diálogo continuo entre profesores y alumnos, y el discurso hablado fácilmente podría degenerar en un monólogo.

mídias não permite avaliar o quanto essas duas formas de cultura são importantes para a compreensão da cibercultura atual”, o que amplia o repertório apresentado por Lévy (1993).

O momento atual é fruto de um avanço tecnológico que parece infinito: dos livros impressos à tela do computador, da oralidade à *internet*, da palavra manuscrita à imagem virtual. Lemos (2005a) afirma que vivemos uma nova era no avanço tecnológico, caracterizada como cibercultura. Lemos (2005a, p. 2) explica que a “cibercultura se dá com o surgimento da micro-informática nos anos 70, com a convergência tecnológica e o estabelecimento do *personal computer* (PC)”. Afirma, ainda, que se trata de uma ampliação das formas de conexão entre o homem e as máquinas, possibilitada por dois fatores: o primeiro se deve ao desenvolvimento do que chama de tecnologias nômades, tais como *laptops*, *palms*, *tablets* e celulares; o segundo fator é caracterizado pelo desenvolvimento da computação ubíqua, que aposta na mobilidade e permite amplo acesso às redes, seja por WI-FI, 3G ou *bluetooth*.

Lemos (2005b) analisa que a cidade tem passado por profundas transformações devido à ampliação do acesso às tecnologias de comunicação e informação. O espaço urbano tem se transformado no que Lemos (2005b, p. 12) chamou de cidade-ciborgue: “a cidade da cibercultura, preenchida e complementada por novas redes telemáticas – e as tecnologias daí derivadas (*Internet* fixa, *wireless*, celular, satélites, etc) – que se somam às redes de transporte, de energia, de saneamento, de iluminação e de comunicação”. São mudanças que acontecem nos diversos contextos sociais.

As mudanças são frutos de distintos momentos que marcaram a revolução tecnológica. Sobre esse progresso, Schaff (1995) apresenta três diferentes momentos da revolução tecnológica. O primeiro momento pode ser percebido na segunda metade do século XVIII, o segundo momento está na segunda metade do século XIX e o terceiro localiza-se na segunda metade do século XX. Tais momentos culminam no que Schaff (1995, p. 25) nomeou de “tríade revolucionária – microeletrônica, microbiologia e energia nuclear – que assinala os amplos caminhos do nosso conhecimento a respeito do mundo e também do desenvolvimento da humanidade”. A revolução da microeletrônica, em especial, trouxe consigo as manifestações de novos artefatos tecnológicos nos mais variados ambientes, provocando a criação de novas necessidades, simultaneamente à criação de outro mundo: o mundo virtual.

Esse mundo virtual, criado a partir da informática e do que dela deriva, tem se tornado cada vez mais concreto na atualidade. Como afirma Schaff (1995, p. 73), “o computador é um produto do homem, portanto, é parte da sua cultura”. Essa afirmação, no que se refere a conexão entre homens e máquinas, remete à conceituação de cibercultura

elaborada por Lemos (2005a). O mundo virtual é igualmente estudado por Lévy (2007, p. 16) e, segundo ele, “o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual”. Não se trata, pois, de anular a realidade, tornando-a intacta, mas de elevá-la a outro nível de existência que atenda às demandas e exigências de uma sociedade em constante mutação. A desmaterialização, os elementos nômades e o rompimento com os limites geográficos são algumas características da virtualização definida como “o movimento inverso da atualização. Consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma ‘elevação de potência’ da entidade considerada. A virtualização não é uma desrealização [...], mas uma mutação de identidade” (LÉVY, 2007, p. 17, grifos do autor).

Relacionando a contribuição das tecnologias apresentada por Lemos (2005a, 2005b) e Lévy (2007) aos propósitos da educação a distância, Anderson (2008, p. 41, tradução minha¹¹) afirma que é necessário entender a dimensão da presença da *World Wide Web*, “uma tecnologia multifacetada que oferece um grande conjunto de ferramentas de comunicação e gerenciamento de informações que podem ser contidas para a provisão de educação eficaz”. A partir da grande rede *www*, a educação a distância tende a se beneficiar de todas as tecnologias que vêm impregnadas, uma vez que a “aprendizagem *on-line*, como um subconjunto de toda a educação a distância, tem se preocupado sempre com o fornecimento de acesso à experiência educacional, que é, pelo menos, mais flexível no tempo e no espaço do que a educação baseada em campus” (ANDERSON, 2008, p. 41, tradução minha¹²).

O autor segue, ainda, afirmando que o acesso à educação tem sido cada vez maior, não apenas pela democratização do uso da tecnologia, mas também devido ao conteúdo exposto na *www*.

Desta forma, a teoria da aprendizagem *on-line* deve reconhecer a mudança de uma era de escassez e restrições de conteúdo para um momento em que os recursos de conteúdos são tão grandes que filtrar e reduzir sua escolha são tão importantes quanto a suficiência de oferta de conteúdo. A Web está mudando rapidamente de um contexto definido com base texto-conteúdo e interações para uma época em que todas as formas de mídia são apoiadas (ANDERSON, 2008, p. 41-42, tradução minha¹³).

¹¹ Texto original: The World Wide Web is a multifaceted technology that provides a large set of communication and information management tools that can be harnessed for effective education provision.

¹² Texto original: Online learning, as a subset of all distance education, has always been concerned with providing access to educational experience that is at least more flexible in time and in space than campus-based education.

¹³ Texto original: Thus, online learning theory must acknowledge the change from an era of shortage and restrictions in content to one in which content resources are so large that filtering and reducing choice is as important as providing sufficient content. The Web is quickly changing from a context defined by text-based content and interactions to one in which all forms of media are supported

Numa nova era para a EaD viabilizada pelo uso de tecnologias, uma teoria da aprendizagem *online* precisa ajudar os professores a decidir qual, das muitas opções de tecnologias disponíveis, será a mais adequada, visando às finalidades de ensino e aprendizagem (ANDERSON, 2008). Segundo o autor, a ansiedade que impera entre os professores que temem perder o controle sobre o conteúdo educacional tende a se abrandar, o que proverá maior liberdade aos sujeitos que interagem num ambiente de aprendizagem *online* considerando que “educação não é apenas sobre o acesso ao conteúdo. [...] A *Web* para uso educacional é o aumento profundo e multifacetado na capacidade de comunicação e interação que ela fornece” (ANDERSON, 2008, p.42, tradução minha¹⁴).

A partir dessas palavras, infere-se que a interação educacional pode encontrar suporte quando mediada pelas tecnologias, que podem, inclusive, oportunizar diversas formas de interação em ambientes *online*. Anderson (2008) destaca as seguintes formas de interação: a) interação aluno-aluno, que visa à aprendizagem colaborativa; b) interação professor-aluno, que tem como suportes grande variedade de recursos, tipo textos, áudios e vídeos, que viabilizam a comunicação síncrona ou assíncrona, o que pode sobrecarregar professores devido à grande quantidade de comunicações e pela expectativa dos alunos por respostas imediatas; c) interação estudante-conteúdo, que, viabilizada pela *internet*, fornece novas oportunidades ao aluno, favorecendo sua imersão em microambientes, laboratórios virtuais, tutoriais assistidos por computador e conteúdos interativos que respondem ao comportamento dos alunos; d) interação professor-professor, em que se criam oportunidades de desenvolvimento profissional mediante o crescimento viabilizado pela partilha de experiências e de opiniões dentro de uma comunidade acadêmica; e) interação professor-conteúdo, centrada na criação de atividades e de definição de conteúdos por parte dos professores, o que lhes permite monitorar e atualizar esses conteúdos com foco na aprendizagem do aluno; f) por fim, a interação conteúdo-conteúdo, uma nova proposta de interação educacional, na qual o conteúdo está programado para interagir com outras fontes de informação automatizadas, a fim de atualizar-se constantemente.

Anderson (2008) reconhece que a *web* possibilitou o acesso a um universo infinito de informações e conteúdos jamais previstos ou alcançados por qualquer outro meio, o que a torna potencialmente rica quando voltada às atividades educacionais. Da mesma forma, permitiu que a educação a distância ampliasse sua oferta, sendo consolidada como alternativa para garantir a formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento.

¹⁴ Texto original: the Web for educational use is the profound and multifaceted increase in communication and interaction capability that it provides.

No que se refere à educação, pode-se mencionar que a EaD promoveu mais ampliação do que democratização do acesso à educação, uma vez que está, geralmente, impulsionada pelo emprego crescente de tecnologias em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). O estudo de Lima (2014 b) demonstra que o acesso aos cursos por meio da educação a distância tem sido ampliado, mas alerta para o fato de não se poder falar em democratização. A figura a seguir revela a taxa de crescimento, no Brasil, do número de instituições de educação superior de graduação a distância por região geográfica, entre os anos de 2002-2012.

Figura 1 – Taxa de crescimento do número de instituições de educação superior de graduação a distância por regiões geográficas – Brasil 2002-2012

Ano	Brasil	Regiões Geográficas				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2002/2003	48,0	-	0,0	60,0	50,0	33,3
2003/2004	18,9	-	66,7	0,0	83,3	0,0
2004/2005	31,8	200,0	120,0	-8,3	63,6	75,0
2005/2006	24,1	66,7	36,4	18,2	27,8	14,3
2006/2007	29,2	-20,0	46,7	42,3	8,7	12,5
2007/2008	15,1	100,0	18,2	16,2	12,0	11,1
2008/2009	12,1	12,5	15,4	9,3	7,1	30,0
2009/2010	6,7	-22,2	-3,3	8,5	16,7	0,0
2010/2011	3,9	28,6	6,9	5,9	0,0	0,0
2011/2012	4,5	22,2	6,5	7,4	-2,9	7,7
2002/2012	456,0	-	1.000,0	286,7	750,0	366,7

Fonte: Lima (2014, p. 12)

Esses dados levaram a autora a concluir que,

há uma concentração de IES credenciadas para EaD na Região Sudeste, porém, a maior taxa de crescimento ocorreu nas regiões Sul e Nordeste. Essa expansão na EaD confirma o que Severino (2009) pontua sobre o quadro brasileiro: um grande desequilíbrio regional, por meio do que chama de “sudestificação” da educação superior, uma vez que os quatro estados da Região Sudeste acumulam cerca de 50% das IES, dos cursos e matrículas no país (LIMA, 2014 b, p. 12).

No mesmo estudo, Lima (2014 b) aferiu que o número de vagas foi ampliado após a publicação do Decreto nº 5.622/2005¹⁵, o que permitiu o credenciamento de IES privadas e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a oferta de cursos por meio das IES públicas. Outra análise é a de que

o maior número de matrículas nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste concentrou-se em 2012; os da Região Norte, em 2008; e da Região Nordeste,

¹⁵ Esse decreto será apresentado posteriormente, quando se discutirá a legislação e a conceituação de EaD, no item 1.1.2 deste trabalho.

em 2010. Após o crescimento em 2008, a Região Norte foi a única que apresentou queda de matrículas até o ano de 2012, se comparada com as demais regiões. As regiões que tiveram maior queda no número de matrículas foram a Norte e a Nordeste (LIMA, 2014, p. 14).

É possível verificar, então, que, no que se refere ao acesso aos cursos a distância, houve mais ampliação do que democratização da oferta.

Nos últimos anos, sobretudo na última década, o interesse de pesquisar sobre a EaD aumentou substancialmente, seja por parte dos profissionais da educação, dos órgãos que gerem as políticas públicas educacionais ou da rede privada de ensino, que visa se beneficiar utilizando esse ensino de forma lucrativa. Isso colocou a EaD no centro das pesquisas e discussões sobre o atual momento e o futuro da educação. Como afirmam Dourado e Santos (2011, p. 63), “a última década do século XX foi um divisor de águas para a construção do cenário em que se dá essa expansão”. Seguem os autores afirmando que “a expansão da EaD não está descolada do processo de reforma da educação superior; ao contrário, é no bojo da reforma que a EaD se expande” (DOURADO; SANTOS, 2011, p. 170), concretizando-se principalmente em nível superior, de onde advém a maior demanda de formação.

Essa demanda de formação é explicada por Moore e Kearsley (2013), para quem a opção pela EaD vem acompanhada de uma série de questões que estão diretamente relacionadas ao mercado de trabalho. Assim, torna-se também uma forma de educação de jovens e adultos. Eles afirmam que

a educação a distância é percebida primeiramente como um meio de superação das desigualdades da oportunidade educacional (filosofia), há consequências na decisão de quem está inscrito (o estudante), o que é ensinado e como os cursos são criados; as decisões sobre essas questões possivelmente são diferentes quando a educação a distância é percebida primeiramente como um meio de melhorar a produtividade do trabalhador (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 16).

Antes mesmo de Moore e Kearsley, Peters (2001) já havia construído esse entendimento. Considerado um pioneiro nos estudos sobre a educação a distância, Peters (2001) viu a EaD se pautar nos princípios mercadológicos com base nos quais o ensino e a formação se caracterizavam pela qualificação do trabalhador para sua atuação na indústria.

Para além da demanda, Anderson (2008) afirma que a motivação de escolha de um aluno por um curso a distância está na falta de restrições de tempo e lugar, dando-lhe maior liberdade. É o que se pode depreender das palavras de Anderson (2008, p. 40, tradução

minha¹⁶), ao afirmar que “ao contrário da crença popular, a principal motivação para a matrícula no ensino a distância não é o acesso físico, mas sim, a liberdade temporal, para se mover através de um curso de estudos em um ritmo à escolha do aluno”.

Para Preti (1996), o século XX encontrou na EaD uma alternativa, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC). A EaD passou, assim, a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas. Se o século XX iniciou a expansão e favoreceu o acesso ao ensino tendo a EaD como uma de suas estratégias, certamente, o século XXI realça o que foi iniciado há décadas.

Peters (2001) e Belloni (2001) percebem que a EaD vem se solidificando ao mesmo tempo em que ocorrem profundas mudanças sociais, econômicas e políticas no mundo todo. Para os autores, os diferentes momentos de desenvolvimento econômico, sobretudo o impulso da industrialização, contribuíram significativamente para que a EaD não apenas se estruturasse junto à sociedade como possibilidade de ensino, como também fosse construída em diferentes concepções.

Para tanto, Peters (2001) apresenta quatro concepções da EaD. A primeira é a de ensino aberto, que, como ressalta o autor, não é sinônimo de ensino a distância. O termo aberto refere-se à “aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes em princípio acessível para qualquer pessoa, da qual, portanto, ninguém pode estar excluído (princípio da igualdade)” (PETERS, 2001, p. 179). Para que se torne real, o ensino aberto precisa pautar-se por outros princípios apresentados por Peters (2001), a saber: igualdade de chances, ensino ubíquo, currículo aberto, estudo orientado no estudante, estudo autônomo, estudo por meio de comunicação e interação. Peters (2001) assevera, ainda, que esse ensino não acontece em instituições fechadas e burocráticas, mas está propenso à prática do dia-a-dia (relação com a vida).

A segunda concepção é a de educação permanente, que se caracteriza por fazer com que o ensino não mais se restrinja “à infância e à juventude e às respectivas instituições”, mas que se distribua “a educação escolar, a educação profissional e a formação complementar de modo novo ao longo do ciclo de vida” (PETERS, 2001, p. 191).

¹⁶ Texto original: Contrary to popular belief, the major motivation for enrollment in distance education is not physical access, but rather, temporal freedom to move through a course of studies at a pace of the student's choice.

A terceira concepção apresentada pelo autor é o ensino pós-industrializado. Referenda-se que a concepção de ensino industrializado antecede essa concepção, uma vez que o autor menciona que o impulso para entender a educação como um processo de ensino e aprendizagem industrializados partiu da década de 1930. Para explicar esse fato, Peters (2001, p. 199) ressalta que um dos objetivos da educação não era o de que “as pessoas pudessem formar-se e receber educação, mas, sim, queria-se que as pessoas estudassem algo para que a instituição que fornecia ensino pudesse ganhar dinheiro – portanto – ter lucro. O surgimento do ensino a distância tinha motivos comerciais. Seus pioneiros eram empresários”. Era comum, então, aplicar métodos de produção industrial no processo de ensino e aprendizagem, da mesma forma que a divisão do trabalho obedecia a critérios de especificidades e fragmentação de saberes.

Nesse sentido, Peters (2001) afirma que, na década de 1970, a concepção de ensino industrializado foi muito empregada nas universidades. Posteriormente, avançou para o ensino neo-industrializado, em que os cursos puderam ser “modificados e renovados rapidamente”, estando “voltados a muitos interesses diferentes (inovação do produto)”. Isso refletiria, “por definição, na maneira como se estuda [...], a produção em massa seria consideravelmente reduzida” (PETERS, 2001, p. 212-213).

Do ensino industrializado ao neo-industrializado, ocorre a culminância na concepção de ensino-aprendizagem pós-industrial, influenciada pelo pós-fordismo, caracterizando-se pela descentralização, pela oferta de cursos mais curtos em áreas especializadas. Segundo Peters (2001, p. 214), “a fim de poder realizar um ensino a distância nesse sentido, os defensores do ensino a distância pós-industrializado apoiam igualmente a forma de organização da *dual* ou *mixed mode university*”, o que significa ampliar a oferta do ensino em universidades mistas, diversificando, de um lado, a oferta e, de outro, reduzindo os custos do ensino a distância, tornando-o mais “descentralizado, mais democrático, mais orientado pela co-determinação, mais aberto e flexível” (PETERS, 2001, p. 214).

A quarta concepção apontada por Peters (2001) é a de ensino pós-moderno, o que requer, de certa forma, o rompimento com modos de pensar restritos da modernidade, cujos comportamentos podem ser entendidos em “sua atitude lúdica, sua despreocupação, seu ecleticismo, sua ironia” (PETERS, 2001, p. 219). Alguns reflexos dessa concepção, segundo o autor, estão na flexibilidade dos currículos, que se tornam mais abertos, desembocando na crítica feita ao modelo de ensino pedagógico pautado na formação do sujeito autônomo mediante sua emancipação, apelando para a formação de teleestudantes “mais ambiciosos e que queriam elevar seu *status* profissional e social” (PETERS, 2001, p. 222-223). Ao

entender que influência essa concepção poderá apresentar na estrutura didática do ensino a distância, o autor assevera que a

aprendizagem aberta, flexível, comunicativa e orientada para ação lhe parece mais adequada do que os cursos de ensino a distância curricularmente fechados e detalhadamente estruturados, planejados e controlados centralmente. Aqui se percebe a forma como tendências pós-industriais e pós-modernas se complementam (PETERS, 2001, p. 226).

Essas concepções são fundamentais para que se pense nas possibilidades didáticas dos professores nos AVA. Peters (2001) argumenta que a EaD se construiu e ainda se sustenta, em uma boa proporção, numa concepção de ensino industrializado, já que se assemelha a muitas características do processo de industrialização em massa. Feenberg (2000, p. 6) demonstra concordar com esta versão, ao propor uma análise sobre o que ele chama de “automatização de partes chaves do processo de ensino”. Nesse sentido, Feenberg (2000) apresenta a seguinte ponderação:

Por que se deveria desejar automatizar tarefas muito qualificadas da educação? Argumenta-se que a tecnologia poderia oferecer certo tipo de educação mais eficaz que o que o professor pudesse fazer, dando autonomia ao aluno, que supostamente está oprimido, ou, pelo menos, mal atendido pelo professor. Também se afirma que a instrução automatizada oferece uma opção "na medida" aos alunos adultos que trabalham. Diz-se que a educação automatizada promove virtudes "pós-industriais", tais como, a flexibilidade temporal e espacial, produtos individualizados e controle pessoal. Mas, em última instância, a principal razão para a automatização é óbvia: reduzir custos (FEENBERG, 2000, p. 6, tradução minha¹⁷).

Parece consensual que a expansão da EaD *online* foi viabilizada pela revolução das tecnologias de informação e comunicação. De acordo com Peters (2001), a EaD passou por três gerações: a primeira, marcada pelo ensino por correspondência, que se beneficiou da popularização da imprensa inventada no século XV; a segunda, impulsionada por satélites e banda ampliada, que marcou o início da videoconferência interativa e ainda possibilitou o uso de mídias massivas; por fim, a terceira geração, marcada pelas teleconferências digitais e pelo emprego das diferentes mídias digitais. Posteriormente, em nova publicação, Peters (2012) reconhece a existência de uma quarta geração da EaD, proporcionada pelo surgimento de ambientes informatizados de aprendizagem e da rede. Para tanto, argumenta “que entramos no

¹⁷ Texto original: ¿Por qué se debería desear automatizar tareas muy calificadas de la educación? Se argumenta que la tecnología podría ofrecer cierto tipo de educación más efectivamente que de lo que el profesorado pudiera hacer, dando autonomía al aprendiz el cual se supone que está oprimido o al menos mal atendido por el profesor. También se afirma que la instrucción automatizada ofrece una opción "a medida" para los adultos que trabajan. Se dice que la educación automatizada promueve virtudes "post-industriales" tales como la flexibilidad temporal y espacial, productos individualizados, y control personal. Pero en última instancia, la principal razón para la automatización resulta obvia: reducir costos.

quarto período de desenvolvimento deste formato, que irá diferir do terceiro período de modo marcante e se tornar uma nova era da educação a distância” (PETERS, 2012, p. 41).

Em recente publicação, Moore e Kearsley (2013) entendem que, com o aprimoramento dos recursos tecnológicos, pode-se afirmar, hoje, que são cinco as gerações da EaD: 1) ensino por correspondência; 2) ensino baseado na transmissão por rádio e televisão; 3) a criação das universidades abertas; 4) o ensino viabilizado por teleconferência e; 5) o ensino *online* com uso da *internet*. Lemos (2005a) permite ampliar as gerações para seis, sendo que a sexta geração caracteriza-se pelo uso das tecnologias que garantem a mobilidade e acesso às redes móveis, tais como os *tablets*, celulares e outras mídias móveis.

Peters (2012) apresenta alguns modelos de educação a distância que, certamente, conduzem as práticas adotadas para a realização de muitos cursos por meio da EaD. Utilizando da contribuição desse autor, sucintamente, os modelos são classificados em:

- Preparação para o exame: abstém de ministrar conteúdos, servindo para realização de exames que levem à certificação. Segundo Peters (2012), muitos educadores negam sua existência, justamente pelas contradições didáticas que o delineiam.

- Educação por correspondência: seguramente é o modelo mais antigo e mais utilizado, inclusive nos dias atuais, com a popularização da informática. Peters (2012) ressalta a grande contribuição desse modelo que, durante 150 anos, desenvolveu abordagens pedagógicas específicas para a EaD.

- Multimídia (de massa): representou um grande avanço para a EaD e caracteriza-se por integrar o rádio, a televisão e o material impresso. Desenvolveu-se nos anos 1970/1980 e teve grande contribuição para o movimento em prol da aprendizagem aberta e das universidades abertas.

- Educação a distância em grupo: Peters (2012) não entende esse modelo como uma forma de educação a distância, e sim de uma educação convencional tecnicamente estendida. Assim como o modelo multimídia, há a integração da televisão e do rádio, sobretudo para viabilizar as palestras proferidas por professores a um grupo de alunos que se reúne em classes obrigatórias.

- Aluno autônomo: esse modelo coloca um ponto final no tradicional ensino expositivo desenvolvido pelo professor. Bastante audacioso e promissor, coloca o aluno em situação de aprendizagem autônoma, delegando-lhe responsabilidades nas tarefas curriculares, determinação dos objetivos de aprendizagem, seleção de conteúdos e escolha das mídias que julgar necessárias para mensurar seu próprio êxito e aprendizado. Espera-se que os alunos tornem-se autoconscientes, autoconfiantes e autônomos.

- Educação a distância baseada no uso da rede: trata-se do modelo que está sendo utilizado atualmente. O aluno pode estudar acessando vários programas, utilizar diferentes tipos de *softwares*, usufruir de uma infinidade de informações disponíveis nas redes, quer *online*, quer *offline*. Além disso, uma inovação nesse modelo está na possibilidade que o aluno tem de interagir com os colegas, tutores, tanto num processo de comunicação síncrono quanto assíncrono.

- Ensino em sala de aula estendido tecnologicamente: assemelha-se aos métodos de ensino utilizados em universidades tradicionais. Um professor, em um estúdio, ministra suas palestras em forma de aulas para várias salas de aulas simultaneamente, numa espécie de teleconferência *online*. Dessa forma, é possível reduzir custos. Todavia, como afirma Peters (2012), é um modelo bastante criticado, já que o professor palestrante comporta-se como se estivesse em uma sala de aula convencional, dirigindo-se aos alunos face a face. Devido à falta de interação, os alunos sentem-se alienados em sua sala de aula.

- Modelos híbridos: trata-se de um modelo bastante desafiador, já que, praticamente, convida todos os modelos anteriores a fazerem parte deste. Dessa forma, constitui-se em um misto de propostas diferenciadas que deverão ser determinadas a partir de fatores econômicos, culturais e de infraestrutura. É a proposta a ser desenvolvida pela universidade do futuro, capaz de combinar educação a distância, aprendizagem em um ambiente informatizado e discussões eruditas, de modo que os alunos possam participar do processo científico de criação do conhecimento.

No Brasil, esses modelos podem ser percebidos em boa parte das universidades que integram as chamadas instituições mistas ou instituições com finalidade dupla, como definem alguns estudiosos, dentre os quais Belloni (2001), Peters (2001, 2012) e Moore e Kearsley (2013). O que ocorre é um sistema de integração de diferentes práticas em que se tem “cursos elaborados em torno de atividades presenciais com o professor, estudos autônomos dos alunos com diferentes mídias e atividades de tutoria e/ou monitoria e aconselhamentos, asseguradas por professores assistentes e/ou estudantes de pós-graduação” (BELLONI, 2001, p. 96). Como relata a autora, essa proposta tem dupla função: de um lado, otimiza recursos humanos capacitados sem, com isso, refletir financeiramente no custo final dessa proposta de ensino; de outro, há contribuição pedagógica, já que se visualiza preparar o aluno para uma aprendizagem autônoma.

Trata-se, portanto, de universidades convencionais que podem usufruir das vantagens desses sistemas integrados, uma vez que “ocorrem efeitos de sinergia extremamente benéficos, tanto para a modalidade presencial (beneficiada pelo aporte de novos métodos e

materiais) quanto para a modalidade a distância, que pode ganhar em flexibilidade possibilitada pelo *feedback* mais imediato de seus cursos” (BELLONI, 2001, p. 96).

Para melhor compreender como a educação a distância vem se estruturando no Brasil, será discutido a seguir um pouco de sua história e legislação.

1.1.1 Educação a distância no Brasil: um pouco de história e legislação

A história da educação a distância no Brasil acontece concomitante ao avanço tecnológico, especialmente das mídias, que viabilizou o acesso a esse tipo de ensino, ampliando, paralelamente, o processo comunicacional. Segundo Barros (2003) e Gouvêa e Oliveira (2006), a EaD inicia-se em 1923 com a utilização do rádio para popularizar o ensino a distância, chegando às localidades mais afastadas. Alguns marcos nessa história foram fundamentais, como a criação do Serviço de Radiodifusão do MEC (1937), a criação do Instituto Universal Brasileiro (1941), o Projeto Minerva (1970), Projeto Logos (1973), Telecurso 2º Grau (1978), a oferta de cursos de extensão pela Universidade de Brasília (1979) e Telecurso 1º Grau (1981). No ano de 1995, foram criados o Centro Nacional de Ensino a Distância (Senac), a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), a TV Escola (Seed/MEC) e o Telecurso 2000. Em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC); em 1997, foram lançados o canal Futura e o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo); em 1999, fundou-se a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede).

Essa breve historicidade permite entender que a EaD e seu desenvolvimento foram cultivados tendo como pano de fundo a necessidade de formação de mão-de-obra, desafiando, dessa forma, as políticas educacionais, a ponto de preverem a formação por meio da educação a distância. Como afirma Barros (2003, p. 52), tais necessidades “padronizaram duas tendências no âmbito educacional: a universalização de oportunidades e a preparação para o universo do trabalho”.

Pode-se dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representou um salto significativo para o reconhecimento da educação a distância como proposta educacional. O artigo 80 dessa lei regulamenta essa forma de ensino, bem como especifica a responsabilidade da União no que se refere ao credenciamento das instituições que ofereçam cursos a distância, uma vez que, segundo esse artigo, “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” (BRASIL, 1996, p. 28).

Já em seu artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, é delegada aos municípios, aos Estados e à União a responsabilidade de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, p. 30).

Outra menção é feita no artigo 32, parágrafo 4º, inciso IV, no qual é garantido que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996, p. 13).

Outra alusão à educação a distância feita nessa lei está no artigo 47, parágrafo 3º, que, ao mencionar o cumprimento dos duzentos dias letivos e sobre a frequência escolar, apresenta tratamento diferenciado quando se trata de programas de educação a distância.

Em 2004, a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, regulamentou o artigo 80 da LDB 9.394/1996 e o Decreto nº 2.494/1998. Seu conteúdo trata da inclusão de disciplinas curriculares nos cursos superiores por meio da modalidade semipresencial, desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. Uma nova regulamentação do artigo 80 da LDB 9.394/1996 foi apresentada por meio do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que revogou o Decreto 2.494/1998. Esse decreto regulamenta os elementos da educação a distância, desde o credenciamento das instituições à oferta de ensino para os diversos níveis e modalidades que abrangem a educação básica, o ensino profissional, o ensino superior, a educação de jovens e adultos e os programas de pós-graduação a distância.

É perceptível a importância que a educação a distância vem ganhando na elaboração de políticas públicas educacionais. Tal importância pode ser percebida nas diversas ações, programas e projetos que se consolidaram no cenário da educação brasileira. Lima (2014 a) apresenta os principais programas, dos quais cito os que se direcionaram à formação de profissionais da educação: Canal Futura (1997), Programa de Apoio ao Aperfeiçoamento de Professores de 2º Grau de Matemática e Ciências - ProCiências (1997-1998), Proformação (1999), Projeto Veredas (2000), TV na Escola e os Desafios de Hoje (2000-2004), Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar I (2001), Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão (2003), Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II (2004), Pró-Licenciatura (2004), Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação (2005), Pró-Letramento (2005), Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil –Proinfantil (2005), Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica – Escola de Gestores (2005), Universidade Aberta do Brasil (2006), Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – ProInfo Integrado (2007), Plano Nacional de Formação dos Professores da

Educação Básica – Parfor (2009), Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (2009), Programa de Mestrado Profissional em Matemática – Profmat (2010), Programa de Mestrado Profissional em Física – Profis (2013) e Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras (2013).

Mediante o contexto educacional em que a EaD vem se consolidando, sobretudo viabilizando a formação dos profissionais da educação, fica evidente a necessidade de se estudar essa modalidade de ensino. Daniel (2003) explica que existem três razões que justificam essa necessidade: a primeira é a evidência, que, como acadêmicos, devemos buscar e respeitar; a segunda refere-se às expectativas criadas pelo desenvolvimento da aprendizagem a distância; a terceira razão é o ambiente que está mudando. Essas razões podem ser percebidas em vários países, desde os que já consolidaram boas práticas de educação a distância aos que ainda estão iniciando um processo mais amplo dessa forma de ensino. É possível encontrar em Peters (2001, 2012), Kearsley (2011) e Moore e Kearsley (2013) a apresentação de diversas universidades, que têm investido fortemente na educação a distância, em todos os continentes.

No entanto, mais que abranger a história da EaD, o uso das tecnologias que viabilizam essa modalidade de ensino, a legislação e o seu reflexo na sociedade, é pertinente entender o que de fato é a educação a distância. Esse é o desígnio que se apresenta na discussão a seguir.

1.1.2 O conceito de EAD: do (des)entendimento à construção de conceitos

Na literatura acadêmica, têm se despontado muitos estudos a respeito da EaD. Seu conceito tem sido redefinido e ampliado por diversos autores, como Belloni (2001, 2002), Peters (2001, 2012), Harasim et al (2005), Anderson (2008), Kearsley (2011), Moore e Kearsley (2013) e Toschi (2013).

É comum encontrar uma definição superficial de EaD, em que são ressaltadas, como suas principais características, a distância e a separação física e/ou temporal de professores e alunos virtuais¹⁸. Toschi (2013) assevera que as relações presença/ausência e

¹⁸ Algumas definições que realçam essa característica são exemplificadas a partir do conteúdo que conceitua o que é a educação a distância nos *sites* a seguir:

- A Educação a Distância - EAD é uma modalidade de ensino-aprendizagem, em que o aluno e o professor estão separados espacial e temporalmente. Portal da UnUEAD: http://www.unuead.ueg.br/conteudo/3987_ead
- Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Portal do Mec: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia&catid=355&Itemid=230

distância/proximidade tomam novas dimensões na EaD *online*. Para a autora, “EAD não é sinônimo de educação *online*, assim como presença não é antônimo de distância. O antônimo de presença é ausência. EAD não é estar ausente e isso quer dizer que pode haver presença na distância. A presença é virtual, mas é presença!” (TOSCHI, 2013, p. 24).

Reduzir o conceito de educação a distância a apenas suas características de distância física e geográfica, de aluno distante e professor inexistente, significa empobrecer e anular seu potencial formativo. Na busca por uma definição do que é educação a distância, encontra-se em Belloni (2002, p. 156) o seguinte conceito:

A EaD é uma modalidade de ensino, ou seja, deve ser compreendida como um tipo distinto de oferta educacional, que exige inovações ao mesmo tempo pedagógicas, didáticas e organizacionais. Seus principais elementos constitutivos (que a diferenciam da modalidade presencial) são a descontiguidade espacial entre professor e aluno, a comunicação diferida (separação no tempo) e a mediação tecnológica, característica fundamental dos materiais pedagógicos e da interação entre o aluno e a instituição.

Essa definição elucida a EaD como uma forma de ensino que se difere do ensino presencial devido a características pontuais: novos espaços de aprendizagem, nova relação entre professor e aluno e intensificação na utilização de recursos tecnológicos. Belloni (2001) enfatiza a necessidade de não se confundirem conceitos distintos, como o de EaD, o de aprendizagem aberta (AA) e o de aprendizagem aberta e a distância (AAD). Nas palavras da autora,

enquanto para a EaD os parâmetros definidores essenciais são a separação professor/aluno e o uso de meios técnicos para compensar esta separação, na AA estes elementos podem estar presentes, mas não são considerados essenciais: a AA se define fundamentalmente por critérios de abertura, relacionados a acesso, lugar e ritmo de estudos (BELLONI, 2001, p. 31-32).

A autora assevera que a AA não se opõe à EaD, mas é justamente na educação a distância que esse tipo de aprendizagem se consolida. A AA pressupõe ampla flexibilidade nos sistemas de ensino, no intuito de garantir maior autonomia ao estudante. Logo, a EaD se pauta mais nas estratégias voltadas ao ensino, ao passo que a AA relaciona-se mais aos aspectos da aprendizagem. Dessa forma,

mais precisamente pode-se dizer que os dois conceitos referem-se a dois aspectos diferentes do mesmo fenômeno: a EaD diz respeito mais a uma modalidade de educação e a seus aspectos institucionais e operacionais, referindo-se principalmente aos seus sistemas “ensinantes”; enquanto que a

-
- É uma forma de ensino/aprendizagem mediados por tecnologias que permitem que o professor e o aluno estejam em ambientes físicos diferentes. Significados EAD: <http://www.significados.com.br/ead/>
 - É uma modalidade de ensino caracterizada pela separação do professor e aluno no espaço e/ou tempo. Portal EAD Builder: <http://www.eadbuilder.com.br/blog/Educa%C3%A7%C3%A3o-on-line-EaD-e-e-learning-qual-%C3%A9-a-diferen%C3%A7a>

AA relaciona-se mais com modos de acesso e com metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, ou seja, enfoca as relações entre os sistemas de ensino e os aprendentes (BELLONI, 2001, p. 32, grifos da autora).

É nesse campo de oportunidades que surge outra denominação: a AAD, que “se caracteriza essencialmente pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante” (BELLONI, 2001, p. 29). Segundo a autora, essa modalidade de aprendizagem vem se consolidando em meio ao discurso que permite “a tecnologia educacional evoluir para uma concepção mais ampla de comunicação educacional” (BELLONI, 2001, p. 34). A aposta é, portanto, na ampliação dos processos comunicacionais que podem assegurar a autonomia do estudante.

Utilizando da compreensão de Belloni (2001, 2002), percebe-se que EaD, AA e AAD se complementam conforme a concepção de aprendizagem que se deseja desenvolver, sendo que a última aparece como forte tendência para que a educação atenda às necessidades formativas do aprendiz no contexto das transformações sociais e econômicas. No Brasil, o que tem sido praticado nas instituições que oferecem educação a distância restringe-se à definição de EaD, já que propostas intencionadas pela AA e AAD¹⁹ ainda não são comuns em nosso país. Esse fato se apresenta, segundo Belloni (2002), como um desafio aos países periféricos, já que a “EaD aparece não mais como um paliativo, mas como um dos caminhos mais adequados, desde que realizada a partir de uma perspectiva integrada (com os sistemas convencionais) e de aprendizagem aberta, fazendo da aprendizagem independente do indivíduo autônomo seu conceito organizador” (BELLONI, 2002, p. 157).

Continuando a busca por uma definição sobre o que é educação a distância, Moore e Kearsley (2013, p. 2-3) afirmam que

educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial [...] Há ainda duas expressões muito utilizadas – e-learning e ensino on-line – que nem sempre se referem ao ensino e aprendizagem. Em e-learning, o prefixo “e” indica “eletrônico” e geralmente significa educação pela Internet.

Sobre educação *online*, Kearsley (2011, p. 13) argumenta que

envolve o uso de redes de computadores para a aprendizagem e o ensino. E isso inclui redes públicas em grande escala, como a Internet, ou pequenas redes locais (local area networks – LANs) situadas em um local específico. Estas podem ser a base de uma sala de aula eletrônica ou de um sistema de computadores de determinado campus ou escola. Na maior parte das

¹⁹As propostas de AA e AAD podem ser percebidas em grandes universidades estrangeiras, conforme apresentada nas obras de Peters (2001) e Moore e Kearsley (2013).

instituições, as LANs estão conectadas a redes públicas, o que torna a distinção invisível aos usuários.

Harasim et al (2005) utiliza a expressão Comunicação Mediada por Computador (CMC) com um sentido parecido ao que os outros autores apresentaram para a definição de EaD. Segundo Harasim et al (2005), a CMC está presente nas redes de aprendizagem, que são “grupos de pessoas que utilizam as redes de CMC para aprender juntas, no horário, no local e no ritmo mais adequados para elas mesmas e para a tarefa em questão” (HARASIM ET AL, 2005, p. 21). Uma discussão específica sobre as redes de aprendizagem será feita no capítulo seguinte. Porém, neste instante, faz-se oportuna a argumentação sobre CMC e redes, apresentada por Harasim et al (2005), que se funde à de EaD, apresentada pelos demais autores. Assim, afirmam ainda que

essas redes vêm gerando respostas entusiasmadas de educadores e estudantes, que acham que as tecnologias de rede podem melhorar os meios tradicionais de ensino e aprendizagem e abrir oportunidades totalmente novas para a comunicação, a cooperação e a construção do conhecimento. Num mundo em que as rápidas transformações tecnológicas e sociais tornaram o aprendizado perpétuo não apenas possível, mas necessário, a comodidade e a eficácia desse novo modo de aprender transformam-no numa importante força educacional do século XXI (HARASIM ET AL, 2005, p. 21).

A argumentação apresentada por Harasim et al (2005) remete à de EaD apresentada pelos demais autores, reafirmando a comunicação como uma das características primordiais da educação a distância, ou da comunicação mediada por computador, na terminologia utilizada por Harasim et al (2005).

Moore e Kearsley (2013) esclarecem que, por mais que se apresente uma vasta nomenclatura, como *e-learning*, ensino *online*, estudo em casa, educação aberta, aprendizado aberto, aprendizado aberto e a distância, a terminologia correta é educação a distância. Segundo os autores,

além de ser uma expressão que incorpora outras, a educação a distância como um conceito é superior pelas seguintes razões: enquanto incorpora a aplicação de tecnologias, a educação a distância é um conceito multidimensional, uma pedagogia diferente daquela da sala de aula e com uma longa história, o que não ocorre com outras expressões mencionadas. A história da educação a distância inclui uma filosofia distinta de abrir o acesso ao aprendizado, pois tem formas de organização distintas (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 5).

Ao discorrer sobre uma teoria para a aprendizagem *online*, Anderson (2008) alerta para a necessidade de que se compreenda, primeiramente, a teoria da aprendizagem em geral, para, “em seguida, focar nas características do contexto da aprendizagem on-line que nos

permite desenvolver teorias mais profundas e mais úteis da aprendizagem on-line” (ANDERSON, 2008, p. 33, tradução minha²⁰). Esse processo se constitui, segundo o autor, por três funções da teoria educacional: 1) a teoria da aprendizagem nos permite imaginar novos mundos, o que nos daria suporte para imaginar como a educação poderá aproveitar as estratégias de comunicação e de recuperação da informação a seu favor; 2) uma boa teoria nos ajuda a fazer coisas, já que as teorias de aprendizagem *online* indicam como investir tempo e recursos limitados de maneira mais eficaz; 3) uma boa teoria nos mantém honestos, pois tem como base o que já é conhecido e que nos ajudará a interpretar e planejar o desconhecido.

Esse alicerce auxilia na compreensão de que uma teoria da aprendizagem *online* não se constrói divorciada das demais teorias que discutem e analisam o processo de ensino e aprendizagem, independente da modalidade de ensino.

É perceptível que a definição de educação a distância não é unânime na sua forma, já que dela derivam outros conceitos que têm sido empregados amplamente quando se mencionam estratégias de ensino não presencial. Algumas características que parecem transitar pelas diversas designações são a separação física entre professores e alunos, o uso de recursos tecnológicos para garantir a comunicação nos ambientes virtuais de forma a compensar a separação físico-geográfica e o foco na aprendizagem dos alunos, como proposta da aprendizagem aberta, mencionada por Belloni (2001, 2002), e como vias de uma teoria da aprendizagem *online*, como definida por Anderson (2008).

No Brasil, a definição de EaD foi instituída no Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em seu artigo 1º, que concebe a educação a distância “como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Por concordar com a argumentação apresentada pelos autores, especialmente a de Belloni (2001, 2002), que afirma não termos ainda, no Brasil, consolidado práticas de AA ou AAD, a de Moore e Kearsley (2013), que explicam porque a EaD é uma terminologia que engloba as demais e, ainda, pela terminologia apresentada na legislação vigente, neste estudo será utilizada a expressão educação a distância com a sigla EaD.

²⁰Texto original: and then focus on those attributes of the online learning context that allow us to develop deeper and more useful theories of online learning.

1.2 Formação de professores no Brasil

Propõe-se, nesta parte do trabalho, contextualizar a formação de professores no Brasil, com o objetivo de compreender como o contexto em que vem se desenvolvendo a formação de professores pode contribuir para fertilizar a educação a distância. Nesse intuito, é apresentada, inicialmente, uma breve explanação, que nos remete à origem dessa formação, passando, em seguida, pela formação inicial, para, enfim, se discutir a formação continuada, um dos temas que constroem o objeto de pesquisa deste estudo.

1.2.1 Uma breve digressão na história

Ao iniciar a reflexão sobre a formação de professores no Brasil, é proposta uma breve digressão no tempo histórico. Isso contribuirá para compreender o atual momento em que vivemos, seja na formação inicial, seja na continuada.

A institucionalização da formação de professores data de 1835, ano em que se criaram as primeiras escolas normais, que tinham como principal função formar os professores para atuarem no ensino primário. As primeiras instituições datam de 1835, em Niterói, 1836, na Bahia, década de 1840, no Ceará e em São Paulo, 1858, em Goiás (mas em 1871 a instalação não se deu) e 1872 e Minas Gerais (com duas escolas: Ouro Preto e Vila da Campanha) (WEREBE, 1997). A Escola Normal representou, por décadas, o principal curso voltado à formação de professores no Brasil. Todavia, sofreu com a discriminação e desvalorização por se tratar de um curso que atraía um público predominantemente feminino, composto por muitas jovens esposas e mães com pouco compromisso, ou nenhum interesse, pela docência.

Os professores formadores no nível médio eram, geralmente, os pedagogos. O curso de pedagogia em nível superior foi instituído por meio do Decreto Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Segundo Silva, C.S.B (1999, p. 33), o curso visou à “dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico”. A atuação do pedagogo era, então, dicotomizada: se se optasse pelo bacharelado, teria como opção os cargos voltados à administração e à supervisão escolar; se a opção fosse pela licenciatura, seria o professor que atuaria na formação de professores da Escola Normal e da Habilitação para o Magistério.

Apesar de ter tido sua implantação no ano de 1939, foi apenas em 1962 que o curso de Pedagogia com formação em bacharelado teve instituído seu currículo mínimo. Já o currículo para a licenciatura veio pelo parecer do Conselho Federal de Educação, CFE 292/1962, de 14 de novembro de 1962.

No intuito de profissionalizar a formação de professores, a Lei 5692/1971, de 11 de agosto de 1971, que versava da reforma do ensino de primeiro e segundo graus, deu novo tratamento a essa formação. A nomenclatura Ensino Normal praticamente desapareceu, passando agora a ser constituída como uma habilitação do ensino de segundo grau profissionalizante: Habilitação para o Magistério. A partir de então, a formação de professores para atuar no ensino primário ganharia *status* de segundo grau profissionalizante. Os artigos 30 e 77 dessa lei demonstraram a preocupação em findar a atuação dos professores leigos na educação, tornando obrigatória a formação em nível profissionalizante para atuação no magistério.

Com a aprovação da Lei 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996, o curso de Pedagogia sofreu mudanças. Aliás, essa lei trouxe não somente outro caráter para o curso de Pedagogia, como retomou a discussão sobre a formação de professores no curso Normal, agora, contudo, em nível de ensino superior: o curso denominado Normal Superior. A nomenclatura Segundo Grau desapareceu, sendo substituída pela denominação ensino médio não profissionalizante. O artigo 62 dessa lei determina que a formação de professores ocorrerá em cursos de nível superior, podendo-se admitir, como formação mínima, a formação em nível médio, na modalidade Normal, para atuação na educação infantil e primeira fase do ensino fundamental.

O curso de Pedagogia passa, nesse momento, a compreender a formação tanto para a docência das séries iniciais da educação básica quanto para a gestão escolar, compreendida nos cargos de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional. Para tanto, fica estabelecido na lei 9394/96, em seu artigo 64, que essa formação “será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

No ano de 2002, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. No caso particular do curso de Pedagogia, essas diretrizes foram estabelecidas no ano de 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Uma das políticas mais atuais no que se refere à formação de professores é o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica (Parfor). Dentre os objetivos do Parfor, está o aproveitamento da capacidade ociosa das instituições de ensino superior formadoras, devendo esse aproveitamento acontecer por meio da destinação prioritária de vagas a professores em

exercício nos cursos existentes – presenciais ou a distância. Esses cursos são financiados, respectivamente, com recursos da Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/MEC) e da Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/Capes), pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB, instituída por meio do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, é, segundo informações extraídas do *site* da Capes, um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público alvo da UAB é constituído por professores atuantes na educação básica de todos os estados e municípios do país. Seu principal propósito é a implantação, nos municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de polos de apoio presenciais.

O ensino a distância acontece em parcerias com universidades públicas estaduais e federais de todo o Brasil, tendo o apoio dos polos presenciais em diversos municípios ou microrregiões do país. Ao analisar as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2011-2020, Toschi (2013) destaca a meta 12, que apresenta, como um de seus propósitos, ampliar a oferta de cursos por meio da UAB, sobretudo na formação de professores. Segundo a autora, “a estratégia é uniformizar a expansão no território nacional, fomentando a formação de professores da educação básica” (TOSCHI, 2013, p. 21).

A Capes, a agência de fomento e regulação que visa assegurar a oferta dos cursos, expandindo-os por meio de parcerias e colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal, assume a gestão da UAB e se responsabiliza pelas políticas públicas para formação de professores.

A UAB passa, com isso, a ser vista como uma importante via para as políticas de formação de professores, implementadas anteriormente pela Secretaria de Educação a Distância (SEED). Todavia, mesmo regulamentada pela Capes, a UAB ainda carece de institucionalização. É o que apontou a pesquisa de doutorado realizada por Faria (2011), ao revelar que o sistema UAB tem funcionado basicamente por meio das parcerias estabelecidas com os sistemas municipais e estaduais de educação que proveem os polos de apoio presencial. Em alguns casos, funcionários desses sistemas tornam-se prestadores de serviço para a UAB. Em outros, ocorre a seleção de demais prestadores “sem vínculo empregatício, denominados de orientadores acadêmicos e tutores de polo, os quais são remunerados por meio de bolsas de estudo ou de pesquisa. Além disso, o financiamento das atividades de EaD advindo do governo federal é destinado ao desenvolvimento de cada curso, isoladamente”

(FARIA, 2011, p. 218). Falta, portanto, que a UAB seja institucionalizada, uma vez que, da forma como está estruturada, o sistema assume o papel de prestação de serviços educacionais terceirizado, o que pode comprometer seu funcionamento e qualidade dos cursos ofertados.

Ao não estabelecer vínculos empregatícios, a formação de uma equipe de trabalho se torna comprometida, já que a não empregabilidade gera a descontinuidade do trabalho pedagógico. Em outras palavras, “tudo indica que a EAD pode mesmo ser importante instrumento para democratização do acesso, mas é preciso garantir qualidade dos seus cursos” (TOSCHI, 2013, p. 31).

Essa breve historicização serve de alicerce para compreender o atual cenário da formação de professores no Brasil.

1.2.2 Formação inicial de professores

Ao estudar o que significa formação de professores, Veiga (2008, p. 14) afirma que “formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica”. Acrescenta, ainda, que a formação “constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar” (VEIGA, 2008, p. 15), o que a torna um processo inacabado, inconcluso, plural e multifacetado.

Em pesquisas cujos resultados foram publicados no ano de 2010, Gatti (2010) apresenta dados preocupantes em relação à formação de professores. A autora demonstra que mais de 65% dos alunos que cursam Pedagogia afirmam escolher o curso pelo desejo de ser professor. Esse percentual se reduz à metade quando são apresentados os dados em relação às demais licenciaturas. “A escolha da docência como uma espécie de ‘seguro desemprego’, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia” (GATTI, 2010, p. 1361, grifos da autora). Visualizar a docência como ocupação secundária revela uma situação nevrálgica na educação. Gatti (2010) afirma que é necessária uma revolução e reorganização dos currículos dos cursos de formação de professores. As necessidades formativas precisam aliar-se a um projeto de educação amplo e não fragmentado. Como afirma a autora,

a fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Ao mencionar o processo de fragmentação dos currículos nos cursos de formação de professores, Gatti (2010) revela a necessidade de agregar saberes e fundamentos básicos. Em relação a essa questão, Nóvoa (1991) endossa a formação do professor como questão central da educação, mas não desvinculada da pessoa do professor. Para ele, a formação “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1991, p. 13). Só assim será possível pensar em uma formação ampla do professor, capaz de construir uma identidade profissional. Trata-se do encorajamento do professor que enxerga na profissão uma possibilidade de construção de saberes que não ficarão afixados apenas no chão da sala de aula, mas de saberes que lhes servirão para a vida.

Essa aspiração apresentada por Nóvoa (1991) se concretiza a partir do momento em que a escolha pela docência é um desejo. Retomando a pesquisa realizada por Gatti (2010), pode-se deduzir que a construção da identidade docente fica comprometida, já que, segundo o estudo realizado, os alunos das licenciaturas, excluindo os da Pedagogia, não intencionam construir uma sólida formação, uma vez que desvalorizam o próprio processo formativo.

Ao descrever a natureza do processo formativo do futuro professor, Pimenta (1996) já afirmava a necessidade de aprofundar a discussão sobre a identidade profissional do professor.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabora para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (PIMENTA, 1996, p. 75, grifos da autora).

Pimenta (1996) afirma que a construção dessa identidade está envolvida com a experiência de vida do aluno que chega ao curso superior de licenciatura. Ao iniciar o curso, o licenciando, a partir das experiências obtidas como aluno, traz impregnada a construção do que é ser professor. Traz, portanto, uma experiência humana desprovida de conceitos básicos, como, por exemplo, de didática. Sabem descrever um bom professor a partir do

relacionamento, da demonstração de domínios de conteúdos, mas não sabem dizer sobre sua didática, sobre o processo de ensino (PIMENTA, 1996).

Segundo a autora, essa construção de identidade ocorre por um processo de humanização, em que o futuro professor estabelece vínculos com sua trajetória de vida e acadêmica. “A educação escolar, por sua vez, está assentada, fundamentalmente, no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora” (PIMENTA, 1996, p. 79). Daí a necessidade de refletir sobre as palavras de Gatti (2010), que denuncia a formação fragmentada nos cursos de formação de professores, como se cada conhecimento, cada saber tivesse que ser construído por áreas especializadas. É o que Pimenta (1996) chamou de construção de saberes trabalhados em blocos distintos e desarticulados nos cursos de formação de professores.

Pimenta e Libâneo (1999) afirmam que é necessário superar essa formação desarticulada nos cursos de formação de professores. Afinal, o campo de trabalho do professor é amplo e não se reduz apenas à sala de aula. Para tanto, destacam

a importância da formação de profissionais da educação para atuar em contextos não-escolares. É acentuada a consciência atual da importância e da necessidade da intervenção participante e eficaz desses profissionais no âmbito das práticas socioculturais, tendo em vista que processos pedagógicos informais estão sempre implícitos nas práticas, efetivadas no plano coletivo e comunitário (PIMENTA; LIBÂNEO, 1999, p. 7).

Segundo os autores, muitos são os desafios apresentados à formação de professores, dentre os quais destacam a necessidade de mudança na organização curricular, que só proporciona o contato do futuro professor com a prática após o licenciando ter recebido uma boa dose de formação teórica. Para eles, o caminho deve ser outro.

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito (PIMENTA; LIBÂNEO, 1999, p. 11).

Dessa forma, a formação do professor reflexivo, conforme proposto por Nóvoa (1991, 1999), pode tornar-se uma realidade.

Uma vez que os estudos acima referidos foram publicados na década de 1990, poder-se-ia ter a impressão de estarem defasados. Porém, na atualidade, esses estudos permanecem avivados e se refletem na preocupação acerca dos currículos de formação de

professores e da articulação do conhecimento teórico-científico com a prática escolar. Essa perspectiva pode ser comprovada pela pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009). Ao apresentarem dados sobre os currículos dos cursos de formação de professores da educação básica, as autoras verificaram que tais currículos estão distantes de satisfazer às necessidades formativas dos futuros docentes. Um dos motivos está na constatação de que “os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Não se observa relação efetiva entre teorias e práticas na formação docente” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 5). Essa conclusão foi aferida após o levantamento das seguintes informações:

- a) os cursos de Pedagogia têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso. Enquanto neles quase não se encontram disciplinas referentes aos conteúdos que devem ser ensinados na escola básica, nas demais licenciaturas prevalecem os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos.
 - b) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil.
 - c) os estágios, obrigatórios nas licenciaturas, constam das propostas curriculares sem planejamento e vinculação clara com os sistemas escolares e sem explicitar as suas formas de supervisão.
 - d) somem-se a essas características, a constatação, segundo os próprios licenciandos, de que os cursos são dados em grande parte à base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente um certo grau de precariedade nos conhecimentos oferecidos.
- (GATTI; BARRETO, 2009, p. 5).

As verificações apontadas pelas autoras permitem detectar que há um grande fosso separando a formação de professores e realidade escolar. A prática, geralmente desarticulada da teoria, inibe a formação crítica do professor. Como afirma Azanha (2006, p. 63), “o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea”. Nesse sentido, a escola, inserida no contexto social e cultural, influencia e é influenciada pela sociedade. Na medida em que a sociedade evolui e se transforma, a escola tende a acompanhar tais mudanças, sejam elas sociais, culturais, econômicas, políticas. A escola não pode, portanto, estar divorciada do contexto social amplo.

Para Saviani (2009), uma das razões que geram o distanciamento entre formação do professor e a realidade escolar pode estar nos modelos de formação de professores que têm conduzido o trabalho nas universidades. Para o autor, existem dois modelos de formação de professores:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico- didático (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

Pautando-se nesses dois modelos, Saviani (2009) afirma que um dos grandes dilemas da formação de professores na atualidade é o fato de se desenvolver mais centrada no primeiro modelo, em que se valoriza uma formação voltada à aprendizagem de conteúdos específicos que serão exigidos no decorrer da futura atuação docente. O segundo modelo torna-se, segundo Saviani (2009), secundarizado nos cursos de formação de professores, já que a universidade – mais especificamente as faculdades de educação – vê-se desobrigada a oferecer um modelo de formação pedagógico-didático.

O que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação (SAVIANI, 2009, p. 149).

Formar professores para atuarem nessa sociedade dinâmica e plural tem se constituído num grande desafio para os cursos de formação de professores. Para muito além da discussão sobre a organização e estrutura do currículo, as necessidades formativas trazem à tona a discussão sobre a didática nessa formação. Sobre isso, Candau (2008) pondera que é necessário ficar atento à concepção de didática que tem sido trabalhada nos cursos de formação. Segundo a autora existem duas concepções:

A primeira concebe a Didática como um conjunto de procedimentos e técnicas que o professor deve dominar para promover um ensino eficiente. É a operacionalidade do professor que constitui a preocupação central. Quanto à segunda, parte da análise da realidade escola-sociedade e articula as abordagens da educação com os diferentes projetos político-sociais, situando-se na perspectiva da construção de uma sociedade democrática de caráter inclusivo e radical. [...] Tem a preocupação constante de contextualizar essa prática. Concebe a Didática como um saber de mediação e garante sua especificidade pela preocupação com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica, concebida como prática social, articulando sempre o “fazer” com o sentido ético e político-social de todo projeto educativo. Essa perspectiva situa-se no âmbito de uma abordagem crítica da educação (CANDAU, 2008, p. 72, grifos da autora).

Certamente, a didática elaborada a partir de abordagem crítica da educação é desejável. Todavia, não significa que seja simples a tarefa de exercitar esse desejo. Como afirma a própria autora, os professores se veem inseguros e despreparados para lidar com as

problemáticas do cotidiano escolar. As mudanças na sociedade convidam a escola a redefinir sua função social e acabam exigindo novas posturas que redimensionam a cultura escolar. Esse convite se estende à formação dos professores, uma vez que “essa abordagem apresenta um amplo horizonte para o desenvolvimento da pesquisa e do debate sobre as questões do cotidiano escolar e da formação de professores especialmente desafiante e enriquecedor da Didática” (CANDAUI, 2008, p. 89).

Nessa perspectiva, a didática nos cursos de formação de professores ultrapassa a conceituação superficial que a define nos moldes de aplicabilidade de técnicas e métodos. Por isso, ao retomar Pimenta (1996), Veiga(2008), Nóvoa (1991, 1999), Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010), torna-se fundamental entender a complexidade de formar o professor reflexivo, de estimular a construção de saberes pedagógicos e de refletir sobre a relação teoria e prática no seu processo de formação, sobretudo em sua formação continuada, conforme se apresenta a seguir.

1.2.3 Formação continuada

Como discutido anteriormente, os desafios da formação de professores não estão presos somente à formação inicial. A formação continuada é igualmente convidada a rever o processo formativo daqueles que já vivem o cotidiano escolar. Para Pimenta (1996, p.16), “a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática.” Refere-se, então, à necessidade de repensar sua própria prática pedagógica, de rever seus princípios formativos e revigorar sua atuação, principalmente num mundo de velozes mudanças na sociedade.

É na formação continuada que o professor reflexivo, conforme declarado por Nóvoa (1991, 1999), emerge. Dessa forma, é de fundamental importância estimular os professores a refletirem sobre os saberes que desenvolvem no processo educativo. Sobre essa necessidade, Pereira (2000, p. 49, grifos do autor) afirma que “as reflexões sobre formação continuada do professor contribuem para a compreensão de que a formação desse profissional não termina com a sua diplomação na agência formadora, mas completa-se ‘em serviço’”. É possível, assim, compreender que a formação do professor não tem data limite de início e fim; ela é contínua, o que permite assumir que

a formação continuada do professor ou a também formação do professor ‘em serviço’, rompendo com a visão anterior de ‘cursos de reciclagem’, reforça a idéia de legitimidade de um saber, o ‘saber docente’, que se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, reafirma-se a

autenticidade de uma formação que se processa em um contexto prático (PEREIRA, 2000, p. 50, grifos do autor).

Retomando a pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009, p. 6), as autoras afirmam que a formação continuada de professores tem ocorrido pouco sintonizada com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola. Em seus estudos, constataram que “os programas de formação não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos docentes” da mesma forma que “os professores têm dificuldade de prosseguir em suas práticas com eventuais inovações ao término do programa”.

Essa constatação feita pelas autoras resulta numa problemática apresentada por Candau (2012, p. 2), segundo a qual o atual momento é especialmente relevante para discutir a formação continuada do professor, uma vez que vivemos intensamente uma

busca da construção da qualidade de ensino, especialmente no ensino básico, e o desenvolvimento dos sistemas nacionais e internacionais de avaliação, por mais controvertidos que sejam, exigem necessariamente repensar a formação de professores/as, tanto no que se refere à formação inicial, como à formação continuada.

Nesse sentido, Candau (2012) afirma, ainda, que “escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de construir uma nova perspectiva para a formação continuada de professores/as que não se limite a oferecer diferentes ‘cursos’ aos docentes” (CANDAU, 2012, p. 4, grifos da autora). Todavia, a autora alerta que não se trata de uma prática mecânica e espontânea, fazendo-se necessário problematizar o espaço escolar, identificar e compreender as questões presentes na escola e trabalhar coletivamente sua problemática. A necessidade dessa compreensão é apresentada por Nóvoa (1991, 1999) ao propor a necessidade de formar o professor reflexivo de sua própria prática a partir da realidade em que atua e conhece.

A formação do professor sem que se desvincule de seu local de trabalho tem aparecido de forma avivada tanto nos documentos que gerem as políticas públicas educacionais quanto nos discursos sobre a formação continuada de professores. Esse processo é o que a LDB 9394/1996 trata como capacitação em serviço. Essa lei assegura, em seu artigo 61, inciso I, a formação de profissionais da educação para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, assegurando a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Após a implantação da LDB 9394/1996, a formação continuada em serviço passou a assumir uma postura de capacitação de professores em seu ambiente de trabalho. Segundo Toschi (2001, p.86-87, grifos meus),

as duas modalidades de formar professores que existiam antes de 1996, licenciatura e magistério, foram ampliadas para cinco pela nova lei da educação, que mantém as modalidades superior e normal e acrescenta a de *treinamento em serviço* e a complementação pedagógica para os bacharéis que queiram se dedicar à educação, além do curso normal superior (art. 62, 63 e 87).

Outra referência encontrada acerca da formação continuada em serviço é de Sacristán (1991, p.74), ao argumentar que:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Sacristán (1991) eleva o grau de responsabilidade do professor que se capacita em serviço, atribuindo-lhe a competência de conduzir seu processo de formação, não permitindo que essa formação seja desmerecida durante sua prática. Com isso, formação e atuação docente criam vínculos de cumplicidade e tornam o professor partícipe e reflexivo no seu processo de formação, refletindo, conseqüentemente, sobre sua prática, agregando conhecimento aos seus afazeres pedagógicos.

Nóvoa (1999) denuncia que muitos programas de formação de professores desmerecem o caráter de professor reflexivo, elevando-os apenas ao nível de “‘escolarização e academização’ dos programas de formação de professores. Assim sendo, e apesar da retórica do professor reflexivo, os resultados conduzirão, inevitavelmente, a uma memorização dos professores ante os grupos científicos e as instituições universitárias” (NÓVOA, 1999, p. 12, grifos do autor). Ao denunciar essa proposição, o autor reforça o pensamento de que a formação de professores em serviço precisa proporcionar-lhes condições para que repensem e melhorem sua prática pedagógica.

Esse processo de formação não se limita, portanto, a uma simples certificação ou acúmulo de horas complementares adquiridas em cursos, palestras, seminários, congressos, eventos, dentre outros, mas compreende “um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional” (CANDAU, 2012, p. 5). Só assim, a formação continuada do professor fará

sentido, possibilitando-lhe repensar e revisitar as teorias que embasam sua prática pedagógica, uma vez que o processo de formação é sempre inconcluso.

Dessa forma, é preciso superar a dicotomia teoria e prática nos cursos de formação de professores, da mesma forma que é necessário possibilitar-lhes o acesso ao conhecimento científico, assim como aos conhecimentos e saberes desenvolvidos na escola (PIMENTA, 1996, 2008; PIMENTA, LIBÂNEO, 1999). Para tornar o professor um protagonista do seu processo formativo é necessário situá-lo dentro desse processo. Fieldmann (2009) assevera que a escola é muito mais que um *locus* que pode privilegiar o processo de formação. A escola precisa ser compreendida como espaço de convivência que impulsiona diferentes processos formativos. Assim,

os desejos, as intenções pessoais dos professores que os levam a determinadas ações docentes são moldados culturalmente pelos ‘outros’ professores que convivem no mesmo contexto e que com suas expectativas e práticas se tornam referências, matrizes do desempenho de sua tarefa, o que mostra que essa tarefa, embora traga em si a dimensão de singularidade, mescla a dimensão pessoal e social e é sempre uma empreitada coletiva. Portanto, o ato de ensinar e de se formar, embora tenha características de individualidade, é sempre um trabalho coletivo (FIELDMANN, 2009, p. 79).

A partir da afirmação de Fieldmann (2009), é possível compreender o trabalho pedagógico como subjetivo e, dessa forma, a construção de saberes docentes no cotidiano do trabalho do professor pode possibilitar novos olhares acerca de seu trabalho, uma vez que ocorre por meio de movimentos do agir, refletir, sentir e pensar contínuos. São esses saberes que Tardif (2002) apresenta como arraigados na sala de aula, ou seja, os saberes docentes estão, de alguma forma, a serviço do trabalho. “Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 17). É nessa égide que o professor ressignifica seu próprio trabalho, pelos desafios cotidianos e pelos conhecimentos produzidos a partir desses desafios. Trata-se de um saber plural e diversificado, ao qual Tardif (2002) denomina saberes pedagógicos provenientes de reflexões sobre a prática educativa. Ao elencar a forma pela qual os professores adquirem seus saberes, Tardif (2002) apresenta o seguinte quadro, no qual organiza os saberes docentes, as fontes de aquisição e como eles são incorporados ao seu trabalho.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF (2002, p. 63)

O quadro proposto por Tardif (2002) traz afirmações reveladoras: todos esses saberes estão presentes no trabalho do professor em sala de aula, da mesma forma que, como afirma o próprio autor, é possível visualizar a natureza social do saber do professor. Isso, devido ao fato de que “os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são, de um certo modo, ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 64, grifos do autor). Torna-se, então, perceptível que o trabalho docente é uma amálgama de diversos saberes, sejam pessoais, profissionais, acadêmicos ou culturais.

Por essa razão, a formação continuada do professor se amplia, uma vez que vai além da certificação ou acúmulo de atividades complementares, avançando para realização das necessidades do profissional como ser humano completo, que (re)constrói suas vivências e experiências. Dessa forma, “a formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.” (TARDIF, 2002, p. 291).

O resultado dessa formação pode ser visualizado no ensino realizado na educação básica. Limonta e Silva (2013) discutem a formação de professores em meio às exigências dos

sistemas de ensino, sobretudo das pressões externas exercidas por parte do governo, que cobra resultados qualitativos por meio de avaliações externas, como, por exemplo, a partir dos dados expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os professores, devido a essa situação, acabam estruturando sua atuação em função desses resultados, incentivando, de um lado, a competição entre as escolas e reduzindo, de outro, a atuação do professor a uma didática baseada no treinamento e na tecnificação do ensino. Isso pode ser uma consequência do que vem acontecendo nos cursos de formação de professores que,

têm levado a um tipo tão superficial e frágil de formação que se assiste a uma exploração cada vez maior e mais intensa do trabalho dos professores na escola, chamados a responderem por si mesmos tanto à continuidade de sua formação quanto aos problemas de ensino e aprendizagem enfrentados no cotidiano. Às escolas e aos professores têm sido oferecidos inúmeros programas e projetos de formação e de ensino, verdadeiros “pacotes” que vulgarizam o trabalho a ser realizado em sala de aula e tornam ainda mais o frágil conhecimento dos professores, apresentando-lhes “fórmulas” rápidas para resolver históricas questões que necessitam de muito estudo, conhecimento, investimento e tempo para planejar e a realizar um bom ensino (LIMONTA; SILVA, 2013, p. 174).

Frente à discussão apresentada pelas autoras, plaina a preocupação sobre a formação oferecida aos professores. Especialmente sobre a formação continuada, tal preocupação traduz-se no esforço necessário de que o professor, em processo constante de formação, enxergue no seu campo de trabalho a possibilidade de refletir sobre sua prática.

Nóvoa (1995) incentiva que os professores se aventurem em novos campos, elaborando novos saberes pedagógicos. Não se trata, porém, de refletir a mesma prática cotidiana, mas de buscar em sua prática elementos que os impulsionem a se tornarem produtores em sua profissão. Como afirma, “a dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício de sua profissão” (NÓVOA, 1995, p. 17). Isso remete a dois tipos de formação que o autor classifica como formação tipo clínico (que se baseia na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática) e formação de tipo investigativo (que possibilite confrontar os professores com a produção de saberes pertinentes à sua prática). Nesse sentido, entende que a formação continuada do professor pode estimular o seu desenvolvimento profissional mediante

uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 16).

Frente ao exposto, a formação continuada do professor é uma responsabilidade partilhada por todos, não significando, portanto, que se trata de uma busca individualizada, mas de um trabalho coletivo (NÓVOA, 1991, 1995, 1999; PIMENTA, 1996, 1999; CANDAU, 2008, 2012; FIELDMAN, 2009).

Os desafios que se apresentam no cotidiano escolar solicitam a formação constante do professor. Os saberes estão sempre em *status* de reelaboração e somente a prática pedagógica é capaz de mostrar as necessidades formativas reais. Como pondera Candau (2008, p. 90), “as relações entre os processos culturais configuradores das identidades dos diferentes agentes escolares, a cultura escolar e a cultura da escola devem ser aprofundadas e sua problemática deve ser incluída na formação dos profissionais da educação”, o que sugere que novos desafios se apresentam à didática.

Nesses novos desafios que enriquecem a didática, certamente, encontra-se a mediação didática. A realização dessa mediação convoca o professor a novas necessidades formativas, assim como propõe mudanças em sua prática. Sendo a mediação um dos temas que constituem objeto de estudo nesta pesquisa, o segundo capítulo discutirá, especialmente, sobre a mediação didática na educação a distância. Em relação ao conceito de mediação, essa discussão será feita a seguir.

1.3 Mediação

O termo mediação vem sendo empregado constantemente nos discursos que envolvem as práticas educacionais, quer no ensino presencial, quer no ensino a distância. Todavia, a construção desse termo ultrapassa a sua concepção semântica e etimológica. Nele, estão impregnadas novas propostas e desafios que se inserem no campo da didática e têm como protagonistas os diversos sujeitos envolvidos na educação.

Antes de discutir sobre mediação didática na educação a distância, que farei no capítulo seguinte, é fundamental compreender o conceito de mediação a partir de estudos realizados por autores que a discutem e a analisam para além do fenômeno educativo. Para tanto, é notória a contribuição que os estudos de diversas áreas do conhecimento, tanto de pesquisadores brasileiros quanto de outras nacionalidades, têm dado à educação. Para compreender o que é mediação, busquei aporte teórico em Marx (1996), Bootomore (2001), Vygotsky (1991) e Lenoir (2011). No Brasil, estudos relevantes têm sido realizados por Cury (1989), Libâneo (2001, 2005), D'Ávila (2002) e Toschi (2010).

A partir da contribuição desses estudos, será apresentado como a mediação é entendida em função do contexto no qual se edifica o conceito. Para isso, foram aproximados

os autores, formando três categorias: mediação como categoria da dialética, mediação cognitiva e mediação didática.

1.3.1 A mediação como categoria da dialética

A complexidade dos estudos que envolvem a mediação categoriza esse termo na dialética marxista. Segundo Bootomore, no Dicionário do Pensamento Marxista (2001, p. 263, grifo do autor), mediação

é uma categoria central da DIALÉTICA. Em um sentido literal, refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário. Como tal, figura com destaque na epistemologia e na lógica em geral, dando conta dos problemas do conhecimento imediato/mediato, de um lado, e dos problemas do silogismo – ou “inferência mediata” – do outro.

Inscrita como uma categoria da dialética marxista, a mediação, a partir desse princípio, tem como pilar a própria natureza do trabalho humano. A palavra mediação está presente em *O Capital*, obra que representa o legado deixado por Marx para a compreensão do capitalismo e de suas consequências numa sociedade de classes.

Ao refletir sobre a relação entre valor-trabalho, Marx (1996) critica a simplicidade dessa relação reduzida ao preço de determinada mercadoria. O preço, segundo ele, não pode se equiparar apenas ao valor-trabalho, uma vez que há outros fatores que o determinam. Para explicar essa relação, Marx utiliza-se da categoria mediação. Descobre, por meio das mediações dialéticas, a construção que determina o trajeto do valor aos preços de mercado. Trata-se, segundo o autor, da soma de diversos fatores que envolvem o trabalho humano, extrapolando para a exploração desse trabalho, gerando a mais-valia. O valor de mercado de uma mercadoria advém, nessa perspectiva, de uma mediação categorial diferente da que gera o preço, já que envolve os fatores de produção. Por essa razão, o trabalho é composto por três processos indissociáveis: a força de trabalho humana, que pode estar relacionada a uma finalidade específica ou ao próprio trabalho; a matéria-prima (o objeto) – a partir da qual a força de trabalho se concretiza –, geralmente extraída na natureza; e, fechando esse ciclo, os meios, ou seja, os instrumentos que permitem a transformação da natureza e se colocam entre o objeto e o próprio homem.

Segundo Marx (1996),

no processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. [...] Considerando-se o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, do produto, aparecem ambos, meio e objeto de

trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo (MARX, 1996, p. 300).

Na forma de categoria inscrita na dialética, a mediação denota movimento, processo, relações e interações que se concretizam entre e com os sujeitos e seus objetos, evidenciando a complexidade da mediação, uma vez que, na perspectiva marxista, ela se apresenta no intuito de permitir intervenções por estar diretamente relacionada às práticas. Infere-se, portanto, que mediação é movimento.

Ao estudar a dialética marxista, Gadotti (1998) percebeu que a categoria mediação foi apresentada quando Marx analisou a relação entre o homem e o mundo. Gadotti (1998, p. 99), para tanto, afirma que “a condição para que o homem se torne homem – porque ele não é, ele se torna – é o trabalho. A mediação entre ele e o mundo se realiza pela atividade material”. Nessa visão, o trabalho ocupa posição central. A mediação está presente na dialética que denota o movimento da sociedade e dessa relação, uma vez que “o movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas definitivamente, sempre inacabadas” (GADOTTI, 1998, p. 104). Assim, a mediação como categoria dialetizada está circunscrita nessa sociedade inacabada. É o princípio do movimento que integra as leis da dialética.

Uma ampla compreensão sobre a influência da dialética marxista na educação no Brasil está na tese de doutorado de Carlos Roberto Jamil Cury que deu origem ao livro *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. Com aporte teórico definido na dialética marxista, Cury (1989) discute o conceito de contradição na educação. Para isso, utiliza-se das categorias da dialética para analisar uma desejável ação transformadora na educação. Partindo dessa análise, entende o campo pedagógico como espaço de lutas, heterogêneo e articulado a um projeto de sociedade. Segundo Cury (1989, p. 13), “considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção”. É nesse diálogo entre educação e sociedade que Cury (1989) desenvolve o conceito de contradição na educação.

Em seu estudo, Cury (1989) elege cinco categorias historicizantes e dialetizadas, que remetem a duas dimensões: a primeira, “determinada pelas condições sociais que caracterizam uma sociedade, no nosso caso a capitalista” (CURY, 1989, p. 14) e, a segunda, de caráter mais didático, em que o autor compreende que “as categorias da contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição das outras” (CURY,

1989, p. 15). Esse entendimento se faz necessário, pois, como afirma Cury (1989), as categorias só podem ser compreendidas se inseridas num contexto socioeconômico e político, uma vez que a realidade não está adormecida, mas, ao contrário, concretiza-se pelo movimento que agrega e mescla as cinco categorias por ele elencadas.

No propósito de não distanciar do objeto de estudo desta pesquisa, detenho-me à categoria mediação, explorada por Cury (1989). Todavia, cabe ressaltar que, como o próprio autor endossa, nenhuma categoria está divorciada das demais, tampouco do contexto social em que operam. Nesse sentido, outras categorias poderão emergir nessa reflexão.

Ao definir a categoria mediação, Cury (1989) afirma que tal categoria visa à superação do fosso existente entre a ação e as ideias. Ao descrevê-la, define que

a categoria mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. A interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador das idéias que representem a própria natureza. Os produtos dessa operação (cultura) tornam-se elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo (CURY, 1989, p. 27-28).

Ao compreender a mediação como categoria dinâmica, que se estabelece no eixo das relações tanto interpessoais quanto das pessoas com o meio, Cury (1989) explica que a mediação se concretiza numa teia de relações contraditórias e mútuas. Para ele, “o conceito de mediação indica que nada é isolado” (CURY, 1989, p. 43). A mediação se sustenta no real, no movimento e na relação que ultrapassam uma síntese superadora da realidade globalizante. Sendo assim, revela seu duplo movimento, uma vez que “a mediação rejeita relações de inclusão ou exclusão formais e expressa relações concretas, que remetem um fenômeno ao outro” (CURY, 1989, p. 44). Com isso, traz à tona a categoria da contradição, ao admitir a existência do antagonismo que se instaura na busca pela superação dos contrários; traz, também, a categoria totalidade, ao afirmar que o homem e a sociedade não são sujeitos contrários, mas se completam numa totalidade de determinações, de contradições, sejam elas atuais ou superadas. A mediação é percebida por meio das relações que se estabelecem dialeticamente.

Cury (1989) destaca a mediação do conhecimento como sendo de suma importância. Entende que o conhecimento não pode ser privilégio da classe dominante, mas admite que essa classe busca estratégias para que o conhecimento se restrinja somente a ela. Isso é justificável pela percepção de que, se o conhecimento se torna acessível a todos, os elementos contraditórios explícitos na sociedade tornam-se objeto de superação. Assim, o

saber é lugar de contradição e, se é contradição, pode induzir à sua superação. Cury (1989, p. 45) explica que “a classe dominante pretende impedir a globalização da consciência do conflito, pois essa aceleraria a possibilidade de superação das contradições”. Com essa afirmação, o autor conduz à reflexão de outra categoria: a hegemonia. Trata-se do esforço que a classe dominante concentra para permanecer exercendo seu poder sobre as classes subalternas. É por essa razão que o conhecimento pode ser visto como importante arma capaz de desestabilizar, por meio da superação dos elementos contraditórios que determinam a sua superioridade, a hegemonia exercida pela classe dominante. Todo esse movimento nos remete à categoria de mediação, dessa vez, do conhecimento e do saber. Como argumenta,

sem dúvida, um dos elos dessa cadeia é a educação, pelo caráter de condução das consciências. A educação possui, antes de tudo, um caráter mediador. No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes (CURY, 1989, p. 64).

Vista dessa forma, a educação é mediação, pois pode permitir ao cidadão questionar as relações sociais e de poder que foram se estabelecendo e se naturalizando. Ao utilizar-se do conhecimento como arma para questionar e transformar a própria realidade, Cury (1989, p. 65) considera que “o conhecimento, assim como o trabalho, são uma resposta mediada e mediadora às necessidades surgidas no contexto dessas relações”. Assim, compreende o homem em sua totalidade, não se separando de seus atos, cuja alienação lhe permite apenas a apropriação do conhecimento em forma de senso comum. Por isso, resistir ao reducionismo do conhecimento pode torná-lo um novo homem. “Se os modos de produção são mediadores entre os homens, os homens mediados podem se converter em mediadores entre a estrutura econômica e um novo homem. A mediação é dialetizada e historicizada” (CURY, 1989, p. 65).

Em toda sua análise sobre educação e mediação, Cury (1989) tem como base de sustentação a realidade, já que são nas relações sociais que a educação imprime seu sentido. Justamente por não estar distante da sociedade, o autor chama a atenção para a educação como mediação, que pode funcionar tanto para “afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, quanto para desarticular” (CURY, 1989, p. 66).

É nesse espaço de lutas, ambiguidades e contradições que a mediação se apresenta na conceituação de Cury (1989). Não como uma simples mediação, mas como uma prática educativa mais elaborada, capaz de promover a superação, por meio dos elementos contraditórios, presentes na sociedade de classes. No propósito de aproximar essa

conceituação à prática docente, pode-se deduzir que a mediação busca superar as barreiras que impedem o aluno de conhecer.

1.3.2 Mediação cognitiva

Os estudos sobre a mediação cognitiva não estão divorciados de outros tipos de mediação. Pelo contrário, fazem-se presentes na mediação didática e nas relações do homem com a sociedade. Porém, o recorte aqui proposto intenciona apresentar, de forma pontual, como a mediação cognitiva se elabora, para, então, compreendê-la nos outros tipos de mediação.

Em Vygotsky (1991), a palavra mediação é apresentada como resultante de um denso estudo que envolve o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Uma ampla discussão é apresentada na obra *Formação Social da Mente*²¹, na qual a palavra mediação aparece desprovida de um conceito fechado e único, mas aparece implícita na compreensão de seus estudos sobre o desenvolvimento humano. A mediação torna-se questão central no processo que estabelece as funções psicológicas superiores, exclusivas do ser humano, e estão relacionadas ao planejamento, à memória, à imaginação e à linguagem.

Dessa forma, pode-se afirmar que mediação é uma categoria que baliza boa parte dos estudos de Vygotsky (1991), estando no ápice das relações de construção e interação do indivíduo com o mundo cultural e social, ao qual Vygotsky (1991) se referencia como universo histórico-cultural.

Para o autor, a mediação se caracteriza por permitir a interação da tríade sujeito, conhecimento e instrumentos. Para explicar esse fato, Vygotsky (1991) percebe que não se trata de uma simples relação na qual essa tríade é construída, mas de sua existência a partir da articulação por ele denominada desenvolvimento dialético-interacionista. “Um dos pontos críticos em qualquer teoria do desenvolvimento é a relação entre as bases biológicas do comportamento e as condições sociais dentro das quais e através das quais a atividade humana ocorre” (VYGOTSKY, 1991, p. 103). Ainda assim, essas relações perpassam por diversos processos do indivíduo com o todo, com o mundo social no qual vive e interage. Portanto,

eles são caracterizados por uma nova integração e correlação entre suas partes. O todo e suas partes desenvolvem-se paralela e juntamente. Chamaremos as primeiras estruturas de elementares; elas constituem todos psicológicos, condicionados principalmente por determinantes biológicos. As estruturas seguintes que emergem no processo de desenvolvimento

²¹*Pensamento e linguagem* é outra obra em que Vygotsky discute sobre mediação. A opção por não apresentá-lo se justifica pelo fato de se compreender que nesse livro o autor explora a palavra mediação considerando os processos de aquisição da linguagem, o que distancia do objeto de pesquisa proposta neste estudo.

cultural são chamadas estruturas superiores. O estágio inicial é seguido pela destruição da primeira estrutura, sua reconstrução e transição para estruturas do tipo superior. Distintas dos processos reativos, diretos, essas estruturas são construídas na base do uso de signos e instrumentos; essas novas funções unificam os meios diretos e indiretos de adaptação (VYGOTSKY, 1991, p. 103).

É possível, assim, depreender que as estruturas superiores têm em Vygotsky (1991) destaque especial no que se refere à compreensão sobre o desenvolvimento humano e que os fatores biológicos, que condicionam a primeira estrutura, passam a ter menos valor. Isso acontece porque as estruturas superiores são as que realmente determinam as condições de aprendizagem e desenvolvimento, o que também provê o comportamento social de cada indivíduo (VYGOTSKY, 1991).

Vygotsky (1991) entende que o mais importante elemento mediador que estabelece a relação do homem com o mundo é a aprendizagem decorrente do ensino, já que ela é capaz de interferir no desenvolvimento humano. Contudo, admite que o ensino não pode ser visto como uma forma de desenvolvimento. Ao contrário, quando bem realizado, o ensino pode contribuir para o desenvolvimento intelectual do aprendiz.

Com isso, reforça sua teoria de que a aprendizagem é um constructo proveniente da relação do ser humano com o meio social e cultural em que vive, viabilizada por elementos mediadores. Conseqüentemente, decorre de processos de interação tanto interpessoais quanto com o meio. A aprendizagem também é afetada pelo amadurecimento da criança. Ao ter contato direto com seu objeto de aprendizagem, a criança constrói conceitos e convicções acerca desse objeto. Vygotsky (1991) explica esse fato ao analisar o comportamento da criança e a imaginação. O exercício da imaginação é desprovido de elementos mediadores concretos, mas quando se atém ao campo visual da criança, os elementos mediadores auxiliam na internalização e construção daquilo que vê e não mais imagina. Trata-se da mediação imposta pelo meio.

Outra contribuição para a compreensão da mediação cognitiva pode ser verificada nas pesquisas do professor canadense Yves Lenoir, quem tem dado suporte aos pesquisadores que discutem e analisam a mediação didática. No Brasil, sua contribuição pode ser encontrada nos estudos de D'Ávila (2002). Segundo Lenoir (2011, p. 20), a mediação é concebida “de um ponto de vista histórico, social e dialético, centrada na dinâmica dos indivíduos em suas relações sociais e tendo por objeto a realização do ser humano na sociedade”. O autor considera o homem em sua totalidade, como ser social, capaz de viver e se relacionar num mundo complexo. Como ele mesmo define, o ser humano é um ser da *práxis*. Isso faz com que o conceito de mediação seja compreendido para além de uma ordem puramente

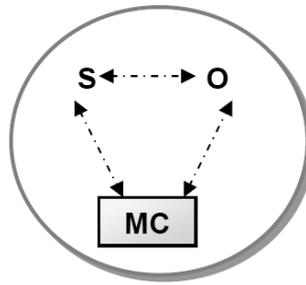
instrumental e arbitrária. Não significa, porém, que esteja limitado à mediação de conflitos, ao aprisionamento de regras, mas, pelo contrário, trata-se de permitir a interação e a convivência no mundo. No caso da educação, a intervenção educativa precisa permitir ao aprendiz sair do estágio de desolamento do conhecimento e passar a uma construção sólida, da qual também é sujeito, cabendo ao professor fazer a mediação necessária que permita ao aluno essa construção. Ampliando seu conceito de mediação, Lenoir (2011) acrescenta que

num contexto social espaço-temporalmente determinado, esta relação se estabelece entre um sujeito e um objeto ou, mais exatamente, entre um conjunto de sujeitos e um conjunto de objetos. O conceito de mediação cria, pelo próprio fato da identificação de um segmento do real como objeto a ser considerado, uma ruptura entre o sujeito e este objeto identificado, ruptura que não existiria na urgência da relação social indistinta do real (LENOIR, 2011, p. 21)

Ao propor a necessidade de uma ruptura entre o objeto e o aprendiz, o autor explica que a relação entre o aprendiz com o objeto do saber não é direta e imediata. Assim, para Lenoir (2011), a mediação é que ocasionará essa relação e, com isso, é por meio de um sistema mediador entre o aprendiz e seu objeto do saber que o conhecimento se concretizará. Para explicar como isso ocorre, Lenoir (2011) afirma que existe uma dupla dimensão mediadora: a cognitiva e a didática. A primeira relaciona o aprendiz ao objeto do saber e a segunda estabelece o vínculo entre o professor com a mediação cognitiva.

Sobre a mediação cognitiva, Lenoir (2011) tem como base os estudos de Vygotsky. Trata-se de evidenciar a ação que envolve a construção da realidade, considerando o contexto cultural, espacial, temporal e social do indivíduo, por meio de uma relação dialética do aprendiz com o objeto a ser aprendido. Como afirma Lenoir (2011, p. 25, grifos do autor), “o conhecimento do objeto não conduz a uma apropriação real do objeto, ao seu ‘consumo’ (o que equivaleria à sua destruição), mas a uma construção conceitual que opera no sujeito como representação idêntica do objeto, este último, vale lembrar, sendo desde o início um construto humano”. Com isso, é o aprendiz que estabelecerá as relações exteriorizadas com o objeto que será assimilado, aprendido e não adquirido como um pacote pronto para uso. Esse aprendizado exige significação com o mundo real e, por isso, a mediação cognitiva “não pode ser apreendida somente como simples modalidade de análise ou de manipulação do objeto” (LENOIR, 2011, p. 26).

No intuito de ampliar essa perspectiva, é trazida, para este estudo, a contribuição de D’Ávila (2002), em que a autora apresenta a seguinte figura como representativa da mediação cognitiva. Nela, “S” indica o sujeito aprendiz e “O”, o objeto de saber.

Figura 2 – Mediação cognitiva

Fonte: D'ÁVILA (2002, p. 31)

D'Ávila (2002) afirma que a mediação cognitiva ocorre a partir da vontade de conhecer o outro, ou seja, quando o aprendiz demonstra o desejo de conhecer seu objeto de saber. Por essa razão, o objeto de saber não traz uma construção pronta do que ele representa, mas isso é um atributo humano.

É necessário, então, que haja, por parte do aprendiz, o desejo e a pré-disposição para a aprendizagem. A mediação cognitiva constitui-se num trabalho conjunto no qual o professor mediador auxilia para que o sujeito aprendiz supere o medo do desconhecido, razão pela qual o estado de prontidão para aprendizagem, por parte do aprendiz, é essencial para que o mediador aguace seu desejo pelo aprender.

1.3.3 Mediação didática

A mediação didática acontece praticamente em concomitância com a mediação cognitiva. Como afirmado anteriormente, esses tipos de mediação não estão divorciados. A opção por tratá-las separadamente se deve à necessidade de discerni-las a ponto de não serem entendidas como sinônimas, mas como complementares e indissociáveis no processo de aprendizagem.

Lenoir (2011) assinala que não é simples a ação de “como ensinar”. Isso vai além da aplicação de métodos, já que exige uma relação social que precisa ser estabelecida pelo professor, conjuntamente com os alunos, frente aos objetivos de ensino pretendidos, que devem considerar “o conjunto de gestos e palavras que instauram essas interações de maneira que se apreenda, principalmente, sua configuração efetiva. Desta concepção, tomamos os conceitos centrais de prática, de intervenção educativa, de mediação, de situação e de dispositivo” (LENOIR, 2011, p. 11). Para tanto, considera que a intervenção e a mediação fazem parte de um conjunto indissociável de fatores que estão vinculados aos objetivos de ensino e de aprendizagem.

O autor trabalha com o conceito de intervenção educativa e explica que, ao utilizá-lo, ficam explícitas as relações que esse conceito apresenta entre seu objeto e os objetivos de ensino focados na didática e na prática docente. Ao admitir que existem tensões dialéticas que definem as intervenções educativas, Lenoir (2011) endossa que a prática docente está associada ao universo sociocultural e socioeducativo do aprendiz. Assim, a intervenção educativa não é unidirecional, mas concebida numa trama que permite diferentes interações entre diversos componentes ou fatores ligados aos objetivos de ensino.

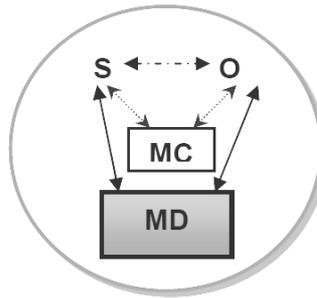
A intervenção educativa, segundo o autor, é trabalhada numa dupla perspectiva: uma “empírica, operacional e pragmática, que remete ao agir operacional constitutivo de toda atividade relacional e que visa à modificação de um processo ou sistema; outra conceitual, como construto teórico que visa a uma modelização, até mesmo a uma teorização da prática de ensino” (LENOIR, 2011, p. 13). Essa dupla perspectiva é o alicerce necessário para compreender o conceito de mediação por ele apresentado. Cada uma delas se faz presente não somente no conceito de mediação, mas, principalmente, na prática docente. Intervir significa “estar entre”. Portanto, a intervenção educativa se concretiza na ação mútua dos sujeitos em determinada situação do universo escolar.

Já a mediação didática estabelece a relação do professor com a mediação cognitiva, tendo como objetivo a mediação que favoreça a aprendizagem por parte do aprendiz. Assim, torna-se um sistema de “regulação essencial para determinação de uma estrutura exterior, para além de si, e como ação que procura dar sentido ao objeto, tornando-o, assim, desejável ao sujeito” (LENOIR, 2011, p. 26). Como o próprio autor afirma, a mediação é uma função social de ordem extrínseca. Alerta, ainda, para que não se caia no erro de ver essa mediação apenas como uma simples intervenção externa, devendo, porém, ser entendida como a portadora do desejo de saber do professor. Ao definir que se trata de uma mediação pedagógico-didática, Lenoir (2011) defende sua abordagem entendendo que ela agrega dimensões psicopedagógicas e didáticas com o objetivo de ativar o processo de mediação cognitiva por parte do aluno. Com isso, o papel do professor ultrapassa as características fixas de transmissão de conteúdos, passando a interagir e a intervir didaticamente, tornando-se um “mediador intrínseco cujo papel é capital no processo de ensino-aprendizagem” (LENOIR, 2011, p. 27).

Sobre a mediação didática, D’Ávila (2002) afirma que essa relação designada pelo sistema de regulação mencionado por Lenoir tem como pretensão estimular uma ação que torne o objeto de saber desejável pelo sujeito aprendiz. Segundo a autora, “é, pois, na mediação da mediação que a ação didática ganha corpo e se constitui como um meio de

intervenção de natureza didática” (D’ÁVILA, 2002, p. 31). Ao se referir à mediação da mediação, a autora intenciona reforçar a relação que entrelaça a mediação realizada pelo professor e a mediação cognitiva, fazendo-se merecer que a mediação cognitiva é imprescindível para uma verdadeira mediação didática. Novamente me reporto a D’Ávila (2002) para apresentar a figura a seguir, que representa a mediação didática.

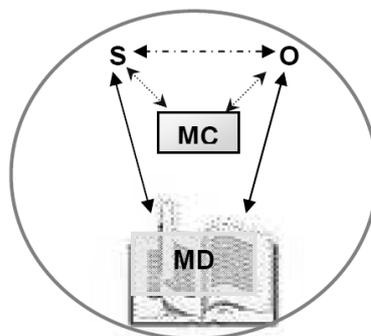
Figura 3 – Mediação didática



Fonte: D’ÁVILA (2002, p. 31)

Ao estabelecer uma comparação com a figura 2, é possível perceber que a mediação didática fortalece a mediação cognitiva, já que está intrínseca, ou seja, não acontece mediação didática se não houver mediação cognitiva. Por essa razão, a mediação didática não pode ser vista como uma mediação puramente externa, já que aciona a mediação cognitiva para que o aprendizado se concretize. Vale destacar que a tese de D’Ávila (2002) demonstra que o professor transfere sua mediação didática para o livro didático, por ela chamado de manual escolar. Nessa perspectiva, a autora constrói a seguinte figura, referindo-se a um eclipse didático, ou seja, a mediação didática passa a ser feita não mais pelo professor, mas pelo livro.

Figura 4 – Eclipse didático

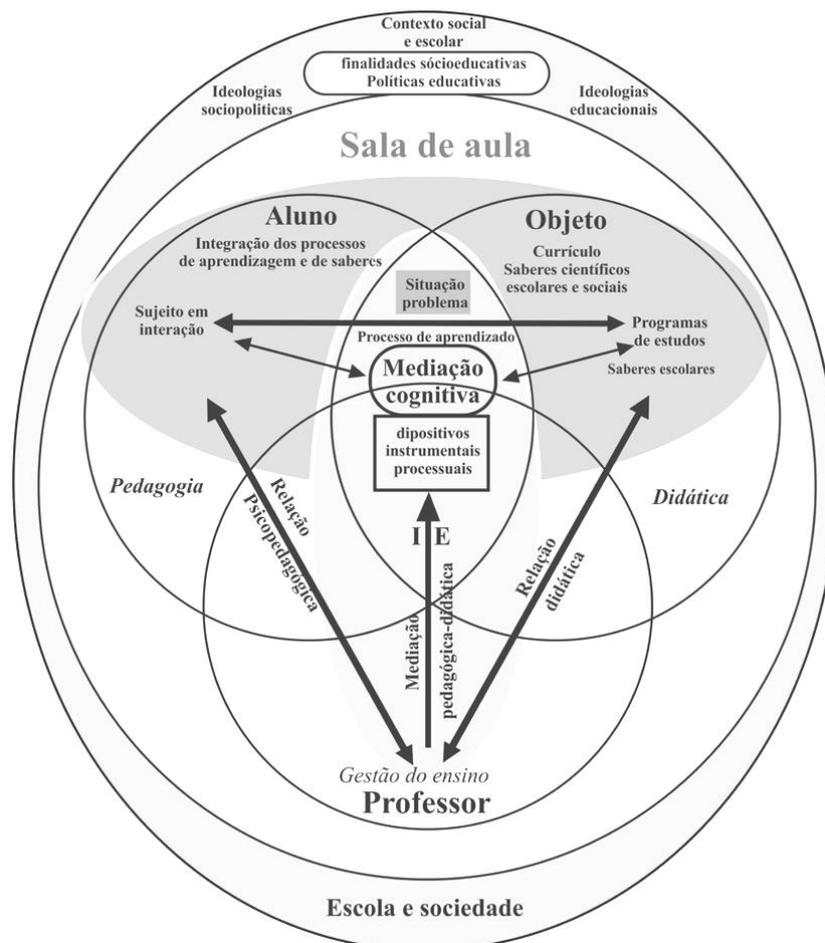


Fonte: D’ÁVILA (2002, p. 34)

Com base na figura anterior, a autora afirma que, “em vez do deciframento do manual como um instrumento a mais à disposição do trabalho docente, o professor tem obscurecido a sua ação mediadora em função do que rezam tais manuais” (D’ÁVILA, 2002, p. 31), o que causa o empobrecimento da ação docente, que exime sua responsabilidade da ação mediadora no processo de ensino. Segundo seu estudo, essa forma de mediação pode ser percebida com frequência na prática dos professores que desviam a função do manual escolar, que deveria ser a de mais um recurso didático, atribuindo-lhe competência pedagógica específica do professor.

Para evitar que esse trabalho tenha seu foco desviado, que é a mediação didática na educação a distância, retomo Lenoir (2011), apresentando a figura por ele elaborada para representar todo o conjunto de relações socioeducativas posto em discussão.

Figura 5 – A intervenção educativa



Fonte: LENOIR (2011. p. 30)

Já de imediato, é possível perceber que essa figura é bem mais complexa que as apresentadas anteriormente. Trata-se de uma visão geral dos estudos de Lenoir, que relaciona mediação didática, mediação cognitiva e intervenção educativa. Ao centro da figura, encontram-se a mediação didática e a mediação cognitiva. Essas mediações estão envolvidas por três grandes círculos. O círculo da esquerda demonstra o papel da pedagogia como ciência que estuda a prática educativa. O círculo da direita contextualiza a função da didática, com foco na reflexão sobre o papel do professor frente à mediação necessária que possibilite ao aluno adquirir e elaborar os saberes escolares. Por fim, outro círculo central endossa que a gestão do ensino deve ser responsabilidade do professor.

O ponto de intersecção desses círculos acontece a partir do momento em que são apresentadas situações problemas, elevando o professor à necessidade de organizar os dispositivos que possibilitem ao aluno aprender. Nesse ponto está a mediação cognitiva, com base na qual o professor aciona nos alunos o desejo pelo saber, realizando a sua mediação didática. A mediação cognitiva emerge a partir do momento em que o professor organiza todo o processo de ensino, aparentemente externo ao desenvolvimento cognitivo do aluno, porém intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento.

Todo esse complexo processo está envolto por outro grande círculo, que representa o espaço educativo, caracterizado como sala de aula. É nesse espaço que esse movimento constante se (re)constrói cotidianamente. Por fim, o último grande círculo, que abarca todos os demais, demonstra que todo o processo de construção de conhecimento decorrente das mediações e intervenções educativas está diretamente relacionado ao contexto social, ao mundo real. É na relação escola-sociedade que são prescritas as finalidades socioeducativas da escola e que são geridas as políticas públicas educacionais.

No Brasil, vários estudiosos têm se dedicado a compreender a didática. Veiga (2008) entende que a didática está voltada à compreensão do processo de ensino e de aprendizagem por meio de elementos indissociáveis, que envolvem tanto a ação do professor quanto o processo de aprendizagem, já “que o ensino, mais que uma tarefa, é um modo de trabalho que reúne elementos articulados, isto é, o professor, o estudante e o conhecimento, aponta para a necessidade de compreender algumas de suas perspectivas teóricas” (VEIGA, 2008, p. 14).

Libâneo (1994b) entende a importância do trabalho docente desenvolvido pelo professor e sua responsabilidade na condução de uma didática que favoreça a aprendizagem dos alunos. Assim, os conhecimentos teóricos precisam se aproximar do cotidiano escolar e da realidade dos alunos para que assimilem e se apropriem do conhecimento científico.

Ao elencar os objetivos do trabalho do professor, o Libâneo (1994b) faz merecer que a didática, do ponto de vista científico, orienta esse trabalho, auxiliando na condução do aluno à compreensão dos conteúdos científicos. O trabalho docente, nessa perspectiva, é amplo e definido como “atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de *mediação na relação cognitiva* entre o aluno e as matérias de estudos” (LIBÂNEO, 1994b, p. 84, grifo meu). Ao fazer referência à mediação cognitiva, Libâneo (1994b) considera que não basta ao professor apresentar aos alunos os conteúdos que ele acredita serem necessários aprender. Esses conteúdos precisam ter significação real na vida dos alunos, da mesma forma que precisam sentir-se motivados a aprender. A motivação pode ser intrínseca – quando parte da vontade do aluno frente às suas necessidades orgânicas, biológicas ou pela própria curiosidade –, como também pode ser extrínseca – quando parte do mundo externo do aluno, seja pelas propostas curriculares da escola, pelas exigências e benefícios sociais que os conteúdos podem oferecer, pelo estímulo da família ou do professor que demonstra como esses conteúdos poderão contribuir para sua formação (LIBÂNEO, 1994b). Nessa percepção, a mediação cognitiva proposta pelo autor leva em consideração o aluno em sua totalidade, como ser que interage em seu meio social, que influencia e é por ele influenciado. Essa compreensão remete aos estudos de Vygotsky (1991) e de Lenoir (2011).

Libâneo (2001b, 2005) pondera que os objetivos do trabalho do professor se concretizam pelo seu caráter de mediação. A partir disso, constrói o conceito de mediação didática docente, fundamentado nos pilares da didática. Ao mesmo tempo, admite que existem muitos desafios para que seja superado o modelo de didática usual de caráter instrumental, já que, segundo o autor, não é tarefa simples elevar o trabalho docente ao papel de mediação. Todavia, é manifesta a necessidade de que o professor seja um mediador na conversão da cultura elaborada em saber escolar. Segundo ele, “a característica mais destacada do trabalho de professor, do ponto de vista didático, é a mediação. O professor põe-se entre o aluno e o conhecimento para possibilitar-lhe as condições e os meios de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2001b, p. 6). A partir das contribuições desse autor, percebe-se que a mediação didática docente apresenta uma nova concepção de didática, que ultrapassa seu caráter instrumental e avança para um trabalho mais elaborado por parte do professor. Não se trata de transmitir, mas de mediar, de colocar-se entre o conhecimento e o aluno, de propiciar ao aluno situações em que desmistifique os conhecimentos científicos e os traga para sua vida social e cultural.

O processo educativo é sustentado, conforme Libâneo (2001c), pelo trabalho de mediação didática docente, já que essa possibilita a interação do sujeito aprendiz com os conteúdos capazes de elevar seu grau de conhecimento e apreensão da realidade. Sendo assim,

é intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação, mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano (LIBÂNEO, 2001c, p. 7-8).

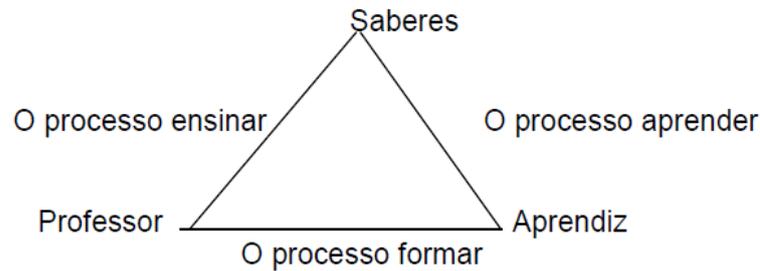
A mediação didática torna-se não apenas uma necessidade, mas um desafio a ser desvendado na prática educativa dos professores. O desafio dessa mediação, conforme relata Libâneo (2001a, 2001b), é denso, pois as tendências pedagógicas liberais, principalmente a tradicional, ainda constituem um núcleo teórico duro e fechado nas práticas de muitos professores que se negam a pensar em novas formas de ensino. Por isso, a palavra transmitir ainda é muito viva, ao passo que mediar é um verbo novo, que tem se incorporado lentamente na prática pedagógica de muitos docentes²².

Nova contribuição aos estudos da mediação pedagógica no Brasil é encontrada nas pesquisas de Toschi (2010, 2011), ao apresentar a espiral pedagógica. As contribuições dessa autora para compreender a mediação têm fundamentado outras pesquisas e estudos que têm como objeto a mediação pedagógica e a docência *online*, dentre os quais é citada a tese de doutorado de Mendonça (2009). Como suporte auxiliar na compreensão da transição do tradicional triângulo pedagógico para a espiral pedagógica, foi utilizado o texto *Tecnologias e mediação pedagógica*, de autoria de Joana Peixoto (2011). Para fundamentar essa transição, tomou-se por base o texto *A dupla mediação no processo pedagógico*, de autoria de Toschi (2010), publicado no livro *Leitura na tela: da mesmice à inovação*, organizado pela mesma autora.

É instigante o fato de que a educação sempre busca justificar a existência de um centro, a partir do qual toda a educação se pautará e se organizará. Na educação Tradicional o centro estava no professor. A Pedagogia Nova transferia o centro para o aluno. O Tecnicismo privilegiava a técnica como centro da educação. Essa análise é encontrada em Peixoto (2011, p. 6), para quem “os modelos de situação pedagógica de ensino e aprendizagem são, em geral, ternários”, sendo que o modelo mais utilizado para representar esse processo é o triângulo pedagógico, apresentado a seguir:

²² A construção da didática e da mediação didática no contexto das tendências pedagógicas será discutida no capítulo seguinte.

Figura 6 - Triângulo pedagógico de J. Houssay (1993)

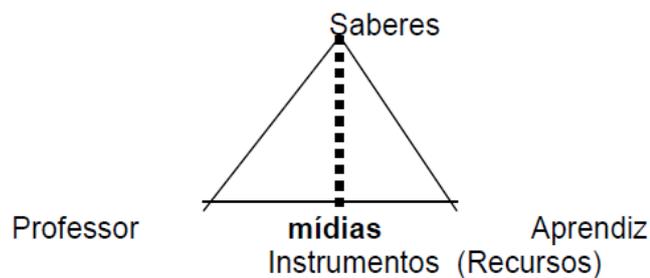


Fonte: HOUSSAY, J (1993) apud PEIXOTO (2011, p. 6)

Na análise de Peixoto (2011), esse triângulo está inserido numa concepção tradicional de ensino, uma vez que admite a passividade do aluno. Segundo ela, esse triângulo é prejudicial ao estudo sobre o papel do professor, já que não lhe possibilita a mediação pedagógica, da mesma forma que desmerece outros fatores presentes na educação da atualidade, como, por exemplo, as mídias. “A utilização do triângulo pedagógico [...] parece um pouco fraco e até incapaz de dar conta do conjunto da situação pedagógica que, integrando meios tecnológicos de informação e de comunicação, não coloca mais os dois protagonistas em situação de interagir face a face” (PEIXOTO, 2011, p. 6).

Se o triângulo pedagógico de Houssay (1993), apresentado por Peixoto (2011), carece da inserção das mídias, a autora apresenta um novo triângulo, no qual estão introduzidos os recursos tecnológicos. Segundo Peixoto (2011), esse triângulo é construído por Alava (2002, p. 49), que acrescentou um polo no qual estão os recursos midiáticos, digitais e instrumentais, conforme a figura a seguir.

Figura 7 - Triângulo pedagógico com a inserção das mídias (Alava, 2002)



Fonte: ALAVA (2002) apud PEIXOTO (2011, p. 7)

Apesar da inserção das mídias, é possível verificar a permanência do trio, que considera sempre a existência de um centro. Segundo Peixoto (2011), cada aresta desse triângulo carrega um significado. A aresta professor-saber privilegia o ensinar; a aresta professor-aprendiz privilegia o formar; a aresta aprendiz-saber privilegia o aprender. Com isso, exclui a “mediação entre o aluno e o saber porque o profissional aí se coloca, interpondo-se a este processo” (PEIXOTO, 2011, p. 7).

Sendo assim, tanto o triângulo de Houssay (1993) quanto o de Alava (2002) são insuficientes para demonstrar a mediação pedagógica em movimento, já que, ao proporem centros, anulam a mediação didática. Essa é a inquietação apresentada por Toschi (2010), que levou a autora a questionar a existência de um centro ou de um foco na educação atual. “Na Sociedade da Informação, o foco é a informação e o conhecimento? ou há outro foco? É preciso ter foco? Como ter foco na virtualidade se o que se tem são nós e os *links*?” (TOSCHI, 2010, p. 174). Ao questionar sobre a necessidade de um foco, a autora afirma que todos os envolvidos no/com o processo educativo são igualmente responsabilizados por esse processo e, por isso, faz-se necessária a articulação que inclua todos num mesmo movimento de reciprocidade e participação. Com isso, “mesmo que tivesse de ter um centro, ou que didaticamente se necessitasse de destacar um centro, ele poderia ser a ‘comunicação!’” (TOSCHI, 2010, p. 175, grifos da autora).

Toschi (2010) afirma que a comunicação é inerente ao processo educativo, mas que nem por isso ela deve ser considerada como o centro desse processo. A autora ressalta, porém, que, em meio ao avanço tecnológico, a comunicação tem sido impulsionada, exigindo cada vez mais “a competência comunicacional dos agentes educativos, em especial a do professor, deve ser maior, ‘turbinada’, uma vez que ele dirige o processo de ensino aprendizagem” (TOSCHI, 2010, p. 175, grifos da autora). Mesmo com isso, a comunicação não pode ser concebida como o centro do processo educativo. É nesse instante que a autora propõe a substituição do triângulo pedagógico pela espiral pedagógica,

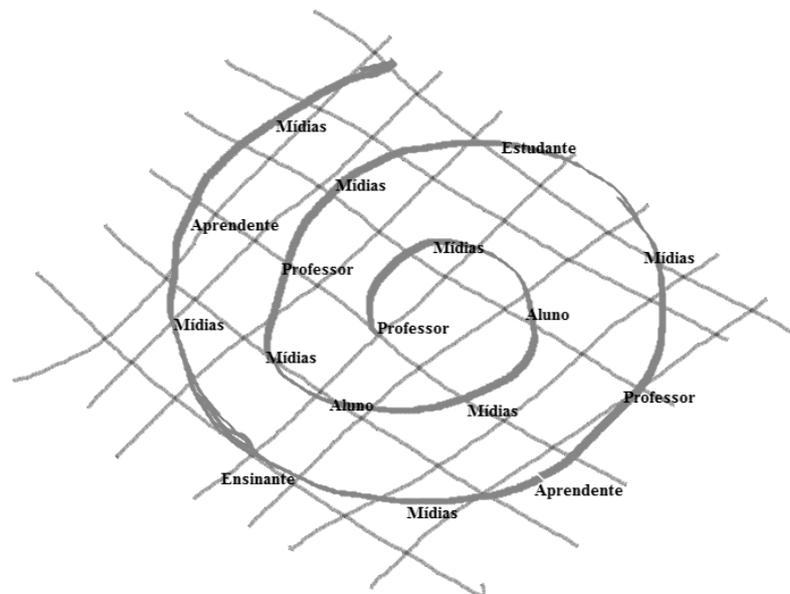
na qual não há centros, e os agentes educativos articulam-se alternada e continuamente. Altera-se a relação pedagógica e também os processos cognitivos dos ensinantes e dos aprendentes. Refiro-me a ensinantes e aprendentes porque ambos, professores e alunos, exercem simultaneamente a ação de ensinar e aprender (TOSCHI, 2010, p. 175).

Ao propor a espiral pedagógica, Toschi (2010) explica a complexidade dessa mudança. Há que considerar a subversão do papel do professor, uma vez que foi impulsionado por práticas seculares a determinar o centro do processo educativo, hora nele mesmo, hora no aluno, nas técnicas ou nos conteúdos. Mediante a proposta da substituição do

triângulo pela espiral, o professor é convidado a repensar sua prática, que não mais precisa determinar um centro. Agora ele precisa entender-se como mediador, o que implica uma mudança na concepção do processo de ensino e aprendizagem. Soma-se a isso o desafio de ser um mediador no atual momento em que se encontram a escola e a sociedade. Os estudantes têm acesso cada vez mais cedo a diversas tecnologias midiáticas, principalmente a *internet*. Por esse motivo, é necessário exercer a dupla mediação, que se constitui num desafio apresentada à prática pedagógica, já que “analisar as mediações na perspectiva dos processos de ensinar e aprender implica entendê-la em sua dupla mediação, a do professor e a do meio a que o estudante tem acesso” (TOSCHI, 2010, p. 176).

A figura a seguir é representativa da espiral pedagógica.

Figura 8 - Espiral pedagógica



Fonte: TOSCHI (2011, p. 8)

A dupla mediação do processo educativo considera que o professor não pode afixar sua prática apenas a uma mediação didática ou tecnológica. Como afirma Mendonça (2009, p. 59, grifos do autor), “diante de um processo de *dupla mediação*: além da mediação do professor, todo o ambiente pedagógico encontra-se, em maior ou menor grau, mediado, também, por tecnologias digitais em rede”, fazendo com o professor passe a ampliar sua atuação, isto é, a exercer a dupla mediação. O professor deverá, com isso, considerar que seu trabalho não pode ficar aprisionado apenas à mediação didática, tampouco deve permitir que seja diluído em meio a uma mediação tecnológica. Ele é corresponsável por fazer a dupla

mediação, que envolve o seu trabalho didático e a mediação dos recursos tecnológicos utilizados pelos alunos no processo de aprendizagem.

A dupla mediação precisa ser exercida tanto em ambientes de ensino presenciais quanto virtuais. No caso dos ambientes virtuais de aprendizagem, o professor ‘virtual’ precisa ficar atento ao processo de mediação, pois, nesses ambientes, a mediação assume relevante importância. Na comunicação mediada por tecnologias, em que a presença face a face é suprimida por outras formas de presença, os recursos tecnológicos se apoderam de elementos mediadores necessários para a realização de estudos nos AVA. Não podem, no entanto, se distanciar ou anular a mediação do professor.

Sendo assim, a dupla mediação exige novos saberes no ensinar e aprender, o que demandará, espera-se que não tarde, uma nova concepção no processo de formação de professores que se sintam aptos a exercê-la.

1.4 Virando a primeira página

A pesquisa teórico-bibliográfica em apreço permite apresentar algumas reflexões acerca dos três temas que constroem o objeto de pesquisa deste estudo. No propósito de analisar a mediação didática nos cursos de formação continuada de professores a distância, alguns apontamentos contribuem para estabelecer relação entre os três elementos que foram até nesse momento tratados separadamente: educação a distância, formação de professores e mediação.

É perceptível a preocupação que os estudos vêm apresentando sobre a formação oferecida aos professores. Essa preocupação torna-se sustentável a partir da compreensão de que uma boa ou má formação de professores, seja inicial ou continuada, apresentará seus reflexos em outros níveis de ensino, sobretudo na educação básica. Isso fica compreensível nas leituras que tiveram como base os estudos de Libâneo (1994b, 2001a, 2001b, 2001c, 2005), Nóvoa (1991, 1999), Pimenta (1996, 2008), Candau (2008, 2012), Gatti (2009) e Gatti e Barreto (2010).

O impacto da formação de professores em sua prática pedagógica desvela um campo investigativo tenso, já que envolve distintos fatores e sujeitos, podendo ser constatado que se tem, de um lado, o professor que busca sua formação e, de outro lado, os alunos e a escola sobre os quais essa formação produz reflexos. O mosaico educação a distância – formação de professores – mediação didática, que ora se estabelece, apresenta um desafio à didática voltada à EaD, permitido indagar que papel a mediação didática pode desempenhar

para favorecer uma formação de qualidade aos professores que se qualificam em cursos a distância.

Trata-se, portanto, de uma construção ampla, em vias de mão dupla, já que considerar a mediação didática na educação a distância requer pensar não somente na formação continuada de professores, mas também na formação de formadores. Estes são convidados a reestruturarem sua *práxis* para trabalhar pedagogicamente em novos espaços mediados pelo uso intensivo de tecnologias. Um risco não se pode permitir: analisar esses espaços apenas pelo viés de sua mediação tecnológica, desmerecendo a pedagógica. São os novos desafios da docência *online*, conforme apresentados por Mendonça (2009) e Toschi (2010). É certo que a mediação tecnológica existe e pode ser uma aliada para contribuir com a dinâmica dos AVA, mas a construção do conhecimento torna-se viabilizada a partir do momento em que ocorre a mediação didática nos ambientes virtuais.

Isso remete à compreensão do conceito de mediação como movimento não linear. Para abarcar essa compreensão, reporto-me à contribuição apresentada sobre o conceito de mediação oferecido por Marx (1996) e Bootmore (2001), para os quais é uma categoria da dialética, e à fundamentação de Cury (1989) e Gadotti (1998), que apresentam a educação e a escola na categoria de mediação dialetizada.

Em Vygotsky (1991), pode-se visualizar a compreensão do conceito de mediação cognitiva como parte inerente do processo de conhecimento e apropriação, tendo por base as relações que se estabelecem com os sujeitos e o ambiente externo ao indivíduo. Lenoir (2011) contextualiza a mediação cognitiva proposta por Vygotsky (1991) para, então, canalizá-la na concepção de mediação didática.

Em Libâneo (1994b, 2001a, 2001b, 2001c, 2005), é percebido o alerta para a construção de uma nova concepção de didática, pautada na mediação didática docente, colocando o professor em situação de incentivar o aluno, estimulando o seu potencial cognitivo frente ao objeto de conhecimento. D'Ávila (2002) aguça a discussão sobre mediação didática ao detectar que, muitas vezes, o professor transfere sua função mediadora para os meios e recursos disponíveis. Toschi (2010, 2011) propõe uma nova compreensão dos processos de ensino e aprendizagem mediadora com auxílio das TIC e chama atenção para a necessidade de uma dupla mediação. A mediação didática e seus movimentos constantes tornam-se a preocupação de uma nova concepção de didática, que se apresenta em forma de uma espiral pedagógica.

Vale ressaltar que o que se tem não é um aglomerado de teorias, mas a percepção da complexidade que envolve entender a mediação no prisma educacional. A esse respeito,

Lenoir (2011) desmistificou o que é aparentemente simples, mas de difícil percepção às práticas tradicionais de educação: para saber como ensinar é preciso entender como se aprende. Essa desmistificação acontece a partir do momento em que esse autor apresenta o que é mediação cognitiva e mediação didática. Entendo, então, que a contribuição de Lenoir (2011) se reflete nas novas práticas pedagógicas de professores que se preocupam com o processo de ensino e aprendizagem. São novos saberes em construção, que, conforme acrescenta Tardif (2002), são inacabados, razão pela qual as teorias acerca da construção do conceito de mediação representam um avanço e abrem caminhos para pensar novas perspectivas para a didática.

Nesses novos caminhos, vários apontamentos têm sido feitos. A espiral pedagógica apresentada por Toschi (2010) faz parte deles. Compreender que não existe um centro no processo de ensino e que o triângulo pedagógico oculta as possibilidades de mediação existentes pode sugerir um novo saber pedagógico. Essas mudanças, para além do caráter conceitual, acontecem no terreno fértil onde se estabelecem as relações entre educação e sociedade. Nesse instante, recorro a Cury (1989, p. 13), ao lembrar que toda ação transformadora não está desvinculada dos objetivos políticos, sociais e culturais que foram se estabelecendo na sociedade. “A educação se opera, na unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social”. Sendo assim, a formação continuada de professores surge como aspiração e necessidade em uma sociedade cada vez mais complexa e em um sistema educativo cada vez mais exigente.

Em meio a tantas contribuições, é notória a necessidade de compreender como as novas práticas pedagógicas, sobretudo as que têm se consolidado nos ambientes virtuais de aprendizagem, podem contribuir para melhorar a educação, uma vez que, melhorando a formação continuada de professores, a educação básica, igualmente, se beneficiará. É perceptível que os estudos sobre a mediação apresentam um referencial teórico propício a ser transposto para analisar a mediação didática na formação continuada de professores a distância. Sem perder esse foco, a experiência arriscada da transposição do conceito de mediação didática apresentada até o momento servirá de alicerce para compreender esse tipo de mediação na EaD, que é a proposta do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: MEDIAÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. A sala de aula pode ser considerada uma “tecnologia” da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas (“tecnologias”) pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendente.

Belloni (2001, p. 54)

O propósito deste capítulo é apresentar o referencial teórico e bibliográfico que elucidam a mediação didática na educação a distância. Para atingi-lo, o capítulo iniciou com uma revisão de literatura que apresenta as pesquisas e estudos que têm sido realizados e que, mesmo não estando totalmente vinculados ao objeto de pesquisa deste estudo, aproximam-se por conterem alguns elementos comuns.

Em seguida, foi desenvolvida uma discussão sobre a construção da didática e a mediação didática, a partir da contribuição das pedagogias liberal e progressista na educação. Com isso, é possível situar vários conceitos utilizados atualmente, quando se discute a educação a distância, mas que têm origem no contexto dessas tendências.

Por fim, buscou-se entender a didática na educação a distância. Para tanto, o ponto de partida foi a compreensão dos ambientes virtuais de aprendizagem e do uso das tecnologias na EaD para, então, conduzir ao entendimento de uma didática própria para o ensino a distância.

2.1 As pesquisas brasileiras sobre o tema

A revisão da bibliografia ou revisão de literatura é essencial para o desenvolvimento de uma pesquisa, já que, a partir dela, é possível fazer um levantamento dos estudos e das contribuições que têm sido dadas ao tema pesquisado (ALVES, 1992). Segundo essa autora, é

essencial que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES, 1992, p. 54).

Trata-se, pois, de elencar as pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre o objeto deste estudo de forma que se visualize o tratamento dado ao tema em questão para que se possa avançar, podendo, com isso, contribuir para a produção de conhecimento científico na

área. Alves (1992, p. 55) acrescenta que “é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento”. Essa familiaridade é o que permite consultar e analisar as pesquisas que têm sido desenvolvidas e que podem servir como aporte teórico para a discussão dos resultados.

Os estudos envolvendo a educação a distância vêm crescendo nos últimos anos. Segundo informações disponíveis no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta a Distância (ABRAEAD, 2008, p. 133),

o estudo alcança 2.388 títulos, incluindo a publicação científica dos principais programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* em educação e áreas correlatas, com um total de 939 produções (762 dissertações de mestrado e 177 teses de doutorado) defendidas em 30 instituições de ensino, e 1.449 artigos de cunho científico disponibilizados digitalmente por quatro instituições envolvidas com EAD.

O levantamento realizado pela ABRAEAD teve como principal objetivo socializar as pesquisas sobre EAD, a partir da categorização temática dos estudos. Com isso, possibilita que outros pesquisadores o utilizem nas pesquisas acadêmicas, ao mesmo tempo em que permite ampliar a produção de novos conhecimentos. Segundo os autores responsáveis por esse levantamento,

assim como os resultados dos 2.388 títulos neste anuário analisados mostram como a comunidade de pesquisadores lida com o tema nos últimos anos e compõem um mapeamento geral da produção existente, esperamos que estas análises possam ser utilizadas como ponto de partida para pesquisadores iniciantes e como contraponto aos responsáveis por linhas de pesquisa, aos que organizam eventos acadêmicos, encabeçam produções editoriais ou destinam verbas para financiamento de pesquisa (ANDRÉ et al, 2008, p. 142).

No caso do presente estudo, o objeto de pesquisa se constrói a partir de três temas: educação a distância, formação continuada de professores e mediação didática. Para buscar as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas e que estejam relacionadas ao objeto de pesquisa aqui apresentado, foi realizado um levantamento em seis diferentes fontes e/ou base de dados, sendo utilizada, para isso, uma revisão sistemática.

Revisões sistemáticas são baseadas em uma estratégia de pesquisa bem definida, que visa detectar o máximo possível de material bibliográfico relevante. Antes de iniciar a busca dos estudos primários, deve-se definir um protocolo de revisão que especifica a questão central da pesquisa e os métodos que serão utilizados para executar a revisão. O protocolo deve indicar os critérios de inclusão e exclusão explícitos para acessar cada estudo primário potencial e documentar a estratégia de busca utilizada, de forma a permitir que leitores (e outros pesquisadores) possam conhecer seu grau de rigor e completeza (CONTE, 2009, p. 12).

Seguindo, então, esses passos, a revisão sistemática se concretizou com a realização de protocolos de busca, conforme descritos a seguir. Primeiro, por meio de *sites* de busca, foi feita a elaboração de sentenças (*strings*) utilizando palavras-chave e seus sinônimos. A segunda busca foi realizada no banco de teses do Portal Domínio Público. Em seguida, foram buscados artigos publicados no *Scientific Electronic Library Online (Scielo Brasil)*. A quarta busca foi feita no banco de teses da Capes. Posteriormente, foram buscados os estudos disponíveis no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED). O último levantamento foi feito na Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância (RBAAD), da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed).

Foi possível observar, a partir do levantamento feito, que é vasto o campo de publicações que versam sobre formação de professores por meio da educação a distância. A quantidade de pesquisas se reduz quando o foco é a formação continuada de professores. Ao limitar a busca à mediação didática nesses cursos, o número de publicações reduziu-se consideravelmente. No intuito de identificar os elementos que constroem o objeto de pesquisa deste estudo, inicialmente foi realizada a leitura dos resumos, da metodologia e da conclusão dos trabalhos encontrados. Em alguns casos, foi necessária uma leitura integral. A partir dessas leituras, foram identificados os que se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa. Por conseguinte, foi feita uma categorização que permitiu alinhar os trabalhos que se aproximam ou se assemelham da temática.

Dentre artigos, dissertações, teses e relatórios de pesquisa, poucos foram os resultados que agregam os três elementos do objeto de pesquisa deste estudo. De forma geral, cheguei ao seguinte resultado:

Quadro 2 – Quantitativo de trabalhos encontrados na revisão de literatura

Fonte pesquisada	Total de publicações
Revisão sistemática	17
Banco de teses portal Domínio Público	9
Publicações no <i>Scielo</i>	2
Banco de teses da Capes	7
Anped	1
RBAAD/Abed	2
TOTAL	38

Fonte: Elaborado pela autora deste estudo, com base no levantamento realizado.

A partir desse levantamento, foram listados os trabalhos encontrados em cada base de busca. Na medida em que os resultados da busca apareciam, muitos se repetiam,

optando-se, portanto, por deixá-los relacionados a apenas uma das bases pesquisadas, chegando, assim, ao seguinte resultado: 7 teses, 14 dissertações, 10 artigos, 2 comunicações, 5 relatórios de pesquisa. Esses resultados estão organizados em tabelas constantes do apêndice A. Concluído esse levantamento, procedeu-se a leitura, análise e categorização desses trabalhos. Isso permitiu aproximá-los a partir de quatro temáticas, conforme descritas a seguir.

A primeira temática agrega os trabalhos que tratam da mediação didática a partir do trabalho realizado pelo tutor/professor formador e/ou a partir dos elementos que podem ocasioná-la e que estão presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem, tais como materiais didáticos e recursos midiáticos, assim como na arquitetura/estrutura dos AVA. Nesses trabalhos, o tutor que trabalha nos ambientes virtuais de aprendizagem aparece como um dos responsáveis por realizar a mediação didática. Da mesma forma, atribui-se, em alguns estudos, importância e necessidade das TIC para contribuir com o processo de mediação.

Nessa categoria, está a dissertação de Jaqueline Barbosa Ferraz de Andrade (Unopar, 2007), intitulada “A mediação na tutoria *online*: o entrelace que confere significado à aprendizagem”, cujo principal objetivo foi compreender as dimensões do trabalho do tutor. Esse estudo revelou a presença mediadora do tutor a distância, que se baseia na Experiência de Aprendizagem Mediada, de Feurstein. Esse trabalho está muito próximo do estudo realizado por Suelen Fernanda Machado (UEM, 2009), cujo título é “Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem”. Neste, a pretensão foi analisar o processo de mediação no ambiente virtual de um curso destinado à formação de professores a partir do seguinte problema: qual a relevância da mediação pedagógica em cursos desenvolvidos a distância por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem? A respeito da mediação, a autora considera que “é uma ação que engloba desde a realização de comentários sobre as tarefas individuais, até o convite para o aluno participar da discussão, além de identificar casos de alunos propensos à evasão” (MACHADO, 2009, p. 138). Porém, não se trata de uma ação isolada, mas dependente de todo o grupo que está em interação. O estudo constatou, também, que “a mediação no AVA está alicerçada especialmente na ação do tutor, mas também nas ferramentas e recursos tecnológicos. Entretanto, é o tutor que deve apresentar uma postura de orientador, motivador, demonstrando empatia e conhecimento com os conteúdos estudados” (MACHADO, 2009, p. 139). Ao realçar a mediação pedagógica feita pelo tutor, a autora ainda alega que essa mediação, fundamental na EAD, difere da que pode ser verificada no ensino presencial.

A importância do professor mediador está retratada, também, no estudo realizado por Eguimara Selma Branco (UFPR, 2010), “Possibilidades de interatividade e colaboração

online: uma proposta de formação continuada de professores de matemática”, cuja proposta foi analisar as possibilidades de interatividade e colaboração que podem ser vivenciadas em um AVA, em uma proposta de formação continuada em EAD *online*. A pesquisa realizada no ambiente virtual foi registrada a partir da interação entre os sujeitos e da mediação da pesquisadora e da proposta pedagógica do curso analisado, já que se tratou de uma pesquisa-ação. Uma conclusão interessante obtida foi a de que os processos de interatividade emergiram dos cursistas no espaço virtual do curso, demonstrando autonomia e desenvolvimento de pensamento coletivo. Houve, segundo a autora, mediação por parte de professores e de cursistas, que argumentaram, questionaram, dialogaram, com o propósito de (des)construção, (re)organização e (re)construção do pensamento, formando, com isso, grandes teias de conhecimento. Esse estudo também demonstrou que, para que ocorresse a mediação da pesquisadora, “foi indispensável a presença do professor mediador na orientação, organização e condução das atividades. [...] Não foi apenas a tecnologia que garantiu qualidade no curso *online*, mas a atuação do professor mediador e sua concepção pedagógica” (BRANCO, 2010, p. 96), ou seja, “entendemos as tecnologias como recursos que devem se integrar à ação docente *online*”.

Essa mesma relação dialógica foi encontrada na investigação sobre o papel do tutor, realizada por Janine Cristina Coutinho de Souza Dutra (UCP, 2008): “Tutoria e relação dialógica em ambientes de aprendizagem *online*”. Nesse estudo, a autora intencionou analisar o perfil do tutor em uma disciplina de um curso de especialização no AVA. Os sujeitos da pesquisa foram tutores e professores cursistas. Foi enfocada a formação continuada de professores por meio da EaD. Os resultados apontaram para a necessidade dialógica no ambiente *online*, sendo que essa necessidade se estabeleceu por meio de “uma efetiva relação de diálogo multilateral (tutor/cursistas e cursistas/cursistas) entre os participantes, no ambiente de aprendizagem *online*. A categoria diálogo não só foi identificada nas intervenções em todo o decorrer do fórum como, também, percebida como presente na atuação do tutor e considerada importante” (DUTRA, 2008, p. 116). Houve a presença constante do tutor, que sempre se dispôs ao diálogo, o que evidenciou uma mediação por meio do diálogo no ambiente virtual.

A tese “Interatividade e mediação pedagógica na educação a distância”, de autoria de Elaine Turk Faria (PUC-RS, 2002) é uma pesquisa realizada no curso de especialização em Supervisão Escolar da PUCRS, em parceria com a PUCRS VIRTUAL. O propósito, segundo a autora, foi desvelar como a mediação e a interatividade são concebidas nos AVA, para, a partir disso, elaborar propostas de melhorias que visem ao ensino e à aprendizagem em

ambientes virtuais. Uma conclusão apontada no resumo da tese é a importância dada ao papel “desempenhado pelo professor no ambiente virtual de ensino, no qual, mais do que na sala de aula convencional, é realçada a sua intervenção como mediador pedagógico, que auxilia na constituição de uma efetiva comunidade de aprendizagem” (FARIA, 2002, p. XI).

Investigando o tutor na UAB, tem-se a dissertação de Rosana Amaro (UNB, 2012), “Mediação pedagógica *online*: análise das funções do tutor na Universidade Aberta do Brasil”, cujo objetivo geral foi o de investigar a mediação pedagógica no contexto do ambiente virtual de aprendizagem, a partir das funções pedagógicas do tutor no Curso de Licenciatura em Educação Física a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil, na Universidade de Brasília – UAB/UnB. Essa investigação constatou que os tutores realizaram intervenções na perspectiva das quatro funções (pedagógica, gerencial, de suporte social e de suporte técnico) e empreenderam esforços em várias ações e atividades. As funções pedagógica e gerencial potencializaram a mediação pedagógica em cursos *online*, enquanto as funções de suporte social e de suporte técnico corroboraram as duas primeiras. Isso conduziu a autora a concluir que o tutor a distância não pode atuar de maneira isolada e somente com base em suas experiências. As quatro funções apresentadas são essencialmente importantes ao tutor para que ele possa desenvolver suas atividades com competência e delas se apropriar para exercer, com qualidade, a sua prática educativa.

Além das teses e dissertações descritas anteriormente, foram encontrados outros trabalhos elaborados em forma de artigos, comunicações e relatórios de projetos de pesquisas. O artigo de Marilene A. F. Borges e Biancca N. Schenatz (2013), “Mediações pedagógicas em EAD *online*: alguns resultados da sala virtual de coordenação”, analisou a eficácia dos espaços virtuais de aprendizagem a partir do uso das TDIC nos processos de interação, gestão e mediação pedagógica.

O artigo de Cláudia Helena dos Santos Araújo (2011), “As relações pedagógicas em um curso de pós-graduação *lato-sensu* a distância em educação de jovens e adultos: docentes e discentes no ambiente *online*”, analisou as práticas docentes e os processos comunicacionais de professores conteudistas, tutor a distância, tutor presencial e professores-alunos no decorrer do curso.

A figura do professor mediador também é discutida no artigo de Lúcio Teles, Leandro Freire, Rosana Amaro e Welinton Baxto (2012), no texto “Mediação pedagógica *online*: o caso do professor mediador no programa de licenciatura em Pedagogia a distância – PEDEAD”, que estudou a mediação do professor mediador, segundo critério de quatro funções docentes (a pedagógica, a social, a técnica e a gerencial), no ambiente *online*.

No artigo “Educação a distância: expansão, regulamentação e mediação docente”, Márcio Silveira Lengruber (2009) discute a mediação docente como um dos critérios de qualidade da EaD, relacionando-a com a função de tutoria, tomando-a como mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem. Já o relatório de pesquisa escrito por Eunice de Castro e Silva e Gilda Helena Bernardino de Campos (2012), intitulado “Perspectivas de professores-alunos sobre a mediação pedagógica: um estudo de caso do curso de especialização tecnologias e educação”, abordou o que as autoras chamaram de mediadores pedagógicos a partir da função dos professores mediadores.

“O tutor em Educação a Distância: análise ergonômica das *interfaces* mediadoras”, o artigo escrito por Maurício Miranda Sarmet e Júlia Issy Abrahão (2007), objetivou investigar o impacto do uso de ferramentas informatizadas na atividade dos tutores de cursos via *internet*. Simone Correia Tostes (2011) escreveu o artigo “Estratégias mediadoras no ambiente virtual”, que intencionou identificar estratégias positivas de interação entre professor e aluno num curso a distância. O texto “A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem”, escrito por Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende (2013), discutiu a mediação no AVA a partir de vários elementos, como a preparação da aula, a metodologia de trabalho, os recursos didáticos e a relação pedagógica no ambiente *online*.

Tania Mikaela Garcia (2007), no artigo “As variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem em cursos *on-line*”, escreveu sobre a função do professor-tutor, cujo papel é, segundo a autora, o de mediar a relação e a interação que se estabelecem entre o aluno e o conteúdo, entre o aluno e o professor formador e entre os próprios alunos. Essas relações também foram abordadas por Ana Maria Soek e Sônia Maria Chaves Haracemiv (2008) no artigo “O professor/tutor e as relações de ensino e aprendizagem na educação a distância”, em que as autoras discutiram as relações de ensino e aprendizagem mediadas pelo trabalho dos tutores.

O segundo elemento categorizado aborda temáticas que tratam da formação de professores, seja inicial, seja continuada, por meio de programas e/ou políticas e/ou cursos de extensão e aperfeiçoamento a distância, que tenham estudado a interação, a mediação ou aprendizagem colaborativa. De início, três trabalhos tiveram como propósito investigar a formação a partir da TV Escola: Rodrigues (2006), Rett (2008) e Toschi (1999).

Investigando a prática pedagógica desenvolvida em um curso de formação continuada de professores, tem-se a tese de Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues (UFBA, 2006), intitulada “Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica”. A pesquisa teve como objeto de estudo o curso “TV na

escola e os desafios de hoje”. Trata-se de um curso em nível de extensão “promovido pelo MEC/UniRede em um sistema de parcerias com esferas públicas” (RODRIGUES, 2006, p. 15). Em Goiás, a parceria foi estabelecida em conjunto com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Secretaria Estadual de Educação a Distância. Os estudos de Rodrigues (2006) levaram à conclusão de que alguns elementos, como a autonomia do cursista, o processo de comunicação no AVA, a organização do tempo e o ambiente em que se realiza um curso a distância, são essenciais para que se possa compreender as mediações comunicacionais quando se busca entender a formação continuada de professores.

“A formação continuada de professor por meio da educação a distância (EAD): influências do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje” é a pesquisa desenvolvida por Silvana Bueno Teixeira Rett (PUC-Campinas, 2008), que objetivou analisar como esse curso contribuiu para a inserção das TIC no trabalho do professor e como a formação continuada contribuiu para novas práticas pedagógicas a partir da inserção das TIC. Os dados revelaram que a maioria dos professores inseriu tecnologias na sua prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada de professores por meio da EaD alcançou, segundo a proponente desse estudo, seu objetivo. A autora afirma que a EaD com o propósito de formação continuada “ainda se constitui um desafio metodológico e político, mas de extrema valia, haja vista que os fatores como distância, falta de tempo e recursos financeiros, comuns à maioria da população brasileira, foram apontados pelo grupo pesquisado como fatores a serem considerados na procura de cursos na modalidade de EAD” (RETT, 2008, p. 11).

Essa mesma política foi estudada por Mirza Seabra Toschi (UNIMEP, 1999), cuja tese de doutorado intitula-se “Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância”. No estudo de Toschi (1999), o objetivo é bastante diferente do realizado por Rett (2008). Nele, objetivou-se “detectar como ocorre a política atual do governo de formação a distância de professores, o TV Escola, que, por meio de um canal próprio de TV, veicula programas que podem ser usados para formação geral pedagógica e formação específica nas diferentes áreas do currículo” (TOSCHI, 1999, p. 19). As mediações foram estudadas a partir da pesquisa empírica realizada em duas escolas, onde a autora se reuniu com professores para assistir aos programas da TV Escola. O estudo evidenciou, segundo a autora, que a TV Escola não pode ser concebida como um programa de formação de professores a distância, já que, em relação aos materiais veiculados, os professores fazem uso mais frequente como recurso didático que como material de formação continuada. Não ocorre, segundo a autora, uma formação contínua dos professores, além de ter sido detectado que a escola não organiza discussões e não

promove formas de acompanhamento dos e apoio aos professores, que deveriam utilizar o programa para formação.

Estudando a formação de professores a partir da aprendizagem colaborativa no AVA e o impacto dessa formação em outros níveis educacionais, tem-se a dissertação de Kátia Ethienne Esteves dos Santos (PUC-PR, 2012), “Aprendizagem colaborativa na educação a distância: um caminho para a formação continuada”. Esse estudo problematizou o papel da aprendizagem colaborativa na formação continuada à distância em um ambiente virtual de aprendizagem. Segundo a autora, os cursos a distância aglomeram uma grande quantidade de cursistas que, uma vez interligados, podem compartilhar ideias, experiências e conhecimentos. Com isso, percebeu que a formação continuada de professores por meio da EaD possibilita que o professor melhore sua prática, já que ocorre “o reflexo da evolução individual frente às mudanças sociais, do maior domínio das novas tecnologias, podendo assim, acompanhar as mudanças no ambiente educacional e primordialmente estar em consonância com os atores do processo de ensino e de aprendizagem, os alunos” (SANTOS, 2012, p. 223). Concluiu, então, que a formação continuada a distância desenvolve habilidades complexas instigadas por resolução de problemas do professor, que agora reverte-se do papel de aluno.

Na busca pelo perfil do professor que procura a qualificação por meio da EAD, está Michele Simonian (UFPR, 2009), que buscou situar o professor da educação básica que se capacita em cursos a distância, na pesquisa “Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica”. Esse estudo foi realizado com professores que participaram de um curso virtual e revelou que muitos têm receio em utilizar as TIC, mas, mesmo assim, se prontificam a utilizá-las. Para isso, buscam a formação continuada. A autora revela, por fim, que não foi possível traçar um perfil do professor que busca a qualificação a distância.

Gostaria, nesse momento, de abrir uma exceção para apresentar o estudo “A mediação pedagógica na educação teológica a distância: um estudo de caso”, tese desenvolvida por Eliseu Roque do Espírito Santo (EST, 2010). A exceção existe, pois o estudo não trata de curso de formação de professores, mas de um curso de bacharelado em Teologia. Por apresentar dois temas do objeto de estudo desta pesquisa (são a educação a distância e mediação pedagógica), o estudo se mostra pertinente à temática, já que se trata de um estudo de caso em que se buscou analisar a mediação pedagógica a partir de três ferramentas em um AVA: os textos utilizados com os conteúdos nas *web*-aulas, os vídeos-aula e as atividades de aprendizagem. A pergunta que conduziu esse estudo foi a seguinte:

“como a mediação pedagógica no curso de bacharelado em Teologia da UNIGRAN, na modalidade a distância contribuía para auto-aprendizagem e interaprendizagem” (SANTO, 2010, p. 179). A conclusão a que chegou o autor desse estudo mostrou que “a mediação tecnológica carece de uma mediação pedagógica” (SANTO, 2010, p. 179), o que demanda uma sólida e bem planejada mediação pedagógica.

Outros estudos categorizados foram encontrados em forma de artigos, relatórios de pesquisa e comunicações. O relatório de pesquisa intitulado “Formação de professores de matemática usando ambiente virtual de aprendizagem”, escrito por Diva Marília Flemming e Elisa Flemming Luz (2009), foi desenvolvido a partir de uma experiência num curso a distância voltado para a formação continuada de professores. Segundo as autoras desse estudo, o ambiente virtual possibilita tanto a formação continuada quanto a troca de experiências através da *Internet*. Outro texto que discute a formação de professores a distância intitula-se “Potencialidades e limitações do ambiente virtual de aprendizagem em um curso *online*”, escrito por Franciele Luci Matucheski e Patrícia Torres Lupion (2010). Segundo as autoras, os professores em processo de formação demonstraram-se resistentes à modalidade de ensino *online*, uma vez que carecem da presença física do professor, além de não possuírem autonomia para gerenciar seus estudos.

Com o objetivo de investigar a aprendizagem do educador e de buscar estratégias didáticas que auxiliem no desenvolvimento dessa aprendizagem em ambientes de educação *online*, está o artigo “Aprendizagem integradora e a didática *online*: contribuições para a formação do educador”, escrito por Adriana Rocha Bruno (UFJF, 2008), que apontou que os ambientes de aprendizagem *online* utilizados para a formação de professores necessitam de estratégias didáticas que se atentem para o processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento do adulto integrado e autônomo.

A formação continuada de professores também foi estudada por Miguel Alfredo Orth, Fabiane Sarmento Oliveira Fuet, Janete Otte e Marcus Freitas Neves (2013) no artigo “Ambientes virtuais de aprendizagem e formação continuada de professores na modalidade a distância”, que problematizou o potencial da formação continuada por meio da EaD a partir da mediação possibilitada pelo *Moodle*.

A terceira temática categorizou os estudos que analisam o perfil do profissional que atua na educação a distância e os estudos sobre docência *online*, no que tangem à mediação didática em ambientes virtuais de aprendizagem e/ou na preparação dos sujeitos que atuam nos AVA.

Ao realizar “Um estudo sobre o professor que se disponibiliza a participar de atividades de EAD”, Adriana Carvalho dos Santos (PUC-SP, 2008) investigou as características dos professores que atuam nos AVA, na intenção de observar a relação desses profissionais com as tecnologias. Para isso, acompanhou um curso de elaboração de material didático para EaD. Os resultados não permitiram delinear um perfil do professor que atua na EaD, mas revelou que esses cursistas, que provavelmente trabalharão nos AVA, têm dificuldades, do ponto de vista pedagógico, em lidar com as tecnologias. Segundo o estudo, “o maior uso do computador como ferramenta para auxílio do professor acaba se limitando à utilização para reprodução de aulas” (SANTOS, 2008, p. 102), ou seja, o professor possui a tecnologia, mas não o preparo para lidar com ela em situações de ensino e aprendizagem.

Demonstrando a mesma preocupação com a qualidade da tutoria *online* está o estudo de Mariluce Mugnaini Soffa (PUC – PR, 2010), que trata da “Qualidade na educação a distância: contribuições da formação de professores para a modalidade”. Nesse estudo, foi analisado um ambiente virtual cujo propósito era a formação de professores e tutores para atuar na EAD, uma vez que a qualidade, segundo a autora, não se restringe apenas às tecnologias nos AVA, mas também à boa formação de profissionais para atuação nesses ambientes. O estudo de caso evidenciou que “o professor deve ter preparo (formação) específico para trabalhar com a EAD, pois as suas funções nos ambientes educacionais a distância são alteradas e aumentadas” (SOFFA, 2010, p. 148). Isso significa que o professor que atua na EAD precisa de uma formação sólida para o exercício da função de tutor *online*. A qualidade nos cursos a distância está, dessa forma, atrelada à atuação do tutor.

Essa necessidade de formação específica para atuar na docência *online* também foi estudada por Paulo Roberto Rufino Pereira (Estácio de Sá, 2011), com trabalho intitulado “Formação de professores para a docência *online*: “desafio comunicacional” da mediação docente”. Segundo o autor, existe carência de uma formação específica para o exercício da docência *online*, sobretudo no atual momento em que cresce a oferta de cursos a distância no Brasil. O estudo investigou o perfil comunicacional da mediação docente em um curso de extensão e revelou a necessidade de uma formação aos professores que atuam como docentes nos ambientes virtuais, chegando à conclusão de que “a formação de professores para docência *online* precisa ser promovida amplamente, atenta à exclusão digital de muitos professores e ser capaz de modificar heranças negativas da formação presencial baseada no modelo transmissivo” (PEREIRA, 2011, p. 7).

Apresentando os resultados de diferentes mediações no processo do ensinar e aprender *online*, está a tese de Solange Maria Sanches Gervai (PUC-SP, 2007): “A mediação

pedagógica em contextos de aprendizagem *online*”. Nesse trabalho, a autora propõe descrever e analisar os tipos de mediações realizadas por professores em um fórum de discussão de uma disciplina oferecida em nível de especialização. Os resultados da análise das mediações ocorridas nesse fórum levaram, segundo a autora, a identificar determinadas ações de mediação que podem gerar resultados diferentes de participação e envolvimento dos alunos. Foi, também, percebido que os professores deixam poucas oportunidades para o engajamento dos alunos nas interações, apesar do meio favorecer a possibilidade. A autora concluiu que a compreensão dos diferentes tipos de mediação pode ser reveladora, fato que contribui para o encaminhamento de novas ações pedagógicas em ambientes de aprendizagem *online*.

A docência *online* foi também o objeto de estudo da tese de Alzino Furtado de Mendonça (UFG, 2009): “Docência *online*: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente”, que objetivou compreender as especificidades e as implicações na prática docente, a partir do meio sociotécnico, expressas na comunicação mediada por computadores em rede, de forma que pudesse compreender o exercício da docência *online*. A pesquisa etnográfica permitiu ao autor concluir que a comunicação mediada por computadores em rede apresenta muitas possibilidades e evidencia a necessidade de uma dupla mediação no exercício da docência *online*: a mediação pedagógica ou tecnopedagógica e a tecnológica ou tecnocomunicacional. A docência *online* torna-se, com isso, um campo vasto a ser explorado uma vez que apresenta novos desafios aos educadores que, “não mais circunscritos no tempo e no espaço da presencialidade e no modelo de comunicação linear e unidirecional, tendo, portanto, seu alcance ampliado, podem ser parte da solução para os desafios educacionais da nossa época” (MENDONÇA, 2009, p. 183).

A formação continuada de professores para atuar na docência *online* foi também estudada por Leandro Bottazzo Guimarães (UNESP, 2009), na dissertação “A formação continuada de professores do ensino superior para atuação docente *on-line*: desafios e possibilidades”. Nesse estudo, o autor investigou um processo de formação continuada de professores universitários para atuarem no ambiente *Moodle*. A coleta de dados ocorreu durante a realização de um curso de capacitação. A análise dos resultados apontou a possibilidade de criar redes de aprendizagem *online* nas quais se intenciona discutir práticas pedagógicas e competências docentes para assumir as tecnologias a partir de um caráter de mediação. Dessa forma, por meio das redes de aprendizagem, “consegue-se atender a grupos de professores com percursos de desenvolvimento profissional diferenciados, assumindo o fato que as etapas de desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal existem de fato” (GUIMARÃES, 2009, p. 188). Como afirma o autor do estudo, não se trata de fazer mera

transposição didática da aula universitária para o ambiente virtual de aprendizagem, já que o maior desafio é utilizar pedagogicamente os recursos do *Moodle* a favor da docência *online*.

Outros trabalhos escritos em forma de artigos, comunicações ou relatórios e que também referenciam o perfil do professor mediador para o exercício da docência *online* podem ser encontrados nos artigos “Processo de mediação docente *online* em cursos de especialização”, escrito por Marcelo Puim Gozzi (2012), que discutiu o perfil e a função do professor mediador, e “Performance do docente na mediação pedagógica em educação a distância”, escrito por Elena Maria Mallmann e Araci Hack Catapan (2010), cujo objetivo foi explicar a mediação pedagógica a partir da performance do docente na EaD.

As dificuldades encontradas pelo professor mediador, no que se refere a docência *online*, foram relatadas no artigo “A mediação didático-pedagógica em cursos de pedagogia – EAD”, escrito por Márcia Guimarães Oliveira de Souza e Marilene Ribeiro Resende (2013). Nesse estudo, as autoras relatam que os professores que exercem a docência *online* têm dificuldades quanto à organização das atividades de ensino, uma vez que se submetem a determinações verticalizadas e fragmentam o trabalho da mediação e interação.

A quarta temática reúne trabalhos que apontam para a problemática de uma mediação didática quando essa foge aos seus objetivos. Com isso, aborda estudos que evidenciaram que a mediação no ambiente virtual, quando realizada de forma equivocada, pode comprometer os resultados e a intenção de um curso.

A tese de doutorado escrita por Flaminio de Oliveira Rangel (PUC-SP, 2009), com o título “Mediação pedagógica em EAD: a falta de tempo como sintoma”, estudou a mediação pedagógica. A pesquisa foi desenvolvida em um curso de formação continuada, em nível de aperfeiçoamento, tendo sido envolvidos professores, supervisores e técnico-pedagógicos. O sintoma da falta de tempo foi diagnosticado no decorrer do curso, a partir do grande índice de evasão dos cursistas. Segundo o autor, é necessário entender que “os elementos envolvidos na mediação *on-line* pressupõem diferentes ritmos e temporalidades, dependendo do paradigma no qual o conceito é referenciado” (RANGEL, 2009, p. 194). As conclusões do autor demonstram que, quando esses ritmos e temporalidades são desconsiderados nos AVA, abre-se o caminho para a arritmia, uma vez que os cursistas não conseguem acompanhar toda a dinâmica do curso, o que inclui atividades, leituras e cronograma, levando-os a se sentirem excluídos da “possibilidade de participar da mediação, da aprendizagem ou dos letramentos em partes importantes do curso, participando de modo burocrático e chegando mesmo à desistência” (RANGEL, 2009, p. 196).

A ausência na mediação foi apontada na pesquisa realizada por Cícero Roberto Bitencourt Calou (CEFET-CE, 2004): “AVA: um ambiente virtual de aprendizagem para a formação continuada de professores em informática educativa”, em que se avaliou um programa de formação continuada de professores em informática educativa, por meio de um estudo etnográfico. O autor concluiu que o curso não contemplou os usos pedagógicos da informática educativa, tendo sido priorizados apenas o domínio das ferramentas computacionais. Outra constatação foi a de que “a concepção pedagógica praticada nas atividades curriculares é explicitamente tradicional, porém os professores têm consciência de que o processo de ensinar e aprender implica em mudanças de paradigmas educacionais e institucionais” (CALOU, 2004, p. 100).

Na mesma problemática que envolve a inexistência da mediação pedagógica no AVA está a dissertação de Margarete Zambeli da Silva (UNB, 2012), no estudo “A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem: análise dos fóruns do curso a distância de Educação Física”. Nesse estudo, foram analisadas a mediação pedagógica e a interação, a partir das diferentes possibilidades midiáticas, da organização das disciplinas e da *interface* do AVA. Da mesma forma, foram privilegiados os fatores determinantes para que ocorresse a mediação pedagógica no AVA. Após a realização da pesquisa empírica, a autora concluiu que, no que se refere à mediação e à interação entre os sujeitos, não houve, no curso investigado, o rompimento com práticas tradicionais de velhos modelos de EaD, que se caracterizam por comunicação via correspondência e pouca possibilidade de diálogo. Segundo a autora, “mesmo com a proposta do curso investigado tentando assegurar o seu projeto de formação, as práticas no curso a distância estão no limite tênue das teorias que embasaram a Tecnologia Educacional no início dos anos 70” (SILVA, M. Z., 2012, p. 81).

Finalizada a revisão de literatura, vi reforçada ainda mais a necessidade de ampliar as pesquisas voltadas ao tema proposto neste estudo. Apesar de alguns trabalhos encontrados na revisão aparentarem certa aproximação, a presente pesquisa intenciona avançar na compreensão da mediação didática a partir da análise das intervenções didáticas realizadas pelo professor que atua na EaD. Principalmente quando se trata da didática na EaD, a busca por meio de palavras-chave conduziram a estudos que analisaram a disciplina de didática oferecida em cursos a distância, mas não de uma didática para essa forma de ensino. A didática no ensino a distância sugere a necessidade da mediação didática realizada em ambientes de aprendizagem *online*, que, conforme visto na revisão, carece de mais estudos, sobretudo quando são agregados três elementos acerca da construção de um único objeto de estudo.

2.2 Didática e mediação didática na educação a distância a partir do enfoque das tendências pedagógicas

O advento das tecnologias trouxe para a educação novas preocupações no campo da didática, permitindo creditar que é possível utilizá-las como suporte para contribuir no trabalho didático desenvolvido pelo professor. A grande preocupação, contudo, está em compreender que mudanças elas trouxeram, assim como em pensar na melhor forma de utilização, uma vez que apresentaram uma nova roupagem às metodologias de ensino.

É importante ressaltar que a didática, seja no ensino presencial, seja no ensino a distância, segue princípios epistemológicos básicos. Como afirmam Araújo e Peixoto (2013, p. 153), “a docência, seja na presencialidade ou em AVA, sugere uma estrutura e organização conforme as relações didáticas, a cultura escolar, a percepção dos professores e a dos alunos, os modos de pensar e de agir diante das situações educativas”. A organização do trabalho pedagógico, conforme afirmam as autoras, está baseada em pilares comuns e, assim como no ensino presencial, a EaD “demanda o planejamento, a preparação do material didático, a organização do ambiente do curso e a estruturação dos processos de avaliação de acordo com uma determinada orientação didático-pedagógica” (ARAÚJO; PEIXOTO, 2013, p. 153). Nesse sentido, são visíveis as semelhanças existentes entre a educação presencial e a educação a distância. No entanto, merece atenção a didática, pois, possivelmente, apresenta especificidades que a diferem da presencialidade.

Peters (2001, p. 31) afirma que os conhecimentos didáticos elementares precisam ser valorizados, dando menor destaque ao aparato tecnológico. Para ele, a importância dessa

base didática para futuros desenvolvimentos se evidencia, por exemplo, quando, num congresso, são apresentados programas de ensino com o apoio de computadores que desprezam conhecimentos e experiências didáticos elementares. Seus promotores estão interessados precipuamente no desempenho técnico e, muitas vezes, fogem da mais simples reflexão didática. Não raro, eles o fazem até mesmo conscientemente e por convicção. Por trás disso se encontra um sentimento anticientífico-social, pior, um sentimento antipedagógico.

Na busca pela compreensão das bases didáticas mencionadas por Peters (2001), encontram-se as tendências pedagógicas na educação. Libâneo (1994a) classifica essas tendências em dois grupos: a Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista. A pedagogia liberal congrega as tendências tradicional, renovada e tecnicista, sendo que, nelas, a escola “tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais” (LIBÂNEO, 1994a, p. 6). Nessa perspectiva, o homem se torna passivo e aprisionado numa sociedade que determina suas ações e a escola atende aos

interesses capitalistas e dos modos de produção industrial. Já a pedagogia progressista, da qual fazem parte as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, tem como ponto de partida a “análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (LIBÂNEO, 1994a, p. 20). Numa sociedade capitalista, essa tendência se torna, como afirma Libâneo (1994a p. 37), “instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais”.

Essas tendências estão, de alguma forma, presentes na escola ainda nos dias de hoje. Algumas se manifestam mais intensamente, enquanto outras só são percebidas a partir de uma análise profunda das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Para Libâneo (2005, p. 21),

um olhar sobre as práticas pedagógicas correntes nas escolas brasileiras mostra que tais tendências continuam ativas e estáveis, mantendo seu núcleo teórico forte, ainda que as pesquisas dos últimos anos venham mostrando outras nuances, outros focos de compreensão teórica, outras formas de aplicabilidade pedagógica. A meu ver, não há outras boas razões para alterar essa classificação. Isso não significa que não se apontem novas tendências, algumas já experimentadas em nível operacional, outras ainda restritas ao mundo acadêmico.

Como afirma o autor, a educação, atualmente, é uma mistura de várias teorias pedagógicas, que se construíram ao longo dos anos. Especialmente neste estudo, busco compreender a construção da mediação didática em meio a essas teorias. Antes de tudo, é uma necessidade analisar o processo educativo e as performances que vêm sendo construídas na busca de atender às demandas sociais e educacionais vigentes, tornando-se uma constância, tanto no ensino presencial quanto no a distância. A partir dessa compreensão é que se intenciona estabelecer um diálogo entre essas teorias, objetivando trazê-las para o estudo da mediação didática na educação a distância.

2.2.1 A educação a distância no contexto da pedagogia liberal: aproximações nas construções didáticas entre ensino presencial e a distância

As tendências pedagógicas que se emolduraram na pedagogia liberal, apesar de outras concepções de ensino terem surgido posterior a elas, não foram abolidas e nem substituídas. Pelo contrário, é comum encontrarmos, nos dias atuais, resquícios, por vezes até muito fortes, dessas tendências (LIBÂNEO, 1994a, 2005). Resgato, então, um pouco de cada uma delas, elucidando o contexto de surgimento da educação a distância e as possíveis transposições didáticas para essa forma de ensino.

A tendência tradicional caracteriza-se pela uniformização do ensino que desmerece qualquer diferença intelectual entre os alunos, tratando de formá-los para assumir uma posição na sociedade capitalista. A educação, nesse sentido, atende às necessidades formativas dessa sociedade. Libâneo (1994a, p. 10) afirma que os conteúdos “são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades”. A didática, nessa perspectiva, está baseada em métodos de ensino que privilegiam a aula expositiva, em que o professor transmite aos alunos seus conhecimentos, por sua vez inquestionáveis, pois já estão prontos como verdade absoluta. Cabe ao aluno memorizar. Saviani (2001) realça que o papel da escola nada mais é do que garantir esse processo de transmissão, cabendo ao aluno assimilação passiva dos conteúdos. O professor, como centro, é o mestre que domina a situação escolar.

Na mesma época em que imperava o tradicionalismo na educação presencial, na EaD, os métodos de ensino e aprendizagem se aproximavam. Ao descrever a história da EaD, Barros (2003) destaca que, por mais que pareça inovador, a EaD surgiu concomitante ao início das civilizações egípcias, gregas e romanas. O que parece inovador foi o salto que a educação a distância teve a partir do avanço dos meios de comunicação, dos quais citam-se o rádio, disponibilizado no início do século 20, o aparelho de TV, no final da década de 40, o computador e, recentemente, a www (BARROS, 2003). Segundo essa autora, “a primeira notícia de um curso a distância foi em 1728, quando a Gazeta de Boston, em sua edição de 20 de março, ofereceu num anúncio material para ensino e tutoria por correspondência, indicando os cursos oferecidos por determinada instituição da cidade” (BARROS, 2003, p. 39).

No caso do Brasil, a história da educação a distância tem início no século XX, em função do crescimento do processo de industrialização que, teoricamente, obrigava as políticas públicas educacionais a oportunizarem formação eficaz a um perfil de aluno bem específico: o trabalhador da indústria (BARROS, 2003). Os primeiros cursos surgiram no cerne da tendência tradicional e “utilizou-se de meios de comunicação disponibilizados na época como a correspondência e algum tempo depois, o rádio” (BARROS, 2003, p. 39). Os cursos a distância oferecidos à época apresentaram, de certa forma, os indícios de uma educação tradicional, já que o conhecimento era transmitido por material impresso e, por vezes, por meio do rádio. Com isso, não acontecia a interação, tampouco a mediação didática, tornando-se apenas um sistema de transmissão de conhecimentos. O que se apreende, então, é que os métodos de ensino subentendidos na didática, tanto no ensino presencial quanto no a distância, tinham como foco formar o cidadão para atuar no mercado de trabalho – por essa

razão, acrítico, receptor, passivo –, sem lhe oferecer os instrumentos de luta que o libertaria da alienação imposta pela sociedade capitalista. Nesse sentido,

a educação a distância para os liberais seria uma forma de legitimar o acesso universal da educação para a grande massa de analfabetos, além de priorizar um processo de ensino/aprendizagem de cultura individual e formação individualista por meio de estudos autômatos, sem grandes reflexões sobre os papéis sociais enquanto cidadãos (BARROS, 2003, p. 46).

Era evidente que as tendências liberais tinham como pilar a formação individual que atendesse às demandas do mercado de trabalho. Libâneo (1994a, p. 6) afirma que, nessa pedagogia, “os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual”. Essa perspectiva se arrastaria até o Estado Novo, em 1937, e tinha os objetivos da educação voltados para a “ordem moral e cívica, obediência, pelo adestramento, pela formação da cidadania e força de trabalho necessários à modernização administrativa” (BARROS, 2003, p. 46).

Nesse período da história do Brasil, os debates em torno da educação efervesceram. A crítica ao tradicionalismo demasiado na educação impulsionou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, cujo movimento teve início ainda na década de 1920, com sua culminância em 1932. Também chamado de Escolanovismo, esse movimento foi inspirado pelas ideias de Dewey, que defendia a escola como reconstrução da experiência, tendo, como centro de todo o processo educativo, o aluno. Para Saviani (2001, p. 7), a pedagogia nova tinha como princípios uma “nova maneira de interpretar a educação [...] “ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares”. Em síntese, nessa tendência pedagógica, “o importante não é apenas aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2001, p. 9).

Libâneo (1994a) reitera o princípio educativo de Dewey, ao afirmar que a escola nova tem como finalidade

adequar as necessidades individuais ao meio social e para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. A idéia de “aprender fazendo” está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo o meio natural e social, o método de solução de problemas (LIBÂNEO, 1994a, p. 11-12, grifos do autor).

É possível perceber o quanto a escola nova está viva nos discursos atuais sobre educação, sobretudo na educação a distância. As ideias de Dewey, elucidadas por Libâneo (1994a) e Saviani (1991), coincidem com os discursos atuais sobre a EaD que colocam o aluno como centro do processo. Sobre isso, Belloni (2001) argumenta que

embora a concepção da educação como um processo centrado no estudante seja aceita pela maioria dos educadores e professores em todos os níveis, na

maioria dos casos ela não passa do nível retórico do discurso, enquanto a prática, organizada nas estruturas e sancionada pelas administrações acadêmicas, continua em grande medida altamente centrada no professor. Um processo educativo centrado no aluno significa não apenas a introdução de novas tecnologias na sala de aula, mas principalmente uma reorganização de todo o processo de ensino de modo a promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem (BELLONI, 2001, p. 102).

É possível perceber que, nos dias atuais, a ênfase no estudante virtual, como apresentado por Belloni (2001), torna-se uma necessidade, desde que se tenha como intenção desenvolver sua autoaprendizagem, permitindo-lhe desenvolver seu potencial de aprendizagem por meio de estratégias próprias. Todavia, como ressalta a própria autora, mesmo que a EaD, no atual momento, esteja pautada na educação que valorize o aprendizado do aluno, colocando-o como centro do processo, seguindo a mesma concepção teórica da escola nova e de Dewey, as práticas reais estão ainda muito alinhavadas numa tendência tradicional, cujo centro do processo está no professor.

Têm origem na escola nova concepções metodológicas imbuídas na construção da didática, tais como: colocar o aluno numa situação de experiência, apresentar problemas desafiantes que estimulem a reflexão, apresentar ao aluno um conjunto de informações e instruções de forma a auxiliá-lo na pesquisa e na busca de soluções de forma autônoma.

Enquanto essa discussão em torno da pedagogia nova acontecia no campo educacional, a EaD foi se consolidando em território brasileiro, conforme apresentado no primeiro capítulo deste estudo.

Nesse contexto é que se destaca o quadro das tendências pedagógicas sob o enfoque da educação a distância. Como se pode observar pela história da EaD, grande parte dos cursos a distância surgiu pela popularização das mídias de massa, tais como o rádio, o material impresso e a TV, avançando, posteriormente, para os computadores. Peters (2012, p. 32) ressalta que a década de 1970 deu início a uma nova era na educação a distância. “Ela pode ser caracterizada pelo uso adicional de dois meios de comunicação de massa eletrônicos analógicos: o rádio e a televisão”. Tudo isso, mais propriamente a partir da década de 1960, momento em que começa a se estruturar a terceira tendência liberal no ensino, o tecnicismo, que teve seu auge na década posterior.

Saviani (2001, p. 11) afirma que a tendência tecnicista caracterizava-se pela sua “preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental”. A partir de então, o processo educativo seria visto de forma operacional e racional. Primava-se pela organização, visando a um produto final de qualidade. Nessa perspectiva, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma

organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2001, p. 12). Daí a mecanização no processo educacional, que deu primazia aos meios em detrimento do trabalho pedagógico do professor e da aprendizagem do aluno, que garantiam o sucesso escolar.

Libâneo (1994a, p. 16) afirma que “a escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental”. Com isso, a preparação para o mercado de trabalho ganhou novo impulso, a partir do emprego de recursos tecnológicos que garantiriam mais eficiência na formação profissional. O trabalho especializado, sequencial, racional e planejado minuciosamente por especialistas chegou à educação com uma gênese muito próxima da que acontecia nas indústrias. Nos termos de Libâneo (1994a, p. 17), os métodos de ensino utilizados a partir dessa tendência têm como objetivo assegurar “a transmissão/recepção de informações. Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino; daí a importância da tecnologia educacional.”

A tecnologia educacional, compreendida como “a aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos, a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente” (LIBANEO, 1994a, p. 17), assumiu papel importante nas etapas de planejamento escolar e, principalmente, na didática do professor, no que se refere à utilização intensa de recursos e processos tecnológicos em sala de aula como proposta de garantir uma melhor metodologia de ensino. Como afirma o autor, uma das essências da tecnologia educacional está na programação sequencial utilizada, por meio de instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios. Assim, conclui Libâneo (1994a, p. 9) que “o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou”. Em outras palavras, não são geradas expectativas de conhecimento crítico e construído pelo aluno, mas apenas sua reprodução a partir do que já se esperava obter, tudo metodicamente planejado com ênfase nos recursos utilizados, que devem garantir o sucesso escolar.

O cenário apresentado sobre a tendência tecnicista na educação retoma um passado muito presente, ainda hoje, na didática de alguns cursos a distância, caracterizados pela autoinstrução, sem tutores, sem mediação didática. Se, por um lado, é incontestável que o uso dos recursos tecnológicos ampliou a oferta de cursos por meio da EaD, por outro, a

primazia exagerada que se atribuiu a esses recursos deixou em suspenso a contribuição dos profissionais que atuam na educação a distância.

Isso indica que a educação, assim como outros setores da sociedade – dos quais pode ser citada a indústria –, tem se rendido ao que Freitas (2011) chama de neotecnicismo. Ao questionar se é possível escapar ao tecnicismo, Freitas (2011) afirma ser essa uma suposição quase impossível, uma vez que a atual política econômica do Brasil, que dita o que se espera da educação, conduz ao neotecnicismo educacional. Segue o autor dizendo que o máximo que se conseguirá é postergar a influência do neotecnicismo. Porém, a relação que a educação e as tecnologias assumem perante a política econômica baseada no subemprego e na alienação do trabalhador induz ao pensamento de que o avanço tecnológico pode desprezar a formação do profissional que se sente subestimado pelo meio técnico que utiliza em seu trabalho. Ao exemplificar esse fato, Freitas (2011, p. 8) afirma que “as novas tecnologias necessitam de ambas as pontas. Precisam do engenheiro de *software* de baixo custo, mas precisam do trabalhador precarizado”.

Nesses termos, o que se vive hoje na educação e, sobretudo, na educação a distância, parece ser uma retomada de tendências pedagógicas que, na verdade, nunca foram aniquiladas, mas que ressurgem em momentos distintos, conforme avança a sociedade e suas necessidades formativas.

2.2.2 Da pedagogia progressista à concepção de didática e mediação didática na EaD: o aluno autônomo e o professor mediador

A partir da década de 1980, o Brasil se viu engajado em novas lutas por melhor qualidade de ensino, com foco no respeito ao aprendizado dos alunos, na autogestão dos sistemas de ensino e na construção da autonomia do estudante. A educação, nesse contexto, passa a considerar o aluno um aprendiz, capaz de ser protagonista do próprio conhecimento. Foi nesse momento que a pedagogia progressista emergiu. Libâneo (1994a, p. 20) define essa pedagogia como sendo a capaz de “designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”. É nessa égide que surgem as discussões acerca da autonomia do estudante e do professor mediador capaz de contribuir para com o processo de formação do aluno.

Conforme relata Libâneo (1994a, p. 20-21), “as versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica”. Isso se concretiza numa prática educativa aliada à consciência do trabalho do grupo, fato que proporcionou a essas tendências tornarem-

se representativas de movimentos populares de educação não formal. Gadotti (1987) cita Paulo Freire como representante da tendência libertadora e Miguel Arroyo, da libertária.

Sobre a tendência libertadora, Libâneo (1994a) argumenta que a educação se torna um ato político, capaz de libertar o homem de seu estado de alienação. O diálogo entre educadores e educandos é a marca essencial desse modelo de educação.

Já em relação à tendência libertária, o que se espera é que “a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. [...] A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político” (LIBÂNEO, 1994a, p. 25). As formas autoritárias de poder são anuladas, abrindo espaço para que os alunos sejam desafiados e tenham iniciativas próprias para a construção de conhecimentos. O conceito de autonomia é amplamente discutido a partir dessa tendência, que responsabiliza o aluno pelos resultados advindos de seu esforço. Libâneo (1994a, p. 27) afirma que, nessa tendência, “o professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum”. Além do mais, o professor é visto como conselheiro, não apenas se envolvendo com o grupo, mas ficando à sua disposição. “Em nenhum momento esses papéis do professor se confundem com o de ‘modelo’, pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade” (LIBÂNEO, 1994a, p. 28, grifos do autor).

Atualmente, no que se refere à construção da autonomia do estudante e de sua condição de sujeito partícipe do processo de ensino e aprendizagem, é possível perceber uma forte aproximação da concepção de didática na EaD com os propósitos pedagógicos da pedagogia progressista. Na visão de Preti (1996, p. 24, grifos do autor),

a EAD, enquanto **prática educativa**, deve considerar esta realidade e comprometer-se com os processos de libertação do homem em direção a uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. Enquanto **prática mediatizada**, deve fazer recurso à tecnologia. [...] Exige-se, pois, uma *organização de apoio institucional* e uma *mediação pedagógica* que garantam as condições necessárias à efetivação do ato educativo.

A contribuição desse autor elucidada que a essência do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância é a mediação por meio de práticas pedagógicas que a favoreçam. Essas construções começam a aparecer a partir das tendências libertadora e libertária. Essa mesma aproximação também é percebida na tendência crítico-social dos conteúdos, já que

propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa

articulação resulta o saber criticamente re-elaborado (LIBÂNEO, 1994a, p. 21).

Para Libâneo (1994a), a preocupação com a aprendizagem por parte do aluno perpassa pelos planejamentos escolares e pela seleção de conteúdos, de modo que realmente possam contribuir para com a formação do cidadão crítico, capaz de atuar e, ao mesmo tempo, de se manifestar numa sociedade capitalista. A escola, nesse sentido, assume importante papel na democratização e no acesso aos conhecimentos científicos, tornando-se espaço de difusão de conteúdos concretos, indissociáveis das realidades sociais (LIBÂNEO, 1994a). Preza-se, dessa forma, pela oferta de ensino de qualidade, indistintamente de classe social. Parafraçando o autor, a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global, o que a torna campo de intervenções recíprocas, no qual o professor contribui para a organização do conhecimento por parte do aluno.

A ideia de autonomia permeia toda a tendência crítico-social dos conteúdos e se manifesta por meio da ruptura da barreira que separa o aluno do conhecimento científico, sendo o professor capaz de caminhar ao lado de seus alunos, auxiliando-os a superar seus empecilhos. É interessante observar os métodos de ensino nessa tendência.

A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). [...] Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber e relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a "ruptura" em relação à experiência pouco elaborada (LIBÂNEO, 1994a, p 31-32, grifos do autor).

É nesse contexto que o professor surge como mediador, capaz de estabelecer, junto ao aluno, a orientação do trabalho escolar por meio do diálogo e de estratégias de intervenção constantes, o que não exclui a organização necessária no processo de ensino. Como afirma Libâneo (1994a, p. 34), “aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos, do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência”. Parte-se, portanto, de um diagnóstico ,em que o professor capta o que o aluno já sabe, permitindo-lhe, com isso, avançar, de modo que o aluno possa superar as limitações que o impediam de atingir o conhecimento científico. O reflexo dessa tendência é notado na argumentação de Silva e Limonta (2013, p. 177-178), para quem

ensinar, nessa perspectiva, não é apenas conhecer os conteúdos e expô-los num determinado momento aos alunos, mas sim realizar a mediação pedagógica, o que exige do professor um amplo leque de conhecimentos: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar, dos conteúdos escolares, dos processos psicológicos de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas. No ato de ensinar, estas dimensões do ensino se materializam, permitindo ao educando apropriar-se e reelaborar o conhecimento, junto com os outros educandos e com o professor.

Com base nessas palavras, é possível verificar que a pedagogia crítico-social dos conteúdos está muito presente nos atuais estudos que embasam a construção da didática na educação a distância. Esse fato permite inferir que a pedagogia progressista serve de alicerce para a compreensão de uma educação que tenha foco no aluno autônomo, capaz de construir seu próprio conhecimento a partir da mediação didática nos ambientes de ensino, seja presencial, seja a distância. Para isso, novas competências são exigidas do professor, que necessita “tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca da inovação pedagógica” (BELLONI, 2001, p. 81).

Especialmente sobre o objeto de estudo aqui proposto, o que se percebe é que os caminhos da didática na educação a distância apontam para a necessidade de uma mediação didática que possa ter, por um lado, o aluno como sujeito que constrói seu conhecimento e, por outro, o professor como partícipe do processo e estimulador do aluno. O ponto de congruência pode ser um processo de mediação que vise a estabelecer o diálogo, a troca, o estímulo, a interação e a participação recíproca. Por isso, compreende-se que a didática na EaD não está distante dos pressupostos pedagógicos do ensino presencial.

Esse fato não permite afirmar que são a mesma coisa. Apesar das semelhanças e da apropriação de diversos elementos e conceitos, a didática na educação a distância não é a pura transposição didática do ensino presencial. Por essa razão é que se defende a necessidade de uma abordagem pedagógica específica para o ensino em ambientes virtuais. É sobre esse fato que discorrerei nas páginas seguintes.

2.3 Mediação didática na EaD: a didática em questão

A mediação didática na EaD torna-se possível a partir de elementos que a favoreçam. São elencados, neste estudo, três elementos fundamentais: os ambientes virtuais de aprendizagem que possibilitem a construção do conhecimento e favoreçam a mediação didática; a contribuição do uso das TIC nos ambientes virtuais, a partir de uma concepção de uso pedagógico; e a didática na educação a distância que não esteja balizada por mera transposição de modelos do ensino presencial para ensino a distância, mas que preze por uma

organização didático-pedagógica com vida própria. É essa a discussão que se propõe nesta parte do estudo.

2.3.1 O ambiente virtual de aprendizagem

Para falar sobre a mediação didática na EaD *online*, faz-se necessário compreender o espaço, denominado ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em que essa mediação acontece. Na busca pela definição do que são os AVA, é apresentada em Toschi (2011) a seguinte afirmação:

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), ou também denominados AVEA – Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem, são espaços virtuais usados para ensinar a aprender em projetos formais de educação. São também chamados de sala de aula virtual, pois se destinam a ser espaço de realizar atividades educativas para desenvolvimento de cursos.

Sobre os AVA, Silva e Guimarães (2013, p. 259-260) acrescentam que esses ambientes “geram novos comportamentos sociais, exigindo uma prática pedagógica crítica [...] possuindo características próprias, visto que seu elemento fundamental não é a espacialidade, e sim, a comunicação; e seu espaço não é físico, mas comunicativo”. Os novos comportamentos exigidos para atuação nos AVA requerem mudanças estruturais no processo de ensino e aprendizagem. Novas competências serão exigidas dos profissionais da educação, assim como um novo perfil de estudante está sendo delineado.

A definição do que é um AVA é o ponto de partida para analisar o que ocorre em seu interior: interação, comunicação, socialização, diálogo e mediação. Trata-se de um espaço polivalente e múltiplo e sua dinamicidade dependerá dos sujeitos que por ali transitam: alunos virtuais, professores/formadores/tutores *online*.

Este ambiente não é abstrato, mas dinâmico e planejado minuciosamente para que atenda às necessidades formativas do aluno que estuda a distância. Moore e Kearsley (2013) afirmam que o ambiente virtual possibilita aos alunos encontrarem-se *online* tanto síncrona como assincronamente. Para os autores, esses ambientes precisam ser bem aproveitados e, por isso, “os criadores de instruções devem definir atividades que envolvem interação dos membros de cada grupo e, talvez, igualmente a interação com grupos em outros locais” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 26). Os criadores de instrução²³ citados pelos autores são os responsáveis técnico-pedagógicos, por trabalhar na estruturação pedagógica dos AVA. É preciso dinamizar o ambiente e explorar suas ferramentas de maneira que ampliem a

²³ O termo instrução remete à tendência tecnicista. Devido à obra referenciada ser uma tradução, o que pode levar a diversas versões do mesmo termo, e, para evitar que este estudo tome dimensão de uma abordagem tecnicista (já que não o é), esclarece-se que a contextualização do trecho “criadores de instrução” pode aqui ser reescrita como “os responsáveis por orientações”.

comunicação no AVA para que o aluno a distância não se sinta solitário, tampouco desestimulado. Com isso, é concebido que as tecnologias podem assegurar a mediação técnica na medida em que disponibiliza os recursos necessários para o bom funcionamento do AVA, enquanto que a mediação didática pode ser favorecida por elas, o que necessariamente não é uma regra obrigatória, já que essa mediação é feita pelo professor e não pelo recurso disponível.

Os AVA possuem características comunicacionais diferentes das que ocorrem na presencialidade. Na análise dessas características, Lévy (2007) busca contextualizar o real e o virtual. Para tanto, explica tratar-se de uma diferença puramente lógica e não de dois conceitos opostos e concorrentes. “No uso corrente, a palavra virtual é empregada com frequência para significar a pura e simples ausência de existência, a ‘realidade’ supondo uma efetuação material, uma presença tangível. O real seria da ordem do ‘tenho’, enquanto o virtual seria da ordem do ‘terás’, ou da ilusão” (LEVY, 2007, p. 15, grifos do autor). Não se trata de um mundo paralelo, mas de um lugar em que as relações comunicacionais intensificam-se de maneira diferente e novos comportamentos são desvendados pelas pessoas que navegam nesse ambiente. Assim, real e virtual se complementam.

Ao fazer referência à aprendizagem nos AVA, Almeida (2006, p. 210) explica que “o desenvolvimento de atividades em ambientes virtuais com base no diálogo implica o encontro com o outro (professor e alunos), a incorporação das ideias do outro às próprias ideias, a reconstrução de conceitos e a reelaboração das representações expressas pela escrita”. Trata-se, dessa forma, de expandir as interações e de romper com as limitações espaço-temporais existentes na escola tradicional. Isso “possibilita a abertura da sala de aula e dos espaços pedagógicos para o mundo, bem como a integração das organizações educacionais com os demais setores da atividade humana que também constituem espaços produtores de conhecimentos” (ALMEIDA, 2006, p. 210). Essa ampliação da conectividade com o mundo todo e a dissolução das fronteiras geográficas e culturais permite que novos conhecimentos sejam produzidos e socializados por meio dos AVA. Não existem limites que impeçam o acesso às informações disponíveis na *internet*. Paralelamente, a produção do conhecimento ganha fôlego em novos espaços.

Esse ambiente de aprendizagem, que tem sido cada vez mais utilizado nos cursos a distância, é analisado por Peters (2012). Para ele, não significa uma simples diferenciação entre espaços de aprendizagem reais e virtuais. Os espaços reais, segundo Peters (2012), são os espaços de aprendizagem tradicionais em ambientes presenciais. Já o virtual, para o autor, apresenta-se metaforicamente como falta de limites, de incerteza e vacuidade que

impressionam na tela de um monitor. “É esse espaço não definido no qual as ações educacionais agora devem ‘ter lugar’ e no qual as funções de ensinar e aprender devem ser exercidas” (PETERS, 2012, p. 139, grifos do autor). Com isso, os AVA precisam encorajar os alunos à vivência em um mundo virtual que não menospreza o mundo real.

Porém, Peters (2012) alerta que esse esforço é sempre limitado e a correspondência do que acontece no mundo real para o ambiente virtual de aprendizagem não ocorre integralmente. Em sua opinião, “ela não será conseguida por *softwares* melhores e outras intervenções. Há muita diferença entre um seminário e um seminário por computador sobre o mesmo assunto, simplesmente por causa da mudança de oral para literal e, do mesmo modo, de sincronismo para assincronismo de comunicação” (PETERS, 2012, p. 149). A partir dessa constatação, é possível perceber que a mediação didática novamente mostra sua importância. O AVA, por mais equipado tecnologicamente que seja, não será capaz de suprir as carências e necessidades de aprendizagem que dependem da discussão, do diálogo e da intervenção didática. Com isso, esse ambiente convida os estudiosos a refletirem sobre a sua estrutura pedagógica para além de salientar as diferenças existentes entre espaços reais ou virtuais. Peters (2012) problematiza esse convite, ao apresentar os seguintes questionamentos:

Por que é necessário focar essa diferença? Porque somos confrontados com um problema pedagógico fundamental. Será adequado, permissível ou recomendável transplantar métodos de aprendizagem que foram desenvolvidos em espaços reais para espaços virtuais? Em outras palavras: podemos replicar as formas de ensino e aprendizagem que são inerentes aos espaços de aprendizagem reais? Todos sabemos com que frequência isso está sendo feito. Poderiam métodos de aprendizagem específicos em nossa tradição predominantemente oral de cultura de aprendizagem ser transplantados para uma cultura de aprendizagem predominantemente centrada na escrita? Não enfrentamos sérias incompatibilidades estruturais ao fazê-lo? Não é necessário definir a aprendizagem de novo quando usamos a rede? Considerando tudo, eu creio ser óbvio que a aprendizagem em espaços virtuais requer estratégias pedagógicas específicas a seus ambientes informatizados de aprendizagem (PETERS, 2012, p. 152-153).

Não basta apenas transpor modelos de um ensino tradicional, baseado na presencialidade, para um mundo virtual. Do ponto de vista pedagógico, espera-se uma nova abordagem pedagógica, pensada, exclusivamente, para atender às necessidades do AVA. A comunicação intensifica-se no ambiente virtual, assim como novos espaços são necessariamente criados. Peters (2012) apresenta dez novos espaços num ambiente informatizado: de instrução, de documentação, de informação, de comunicação, de colaboração, de exploração, de multimídia, de hipertexto, de simulação e de realidade virtual. Como o próprio autor afirma, esses espaços não existem de fato, mas apenas na virtualidade, sendo que “o que é ‘real’ para os estudantes é apenas o ambiente informatizado de

aprendizagem com a tela do monitor como *interface*” (PETERS, 2012, p. 166, grifos do autor). Esses dez espaços, na visão do autor, confrontam-se com a necessidade de inovação educacional e demonstram que é possível vislumbrar novas possibilidades de ensino e de aprendizagem *online*. Dessa forma, “todos aqueles que trabalham na educação superior e continuada têm que encarar a tarefa de preparar seus alunos para aprender na sociedade do conhecimento, e isso acontecerá principalmente nos novos espaços virtuais de aprendizagem” (PETERS, 2012, p. 167).

Nesse sentido, a dinamicidade dos AVA estabelece conexão entre dois elementos: por um lado, as TIC podem contribuir para ampliar o acesso e possibilitar tanto o diálogo quanto diferentes mediações; por outro, a mediação didática, inerente ao ser humano, que, sabendo explorar o uso das TIC pedagogicamente, pode contribuir para a construção do conhecimento na aprendizagem a distância. Não se pode cometer o risco de apostar nos ambientes virtuais e consagrá-los devido ao uso das tecnologias, muito menos permitir a massificação do ensino a distância, conforme já denunciado por Peters (2001). No intento de melhor compreender as relações estabelecidas entre esses elementos, passo a discuti-los a seguir.

2.3.2 O uso das TIC nos AVA: da mediação tecnológica à mediação didática

Início a presente discussão a partir de Feenberg (2000, p. 11, tradução minha²⁴), para quem “a tecnologia educacional não determinará se o ensino será automatizado ou informacional. Ao contrário, a estratégia de poder da comunidade educacional guiará o desenvolvimento futuro da tecnologia”. Essa afirmação é válida para analisar o uso das TIC tanto no ensino presencial quanto no a distância. O uso que se faz dessas tecnologias dependerá de sua intencionalidade pedagógica e das contribuições que podem aferir à produção de conhecimento, considerando os ambientes virtuais.

É quase consensual que as definições de educação a distância estejam prescritas por alguns elementos norteadores: distância entre professor e aluno, uso intensivo de tecnologias e novos locais de aprendizagem.

Parece não haver dúvidas de que a EaD soube se apropriar das TIC para ampliar a comunicação nos AVA. Como pondera Alonso (2005, p. 25), “a tecnologia, ou as tecnologias que sustentam o processo comunicacional na EAD, definem, em parte, sistemas com maior ou menor interatividade”. A autora afirma que é necessário se acautelar quanto à utilização do

²⁴ Texto original: La tecnología educacional no determinará si la enseñanza será automatizada o informacional. Al contrario, la estrategia del poder de la comunidad educacional guiará el desarrollo futuro de la tecnología.

meio técnico na EaD. Assim, argumenta que “o denominado meio técnico assume importância na EaD, no sentido de que o aspecto comunicacional, portanto, potencialmente significativo, compreensivo e interativo, determinará em grande parte o processo da aprendizagem” (ALONSO, 2005, p. 25).

Todavia, há que se entender que não basta dispor de recursos tecnológicos avançados e diferenciados. É primordial analisar o uso de tecnologias nos ambientes virtuais de aprendizagem, pois nada resolverão os melhores recursos se não houver consciência pedagógica sobre seus usos. Para Masetto (2000, p. 44), “as técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretende que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem”. Logo, a primazia dada à técnica e aos meios precisa ser relativizada. Em se tratando de educação, as técnicas não devem ser priorizadas no processo de ensino e aprendizagem. Se não forem bem utilizadas, perderão sua finalidade e não contribuirão para a construção do conhecimento. Portanto, as técnicas, os meios e todos os artefatos tecnológicos disponíveis à educação só terão sentido se forem aliados a uma didática de ensino que as privilegie. Nesse ensejo, poderão fazer parte do processo de mediação didática necessária ao ensino, sobretudo na EaD.

Nos AVA a interação e o diálogo tornam-se, muitas vezes, assíncronos e descontínuos, o que demanda maior esforço, tanto do professor quanto do aluno, para que não se percam no meio do caminho. São estabelecidas, então, novas relações espaço-tempo. Conceitos como flexibilidade e adaptação estão cada vez mais presentes no discurso acadêmico e são tomados como uma das características da EaD. Belloni (2001) ressalta que o processo de interação na EaD é interdependente dos recursos tecnológicos e, por isso, “torna esta modalidade de educação bem mais dependente da ‘mediatização’ que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos” (BELLONI, 2001, p. 54, grifos da autora).

É perceptível a preocupação que os pesquisadores, dos quais cito Masetto (2000), Belloni (2001) e Alonso (2005, 2010), têm demonstrado frente ao glamour que se impera acerca do uso das TIC, sobretudo na EaD, que se apresentam, muitas vezes, com recursos instrucionais autônomos, capazes de ensinar dispensando a mediação didática. É presumível que se tem atribuído muito mais importância às tecnologias do que elas merecem. O destaque que as TIC têm alcançado nos discursos educacionais apela para a obrigatoriedade de sua utilização por parte dos professores, tornando visível a exigência dos sistemas de ensino para que intensifique o uso de recursos tecnológicos na educação. Certamente, na EaD essa intensificação, assim como a variedade de recursos, pode representar um ambiente propício e

motivador, já que a linguagem midiática seduz por meio da interatividade proporcionada pelo dinamismo que ocorre nos AVA.

Belloni (2001) alerta para o fato de que as tecnologias precisam ser entendidas como ferramentas pedagógicas a serviço da EaD em constante mutação. Afirma que não são “ferramentas intelectuais” e sua utilização não prescinde da problematização do conhecimento que só o ser humano é capaz de fazer. Essa preocupação é encontrada, também, em Gouvêa e Oliveira (2006, p. 25), ao afirmarem que “devemos considerar com cautela os discursos que consideram emancipatórias as ações pautadas no uso da grande rede”. Ademais, é visível a contribuição que as TIC têm prestado ao desenvolvimento dos AVA, possibilitando, sobretudo, a mediação tecnológica. No entanto, por mais modernas que sejam, as tecnologias utilizadas não dispensam a mediação didática.

É possível, então, considerar que as tecnologias são apenas ferramentas que podem ser utilizadas como meios que favoreçam a aprendizagem nos ambientes virtuais de aprendizagem. Sua simples inserção na educação, especialmente na EaD, não garantirá a produção de conhecimento. Portanto, na EaD, é preciso visualizar as tecnologias nos seus devidos lugares: o de favorecer a comunicação que pode instigar a construção do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem, aproximando pessoas, possibilitando a interação e a mediação didática. Entendida como intrínsecas à mediação, as TIC precisam ser compreendidas, a partir de seus usos, no contexto no qual estão inseridas.

Quando denunciou o processo de massificação do ensino, Peters (2001) temia que as tecnologias pudessem se tornar protagonistas, a ponto de equalizar a oferta de cursos a distância utilizando estratégias de ensino industrializado. A fragmentação das atividades de ensino a distância se aproximava, segundo Peters (2001), da gênese empregada nas indústrias: divisão do trabalho, planejamento feito por especialistas em cada área do conhecimento, mecanização, automação e padronização. O conjunto desses elementos deu origem ao que o autor chamou de objetivação. Nesse contexto,

o ensino tornou-se um produto, que podia ser modificado, *otimizado*, sobretudo, porém, podia ser vendido, e isso não apenas *in loco*, mas, sim – como uma mercadoria produzida industrialmente –, em toda parte. Com efeito, começou-se a fazer propaganda da mercadoria *ensino* e, para melhor colocá-la, buscou um mercado supra-regional. [...] Mas, o conceito ensino e aprendizagem industrializados não se refere ao emprego de alguns ou vários princípios da industrialização, mas, sim, à analogia entre o processo de ensino e aprendizagem e o processo da produção industrial (PETERS, 2001, p. 201 e 203, grifos do autor).

A comparação do ensino ao processo de industrialização não está apenas na massificação, mas, também, no emprego de tecnologias. Enquanto no ensino presencial a

comunicação se baseia na cultural oral, no ensino a distância “somente é possível com base em atos racional-objetivos, instrumentais e estratégicos, que têm que ser transmitidos através das tecnologias” (PETERS, 2001, p. 204). É essa visão que precisa, segundo o autor, ser superada. A didática e a mediação didática na EaD não estão acopladas única e exclusivamente ao uso de tecnologias. Elas podem contribuir, mas não podem ser concebidas como responsáveis pela mediação didática, uma vez que essa mediação é estabelecida por um amplo processo de interação entre docentes e discentes. É preciso investir numa didática que contemple o uso das tecnologias como suportes para a mediação docente.

Sobre essa necessidade de investimento, Alonso (2010) explica que a mediação na EaD não se sustenta apenas por professores e alunos, mas os riscos da massificação, conforme apresentado por Peters (2001), tendem a se tornar cada vez mais frequentes. “Mesmo com a miríade de oferta dos denominados ambientes virtuais de aprendizagem, que facilitariam a organização das informações dispostas aos alunos, absolutamente estaria descartado o trabalho especializado e de recursos humanos formados especialmente para esse tipo de atendimento” (ALONSO, 2010, p. 1.327). O argumento de que as TIC potencializam os ambientes virtuais acaba por proporcionar seu empoderamento, como se fossem as redentoras que garantiam o sucesso da aprendizagem na educação a distância. Essa visão está equivocada, já que o uso das tecnologias nos ambientes virtuais acaba solicitando novas competências profissionais aos professores. Assim, Alonso (2010, p. 1.330) afirma que

a discussão sobre o papel do docente na EaD, por conseguinte daquele que poderia junto com ele desenvolver atividades de formação, seria essencial para a consolidação da modalidade. É salutar, portanto, no cenário da EaD, que se efetivem, definitivamente, os novos campos profissionais que surgem com o seu uso, sem que se confunda a quem cabe o papel de mediar aprendizagem/conhecimento e de tomar decisões pedagógicas afetas ao processo da formação (ALONSO, 2010, p. 1.330).

É notório que o papel do professor na EaD tende a se modificar. Novas competências nas formas de ensinar e nas metodologias de ensino são exigidas. Não basta apenas ter competência técnico-operacional que lhe permita utilizar todas as ferramentas computacionais. Será preciso descortinar um novo processo de ensino que, sutilmente, exigirá nova postura que caminha para a construção de uma concepção de didática diferenciada. Deve-se superar, portanto, a visão fragmentada da relação entre pessoas e ferramentas tecnológicas nos cursos *online*. A superação dessa fragmentação se concretiza a partir do momento em que ocorre a mediação didática.

Retomo, aqui, a dupla mediação estudada por Toschi (2010). A autora afirma que as mediações na educação não representam categorias isoladas, tampouco acontecem de

forma linear. Elas são peculiares e acontecem em meio a complexidades que envolvem o conhecimento elaborado nos AVA, assim como podem requerer o emprego das TIC como recursos a serviço da educação. Afirma, ainda, que ela é uma realidade nas aulas presenciais e que ainda não se concretizou nas salas virtuais. Continuando seu raciocínio, a autora argumenta que “estar atento a estas diferenças é elemento catalizador de uma melhor comunicação educativa nos ambientes virtuais” (TOSCHI, 2010, p. 8).

Os caminhos para realizar a mediação didática nos AVA direcionam para novas competências do professor *online*, que objetiva maior interação com o aluno virtual. Segundo Palloff e Pratt (2005), a mediação pedagógica é fundamental para garantir o aprendizado e o envolvimento do aluno virtual. Para as autoras, o aluno virtual desenvolve estímulos de automotivação e autodisciplina, assumindo, assim, a responsabilidade de comunicar suas dificuldades e problemas, ao passo que na sala de aula tradicional é o professor quem detecta a dificuldade dos alunos. Assim, os professores *online* precisam estar atentos a alguns indicadores, como, por exemplo, não deixar passar despercebidos nas aulas as mudanças no nível de participação dos alunos, diagnosticar a dificuldade dos alunos em começar o curso e acompanhar um cronograma e apresentar limitações no domínio das discussões.

A mediação didática pode ser facilitada pelas redes de aprendizagem. Segundo Harasim et al, (2005), há muitos desafios em estudar na sala de aula virtual, em que pessoas aprendem a interagir, trocar informações, trabalhar de forma colaborativa com outras pessoas. Peters (2012) compartilha dessa compreensão. Para ele, as redes possibilitam aos alunos um amplo acesso a programas e materiais didáticos de grande relevância. Trata-se, ainda, de um modelo “complexo e exigente. Mas é promissor porque disponibiliza novas dimensões de empenho pedagógico na educação a distância” (PETERS, 2012, p. 80).

Harasim et al (2005), trazem o seguinte conceito de rede:

‘Rede’ é a palavra que descreve os espaços compartilhados formados por computadores interligados em todo o mundo por sinais de telefone e de satélite. Com auxílio das redes, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem eficazes, nos quais professores e alunos em localidades diferentes constroem juntos o entendimento e as competências relacionadas a um assunto particular (HARASIM ET AL, 2005, p. 20, grifo dos autores).

Segundo os autores, o uso das redes, cuja origem é datada da década de 1960, tendo como pano de fundo o correio eletrônico e os computadores de tempo compartilhados, possibilitou o surgimento das comunidades de aprendizagem formadas por grupos de pessoas que interagem por meio de uma comunicação mediada por computador (CMC) (HARASIM ET AL, 2005). Dessa forma, na CMC, as redes têm sido bem aceitas, tanto por professores

como por alunos que se interessam pelos estudos a distância, já que acreditam que “as tecnologias podem melhorar os meios tradicionais de ensino e aprendizagem e abrir oportunidades totalmente novas para a comunicação, a cooperação e a construção do conhecimento” (HARASIM, 2005, p. 21).

Na aprendizagem possibilitada pelas redes de aprendizagem, a mediação didática ganha novo espaço, já que o papel do professor é revisto. “Embora reconheçam o papel do professor como autoridade em informação, vários sistemas modernos de aprendizagem procuram dar aos alunos mais controle e instrumentos no processo de construção do conhecimento” (HARASIM ET AL, 2005, p. 338). Portanto, a mediação didática precisa estar arraigada nas práticas docentes. Caberá ao professor mediar a aprendizagem dos alunos por meio das redes de aprendizagem, não como quem repassa uma informação, mas como quem medeia o processamento dessa informação para a construção de um novo conhecimento elaborado pelo aprendiz.

Para Prado e Martins (2005), na EaD, as estratégias de mediação pedagógica ganham nova dimensão devido à integração das ferramentas computacionais ao ambiente virtual, fazendo um ponto de sustentação que dá concretude a outros níveis de articulação. Assim, o conceito fundamental da mediação pedagógica é a articulação, que, segundo as autoras, está pautada “na articulação dos princípios de ensino-aprendizagem e concretiza-se pelas constantes recriações de estratégias durante a realização de um curso” (PRADO; MARTINS, 2005, p. 3).

Segundo Oliveira (2003, p. 43), “a EAD, mediada por tecnologias avançadas de comunicação digital, abre espaços para novas relações com pessoas, materiais tecnológicos, saberes, contextos, etc. É um novo espaço virtual de construção, desconstrução e reconstrução do saber, na direção do aprender juntos e colaborativamente”. Reforça-se que a mediação nos AVA não será somente pelos recursos tecnológicos disponíveis, mas que esse espaço é enriquecido pela sua funcionalidade. Dessa forma, é imprescindível a intervenção didática, as relações humanas e interpessoais, para que a aprendizagem seja mais “participativa, interativa, dialógica, crítica, criadora, humanista” (OLIVEIRA, 2003, p. 44).

Em meio às discussões sobre as tecnologias na educação, Toschi (2011) afirma que não basta inserir ou utilizar as TIC para se dizer inovador. Para Toschi (2011, p. 9), “ser inovador significa reinventar o que já se faz, tornar diferente o que tem sido feito, e a educação mediada com tecnologias digitais é mais exigente quanto a estas características, pois as possibilidades de ser atual são bem maiores com seu uso, mas usá-las não significa que se é inovador.” Isso significa que não se pode ser ingênuo a ponto de acreditar que a simples

inserção das TIC no contexto educacional promoverá alguma mudança significativa na produção do conhecimento, da mesma forma que, pensando na EaD, se essa inserção não for feita numa abordagem pedagógica, as tecnologias serão incapazes de contribuir para a construção do conhecimento nos AVA.

Para Santana e Victor (2013, p. 132), existe uma grande dificuldade de comunicação na plataforma virtual de AVA. Segundo as autoras, “nesse espaço, a comunicação se caracteriza como *simultânea, instantânea* e global. E o fato do estudante virtual não criar um *cronograma de horário para estudo* dificulta a comunicação simultânea” (SANTANA; VICTOR, 2013, p. 132-133, grifos das autoras). Chamam ainda a atenção para uma questão fundamental na comunicação em ambientes *online*: a linguagem, que precisa ser clara e objetiva.

Nesse sentido, faz-se necessário analisar não apenas o ambiente de aprendizagem, mas também as mediações que ocorram nesse ambiente e que favoreçam e ampliem a comunicação. Isso requer postura de mudança que deixe de privilegiar os meios e passe a analisar com mais critérios as intervenções docentes. Consequentemente, “o debate deve se deslocar dos meios para as mediações, ou seja, para as articulações entre a prática de comunicação e os métodos de aprendizagem, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes metodológicas” (SANTANA; VICTOR, 2013, p. 142). Constrói-se, portanto, um novo ritmo de interação.

2.3.3 A didática na educação a distância

Conforme visto na revisão de literatura apresentada na primeira parte deste capítulo, são poucos os estudos que referenciam a didática na educação a distância. Retomando as gerações da EaD mencionadas no primeiro capítulo, Peters apresentou, no estudo de 2001, três gerações e avançou para quatro num estudo posterior. Moore e Kearsley (2013) apresentaram cinco gerações e, com a contribuição de Lemos (2005), pode-se falar em uma sexta geração.

Em meio a tantos avanços, o que se espera é que não fiquem restritos apenas às tecnologias, mas que a estrutura pedagógica dos cursos oferecidos em ambientes virtuais também possa, merecidamente, ser repensada (MOORE; KEARSLEY, 2013; PETERS, 2001, 2012).

Mesmo que historicamente a didática na EaD tenha caminhado paralelamente às tendências pedagógicas liberais e progressistas, o que se vive no atual momento difere de qualquer modelo pedagógico de ensino presencial. Talvez, as gerações da EaD, aliadas ao

avanço tecnológico acelerado, tenham avançado mais do que as próprias tendências pedagógicas que, como afirma Libâneo (2005), ainda estão muito engessadas e preservam um núcleo da tendência tradicional muito viva nos dias atuais.

Longe de pretender comparações entre ensino presencial e ensino a distância, aproprio-me de Alonso (2013) para afirmar que

o que se advoga aqui é a necessidade de se pensar uma EaD que tenha como principal traço a superação daquilo que não se corporifica no face a face, mas naquilo que seria essencial ao ensinar e aprender: as interações entre os sujeitos que aprendem. Daí que uma didática da EaD mais que problematizar pela distância convida a pensar em como superá-la, colaborar e cooperar são verbos que tornam-se a ‘carne’, ‘músculos’ mesmo no sentido de aprender. Isso como plausível pelo uso intenso e transgressor das TDIC (ALONSO, 2013, p. 218).

Trata-se, pois, de pensar uma didática na EaD que não se pautem num modelo industrializado ou pós-industrialização (PETERS, 2001). Vive-se, hoje, a era da virtualização, não mais da mecanização, conforme o que se operou na indústria (LÉVY, 2007). Nesse contexto de transformações, a comunicação mediada por computador (CMC) apresentou um novo ritmo ao processo comunicacional. Por meio das redes de aprendizagem, conforme estudos de Harasim et al (2005), alcançou-se maior flexibilização expandindo o ritmo do ensino, tornando-o mais individualizado, da mesma forma que a interação e a colaboração entre os pares foram enfatizadas (HARASIM ET AL, 2005).

As redes de aprendizagem podem reduzir a distância transacional apresentada por Moore e Kearsley (2013). Também chamada de teoria da interação a distância, a distância transacional se baseia na seguinte explicação: “a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica. Nesse processo, o aspecto mais importante é o efeito que a separação geográfica tem no ensino e na aprendizagem, especialmente a organização dos recursos humanos e tecnológicos” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 295). Os autores afirmam, ainda, que, nessa teoria, existe um conjunto de variáveis que precisam ser consideradas para que se pense em estratégias pedagógicas voltadas a uma didática no ensino a distância. Esse conjunto de variáveis é composto por três elementos: o diálogo, a estrutura do curso e a autonomia do aluno.

Diálogo “não é o mesmo que interação, embora as interações sejam necessárias para criar diálogo” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 296). Trata-se, segundo os autores, de uma interação, ou uma série de interações, com qualidades positivas, que podem ser ausentes em outras formas de comunicação. Espera-se, pelo diálogo, que se tenha um ouvinte respeitoso e participativo e que haja contribuições mútuas entre os que participam de um

diálogo. Os autores afirmam que tem ocorrido, nos últimos anos, uma importância crescente do diálogo, principalmente após os estudos de Vygotsky sobre a zona proximal de aprendizagem. Assim, “um diálogo entre professor e o aluno é acompanhado por uma mudança de controle do processo de aprendizado, que passa do professor para o aluno. Essa variável de autonomia do aprendiz será um aspecto significativo da interação a distância” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 298).

O segundo elemento é a estrutura do curso. Segundo os autores, um curso é formado pelos seguintes elementos: “objetivos de aprendizado, temas do conteúdo, apresentações de informações, estudos de caso, ilustrações gráficas e de outra natureza, exercícios, projetos e testes” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 298). A qualidade de um curso depende da forma como esses elementos são compostos e estruturados. Alguns fatores determinantes dessa estrutura estão relacionados a uma filosofia de organização de ensino estabelecida pelos professores, pelo nível acadêmico dos alunos, pela seleção e natureza dos conteúdos e pelos meios de comunicação utilizados no curso. Ao relacionar a estrutura ao elemento anterior, o diálogo, os autores mencionam que os dois, conjuntamente, medem a interação a distância. Com isso,

Em cursos mais a distância, nos quais há menos diálogo e mais estrutura, os alunos recebem alguma orientação; se não houver diálogo e nem estrutura, então eles precisam ser integralmente independentes e tomar suas próprias decisões a respeito das estratégias de estudo: como estudar, o que estudar, quando, onde, de que maneira e em que extensão (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 300).

Com essa afirmação, surge o terceiro elemento: a autonomia do aluno. Quando o diálogo e a estrutura do curso se apresentam de forma insuficiente, a autonomia do aluno é requerida com mais intensidade. “O conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 301). Cabe-lhe determinar seu próprio plano de estudo, assumir responsabilidades no que se refere à própria aprendizagem e aos processos avaliativos. A autonomia do aluno pode significar um bom índice para determinar a estrutura de um curso, a partir do que se pode permitir que o aluno exerça de forma totalmente autônoma. Todavia, conforme asseveram os autores, o conceito de autonomia do aluno é bastante relativo e não se pode esperar que todos possam desenvolvê-la.

Esses três elementos caracterizadores da distância transacional, da mesma forma que a comunicação mediada por computador e as redes de aprendizagem, sinalizam um caminho a ser trilhado rumo a uma didática no ensino a distância.

Sem desmerecer os demais, a ideia de autonomia do estudante que remete a uma aprendizagem autônoma e autodirigida, assume um importante papel nos ambientes virtuais de aprendizagem. Sobre isso, Peters (2012) afirma que o atual momento é a concretização de uma antiga aspiração dos sistemas educacionais, que buscaram um aluno independente, capaz de gerir seu próprio conhecimento, tornando-se seguro e autoconfiante. Como afirma esse autor, “somos desafiados pelo fato de que o ambiente informatizado de aprendizagem dá espaço para novas, imprevistas, inesperadas e extremamente eficazes possibilidades de se ter sucesso nesta empreitada pedagógica. De fato, o ambiente informatizado promete muito neste aspecto” (PETERS, 2012, p. 248). Esse conceito de autonomia é o que tem sido buscado a partir das tendências progressistas na educação brasileira e ganha novo impulso quando se apresenta na educação a distância.

A concretização das aspirações apresentadas até esse momento depende, segundo Behar (2009), de um modelo pedagógico para a educação a distância que agregue elementos necessários para pensar uma didática na EaD. Segundo a autora,

entende-se um conceito de modelo pedagógico para EAD como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo. Nesse triângulo (professor, aluno e objeto) são estabelecidas relações sociais em que os sujeitos irão agir de acordo com o modelo definido (BEHAR, 2009, p. 24).

Essa conceituação de modelo pedagógico para EaD remonta à crítica feita anteriormente ao triângulo pedagógico, que não proporciona possibilidades de mediação, conforme apontado por Toschi (2010, 2011) e Peixoto (2011). Porém, é pertinente apresentar esse estudo, uma vez que a autora afirma que boa parte dos cursos a distância é construída a partir desse modelo, que se sustenta por uma ou mais teorias educacionais que servem como eixo norteador da aprendizagem. Segundo a autora, faz-se necessário definir um modelo pedagógico que atenda tanto às especificidades do curso quanto às necessidades formativas dos alunos (BEHAR, 2009).

O que diferencia um modelo pedagógico de um curso a outro são as estratégias utilizadas para aplicação de sua arquitetura pedagógica (AP), uma vez que as estratégias garantem a dinâmica de um modelo pedagógico. Em relação a esse fato, Behar (2009) explica que a aplicação da AP é um ato didático que considera a articulação e o ajuste de uma arquitetura a uma situação de aprendizagem, sendo que essa arquitetura é constituída por quatro elementos: aspectos organizacionais, conteúdo (objeto de estudo), aspectos metodológicos e aspectos tecnológicos. Assim,

mantendo-se fiel à matriz estruturante de uma arquitetura determinada, as estratégias de aplicação construídas para a aprendizagem correspondem a um plano que se constrói e reconstrói mediante processos didáticos permeados pelas variáveis educativas que dão o caráter multidimensional ao fenômeno. Assim o professor poderá evidenciar na própria estruturação estratégias das mais diversas a fim de atingir resultados mensuráveis que, por um lado, se manifestarão no processo de aprendizagem dos seus alunos e, por outro, poderão resultar na modificação/adaptação da arquitetura definida a *priori* (BEHAR, 2009, p. 31).

O que se percebe, com isso, é a polivalência do modelo pedagógico na EaD, que precisa ser adequado, sempre que necessário, a novos desafios de aprendizagem. O professor assume, num modelo pedagógico, o papel de buscar as melhores estratégias possíveis para viabilizar a aprendizagem dos alunos. São os desafios da didática que se baseiam na docência *online*.

Em estudos sobre a docência *online*, Toschi (2011, p. 8) considera que “o perfil do docente *online* é aquele que é: interativo, atualizado, atento a resolver os problemas que surgem no ambiente e as necessidades de seus alunos”. Esse perfil, portanto, parece estar muito próximo do que almejam os modelos pedagógicos de EaD. Mendonça (2009, p. 101) afirma que este perfil deriva de saberes pedagógicos “que os professores trazem de sua formação inicial na graduação ou na licenciatura e na formação continuada, ou, ainda, aqueles adquiridos ao longo da experiência na prática da profissão e que lhe são exigidos no exercício da docência *online*”.

É perceptível que a didática na EaD é soma de vários ingredientes e que não existe uma receita capaz de explicar e/ou de determinar os caminhos didático-metodológicos que precisam ser seguidos. Por essa razão, adequar os métodos, os recursos, reorganizar atividades e flexibilizar a programação dos cursos são estratégias cada vez mais presentes nos AVA e que exigem muito da docência em ambientes virtuais.

Além da estrutura pedagógica dos AVA e do exercício da docência *online*, outro elemento que precisa ser considerado para se pensar numa didática no ensino a distância, segundo Palloff e Pratt (2005), é o aluno virtual. Segundo as autoras,

quando a aprendizagem on-line estava em seus primórdios, o foco estava em orientar os professores quanto ao uso da tecnologia e sobre como elaborar um curso on-line. Contudo, com a percepção de que os alunos, nesse tipo de curso, não necessariamente sabem como interagir com o professor, com o material ou com os colegas, o foco passou a ser os próprios alunos. A aprendizagem on-line, em seu melhor aspecto, está centrada e focada no aluno (PALLOFF; PRATT, 2005, p. 13).

O foco no aluno remonta à pedagogia nova. Esse centro, seja no aluno ou em qualquer outro sujeito/elemento, é a crítica feita por Toschi (2010), que convida a não ter um

centro e, por isso, propõe a espiral pedagógica. A constatação feita por Palloff e Pratt (2005) sobre a necessidade de pensar os cursos com foco no aluno abre outra perspectiva didática que invoca os professores e demais profissionais envolvidos nos cursos virtuais a pensarem em estratégias que realmente considerem o aluno e suas necessidades formativas. Para isso, as autoras apresentam práticas a serem desenvolvidas no ensino *online* com foco no aluno virtual.

Essas práticas sugerem o total envolvimento, tanto dos docentes *online* quanto dos alunos, no que se refere a todas as etapas de um curso a distância. Elementos como planejamento, estruturação das atividades, exploração das ferramentas disponíveis no AVA, seleção de conteúdos, elaboração do processo avaliativo e formas de comunicação e interação no ambiente fazem parte das boas práticas elencadas pelas autoras. A didática na EaD necessita considerar essas práticas, uma vez que todas elas estão presentes nos argumentos que conduzem a uma organização didático-metodológica que zele pela construção do conhecimento na EaD.

Quando se fala de aprendizagem *online*, é pertinente apresentar a contribuição de Anderson (2008), que afirma que os ambientes de aprendizagem eficazes podem se enquadrar no âmbito da convergência de quatro diferentes olhares: da aprendizagem centrada no aluno, da aprendizagem centrada no conhecimento, da avaliação centrada e da centrada na comunidade. Para o autor, “discutir cada um desses olhares nos ajuda a definir a aprendizagem de um modo geral, antes de aplicar essa estrutura analítica às características únicas de aprendizagem on-line” (ANDERSON, 2008, p. 35, tradução minha²⁵). Certamente, essas diferentes propostas podem interferir na didática do ensino a distância, o que conduz à necessidade de entendê-las.

Uma aprendizagem centrada no aluno não necessariamente satisfaz às peculiaridades de cada aluno de forma exclusiva, mas “devemos ter o cuidado de reconhecer que os contextos centrados no aluno também devem atender às necessidades do professor, da instituição, da sociedade em geral, que fornece suporte para o aluno e para a instituição e, frequentemente, de um grupo ou turma de alunos” (ANDERSON, 2008, p. 35, tradução minha²⁶). A aprendizagem centrada no conhecimento precisa permitir aos alunos experimentar o discurso acadêmico e científico de forma que reflitam sobre seu próprio

²⁵ Texto original: Discussing each of these lenses helps us to define learning in a general sense, before we apply this analytical framework to the unique characteristics of online learning

²⁶ Texto original: we must be careful to recognize that learner-centered contexts must also meet the needs of the teacher, of the institution, of the larger society that provides support for the student and the institution, and often of a group or class of students

conhecimento. Comparando-se à aprendizagem baseada nos câmpus, a aprendizagem *online* pode ter vantagens. Segundo Anderson (2008, p. 37, tradução minha²⁷) “a Net propicia a expansão de oportunidades para os alunos mergulharem, cada vez mais profundo, em sua fonte de conhecimento, a partir de seus recursos, proporcionando, assim, meios quase ilimitados para os estudantes produzirem o seu conhecimento”. Certamente, isso exigirá muito do professor que trabalha a distância, já que lhe serão cobradas certas habilidades, pois, como assevera o autor, o professor servirá de andaime a partir do qual os alunos poderão crescer em busca de novas descobertas relacionadas a disciplinas específicas.

A avaliação centrada é outro desafio apresentado à didática no ensino em ambientes *online*. Trata-se de pensar na avaliação que não tenha caráter somativo, mas formativo, que possa motivar, informar e fornecer *feedback* tanto aos alunos quanto aos professores *online*. Para isso, a avaliação deve servir-se de muitas oportunidades, sobretudo deve servir para “incentivar os alunos a avaliar sua própria aprendizagem reflexivamente. Entender o que é mais útil e não o que é mais facilmente avaliado é um desafio para os que desenvolvem a aprendizagem on-line” (ANDERSON, 2008, p. 38, tradução minha²⁸).

Por fim, a aprendizagem centrada na comunidade pode representar um desafio à didática na EaD, uma vez que, para Anderson (2008), mesmo que vários pesquisadores defendam a criação de comunidades para aprendizagem a distância, há problemas associados à resistência que existe entre professores e instituições de ensino. Além disso, “pode ser mais desafiador do que se pensa criar e sustentar essas comunidades, e as diferenças ligadas à falta de lugar fixo e de sincronismo, ou seja, a presença mútua em tempo e lugar, podem ser mais fundamentais que a mera ausência de linguagem corporal e presença social” (ANDERSON, 2008, p. 40, tradução minha²⁹). Outro fator apontado pelo autor é que a participação dos alunos em comunidades de aprendizagem pode comprometer a independência desejada pelos alunos, “mesmo quando a pressão por conexão síncrona é eliminada pelo uso de ferramentas de comunicação assíncronas” (ANDERSON, 2008, p. 40, tradução minha³⁰).

Em suma, refletir sobre uma didática para os cursos a distância constitui-se um desafio e uma necessidade, pois é percebido que os estudos nessa área encontram-se

²⁷ Texto original: the Net provides expanded opportunities for students to plunge ever deeper into knowledge resources, thus affording a near limitless means for students to grow their knowledge.

²⁸ Texto original: those that encourage learners to assess their own learning reflectively. Understanding what is most usefully rather than what is most easily assessed is a challenge for the designers of online learning.

²⁹ Texto original: it may be more challenging than we think to create and sustain these communities, and the differences—linked to a lack of placedness and synchronicity, that is, mutual presence in time and place—may be more fundamental than the mere absence of body language and social presence.

³⁰ Texto original: even when the pressure of synchronous connection is eliminated by use of asynchronous communications tools

pulverizados e orientados para fins específicos: ora o foco está no aluno, ora no docente *online*, ora na estrutura dos ambientes virtuais de aprendizagem e seus elementos, como recursos/ferramentas/tecnologias. Sobre esse desafio, Peters (2001) argumenta que

quem se dispuser a desenvolver uma didática da educação a distância deveria, portanto, levar em consideração o que também corresponderia à forte vinculação da didática com a prática. Até que isso se concretize, certamente os mencionados campos de trabalho e seus elementos teóricos continuarão compondo-se, em cada caso, de modo diferente e se influenciarão mutuamente na consciência daqueles que analisam e desenvolvem ensino a distância (PETERS, 2001, p. 25).

Partindo dessa perspectiva, faz-se necessário encontrar pontos de intersecção entre elementos que se encontram fragmentados, com o propósito de integrá-los, de forma que “uma didática do ensino a distância assim integrada poderia servir como uma espécie de metaciência para os muitos especialistas colaboradores em universidades a distância” (PETERS, 2001, p. 27). Explorar a didática na EaD é, portanto, um campo investigativo fértil e necessário.

2.4 Fechando ciclos ou reabrindo-os?

No decorrer do segundo capítulo, objetivou-se situar o objeto de pesquisa deste estudo nos dias atuais. Os desafios da didática, seja na educação presencial, seja na educação a distância, são muito semelhantes. Após o estudo das concepções didático-metodológicas construídas ao longo das tendências pedagógicas na educação, tanto da pedagogia liberal quanto da progressista, foi percebido que a didática na EaD segue caminhos parecidos, havendo concomitância de modelos e transposição didática de uma forma de ensino à outra.

Atualmente, conceitos como o de transmissão e o de recepção passiva, tão característicos na pedagogia tradicional, tendem a desaparecer, abrindo espaço a novas reflexões. Algumas, como a contribuição de Dewey (1967), advinda da pedagogia nova, ressurgem avivadas. A partir do instante em que o aluno é visto como centro do processo educativo, capaz de construir seu próprio conhecimento, é desencadeada a concepção de aluno autônomo, tendo sido mais bem discutida no âmbito das tendências que compõem a pedagogia progressista.

No entanto, na atual discussão, envolta do processo educativo na EaD, a perspectiva de ter o aluno como centro precisa ser revista. Tanto na contribuição de Libâneo (2001c, 2005) quanto na de Toschi (2010), o processo de comunicação torna-se imprescindível e, com isso, alunos e professores caminham juntos num sistema de reciprocidade. Se, de um lado, o professor é tido como mediador e, de outro, tem-se o aluno

como autônomo, a comunicação torna-se o elo capaz de possibilitar a mediação didática e a aprendizagem.

A mediação didática, principalmente na EaD, só se torna realidade quando superadas as barreiras da comunicação. No universo dos cursos a distância oferecidos atualmente, muitos adotam uma didática que se aproxima da tendência tecnicista, apresentando uma proposta autoinstrucional, sem estabelecer a conexão entre cursistas e professores formadores. Ao concordar com Peters (2001), vê-se que a educação a distância ainda precisa superar os dilemas didáticos centrados na ausência de diálogo e de interação, permitindo, assim, visualizar que as tecnologias possibilitaram o acesso aos cursos a distância, da mesma forma que se tornaram maior que o aparato de professores disponíveis para realizar as intervenções e estabelecer o diálogo com os alunos na EaD.

Nesse sentido, não basta prover o acesso. É preciso garantir o diálogo, as intervenções didáticas, a prática de ensino mediada com auxílio dos recursos tecnológicos disponíveis e, principalmente, com o auxílio de pessoas. A simples transposição de modelos e práticas de ensino presenciais para os ambientes virtuais não garantirá que a didática na EaD exerça sua função. Nesse aspecto, os AVA tornam-se ambientes ricos para a viabilização da aprendizagem a distância, desde que sejam exploradas, numa perspectiva pedagógica, todas as suas ferramentas. É preciso, então, alçar voos maiores, que permitam repensar as práticas pedagógicas em EaD, não as restringindo apenas ao uso de tecnologias de informação e comunicação, mas, especialmente, relacionadas a uma abordagem pedagógica específica e pensada para uma forma de ensino que tem vida própria. Dessa forma, a educação a distância não será reduzida a uma simples transposição do ensino presencial para um ambiente virtual. Nesse contexto, Anderson (2008) argumenta sobre a necessidade de uma teoria da aprendizagem *online* que não esteja centrada numa cópia de modelos e concepções do ensino presencial, mas que, na expectativa do ensino *online*, ganhe novas dimensões. Isso permite ampliar as teorias do ensino presencial com novos enfoques que surgem nas propostas e nos diferentes modelos de ensino em ambientes virtuais.

Ao fazer um *link* com o primeiro capítulo, é possível perceber que, especialmente na formação continuada de professores, a EaD *online* tem contribuído significativamente para a ampliação do acesso aos cursos. Por esse motivo, é essencial discutir sobre a mediação didática nesse processo. Oliveira (2003, p. 40) argumenta que

a pertinência da EAD na formação continuada de professores apóia-se em duas razões principais. Por um lado, visa atenuar as dificuldades que os formandos enfrentam para participar de programas de formação, em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país, e,

por outro lado, atende ao direito de professores e alunos ao acesso e domínio dos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão (OLIVEIRA 2003, p. 40).

Oliveira (2003) afirma, ainda, que muitos programas destinados à formação de professores a distância têm se apoiado em paradigmas tradicionalmente inspirados numa concepção positivista, reforçando, assim, a fragmentação do conhecimento e valorizando saberes disciplinares elaborados por especialistas. Com isso, a formação do professor na EaD privilegia a formação técnica, a partir do que a autora chama de “pacotes pedagógicos” (OLIVEIRA, 2003, p. 41) que não proporcionam ao professor uma formação crítico-reflexivo, chamando a atenção para a necessidade de estruturação dos cursos de formação de professores a distância com base num modelo reflexivo-investigativo.

É isso que a autora chama de novo paradigma emergente, ao enfatizar que a formação do professor a distância deve acontecer numa perspectiva reflexivo-investigativa “possibilitando ao professor um pensamento autônomo que facilite a autoformação participada, com vista à construção de sua identidade profissional” (OLIVEIRA, 2003, p. 44).

Assim, é notória a importância de pesquisar sobre a mediação didática na EaD, pensando numa didática específica e que se solidifique intensamente.

CAPÍTULO 3: MEDIAÇÃO DIDÁTICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NUM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Os capítulos anteriores tiveram por intenção situar, a partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica, as pesquisas e as teorias que embasam o objeto de estudo, quais sejam: a educação a distância, a formação continuada de professores e a mediação didática em ambientes virtuais de aprendizagem.

Passo, agora, a apresentar os resultados obtidos na pesquisa de campo desenvolvida, no intuito de enriquecer a pesquisa teórico-bibliográfica, propondo, para tanto, um confronto e confirmação das ideias e conceitos trabalhados. Tenho como objetivo descrever, analisar e interpretar dados empíricos oriundos de uma pesquisa de abordagem qualitativa que demonstre subsídios para auxiliar na compreensão do problema que norteia este estudo, cujo objetivo geral é analisar a ocorrência da mediação didática nos ambientes de aprendizagem *online* e como o professor a distância intervém na relação do aluno com o conhecimento durante a formação continuada de professores em um curso de especialização.

Para prosseguir com a descrição, análise e interpretação dos dados, alguns conceitos necessitam ser retomados, buscando situar como se definiram as linhas teórico-conceituais que permitiram as análises dos dados à luz de suas teorias.

Como o principal objetivo é analisar a mediação, faz-se necessário definir esse termo na medida em que for utilizado nas análises. Como discutido nos capítulos 1 e 2, a palavra mediação e sua conceituação dependem da finalidade e do contexto em que se apresentam. Quando é aplicada apenas a palavra mediação, desprovida de outra qualquer como complemento, é entendida como mediação pura, como categoria da dialética, conforme apresentada por Marx (1996), Cury (1989), Gadotti (1998) e Bootomore (2001) sendo que Cury (1989) amplia sua definição para a mediação do conhecimento, porém sem desvincular das características que a torna, como afirma o próprio autor, uma categoria dialetizada e historicizante.

A mediação cognitiva (MC) foi estudada a partir de Vygotsky (1991) e Lenoir (2011), com expressiva contribuição de D'Ávila (2002) no que se refere à relação em que o aluno estabelece com o objeto do conhecimento, permitindo, com isso, visualizar a relação estabelecida para que aconteça a mediação cognitiva. Na MC está a compreensão de como ela ocorre, assim como a sugestão da necessidade de outro tipo de mediação que a instigue: a mediação didática (MD).

No referencial teórico, a MD ganha outras terminologias. Lenoir (2011), D'Ávila (2002) e Libâneo (2005) utilizam o termo mediação didática. Outros autores, como Prado e Martins (2005) e Palloff e Pratt (2005), optam pelo termo mediação pedagógica. Outro conceito que surgiu foi o de intervenção educativa (IE), apresentado por Lenoir (2011). Esse termo, segundo o autor, permite diferentes interações com os objetivos de ensino e aprendizagem. É a partir da IE que é alicerçada a construção do conceito de mediação didática. Nesse sentido, intervir também é mediar, já que significa “estar entre” (LENOIR, 2011).

A mediação didática e a mediação pedagógica lidam com os mesmos processos, o que caracteriza que seus objetivos educativos podem tornar esses termos sinônimos. Por isso, neste estudo, optou-se pelo uso do primeiro termo, com a sigla MD.

Esclarecidas as terminologias que serão utilizadas neste capítulo, a seguir são apresentados os caminhos trilhados no decorrer da pesquisa e que elucidaram o estudo do problema, assim como contribuíram para o alcance dos objetivos propostos.

3.1 Opção metodológica

Um estudo voltado às ciências humanas e, especialmente, à educação requer uma abordagem que privilegie os elementos envolvidos na construção de seu objeto de pesquisa, assim como que qualifique os instrumentos empregados, responsáveis pela condução do estudo do problema de pesquisa que o norteiam. Por isso, foi feita a opção por um estudo qualitativo que consistisse no levantamento de informações sobre o processo de formação continuada de professores em ambientes virtuais de aprendizagem.

Chizzotti (2000) afirma que as pesquisas qualitativas possuem intrínseca relação com as ciências humanas, uma vez que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79). Dessa forma, esse tipo de investigação trabalha com informações que fazem parte de um contexto de pesquisa real que navega pela subjetividade inerente ao ser humano, cujo conhecimento não se mede quantitativamente.

O estudo qualitativo também pode, segundo Chizzotti (2000, p. 80), se guiar por orientações filosóficas da dialética, já que

a dialética também insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. [...] Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições

contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens.

A abordagem do estudo qualitativo é retratada por Lüdke e André (1986), que apresentam características indispensáveis à condução de um estudo dessa natureza. Segundo as autoras, uma pesquisa qualitativa em educação precisa ser norteada por cinco princípios: valorização do ambiente natural com o pesquisador inserido no contexto da pesquisa; os dados coletados são descritivos e todas as informações coletadas *in loco* devem ser valorizadas para posterior análise; durante a pesquisa, o pesquisador deve se preocupar mais com o processo (origens, causas, fatores desencadeadores que giram em torno do problema e do objeto de estudo) que propriamente com o resultado; valorizar o significado que as pessoas participantes atribuem a cada fato ou dado apresentado por elas; e, a análise dos dados ocorre por indução. Além disso, a pesquisa qualitativa destaca a importância de o pesquisador possibilitar ao pesquisado a liberdade em participar e enriquecer a investigação.

Para realizar a pesquisa de campo, a opção foi por utilizar, como instrumentos de coleta de dados, questionários semiabertos, aplicados presencialmente aos cursistas e orientadores acadêmicos, e observação por meio de etnografia virtual no ambiente de um curso de especialização. Estava prevista, ainda, a realização de uma entrevista com a coordenação do curso, que não foi concretizada devido à impossibilidade de contato com ela³¹.

A primeira etapa da coleta de dados foi a aplicação dos questionários. A opção por questionários semiabertos se justifica pelo fato de que permitem adquirir informações codificáveis que podem contribuir para uma visão macro do tema pesquisado. Da mesma forma, possibilita coletar informações textuais possíveis de serem analisadas e categorizadas pela técnica de análise de conteúdos (FRANCO, 2005). Esses questionários foram direcionados a cursistas e orientadores acadêmicos³². Atualmente, o curso pesquisado tem 22 cursistas e quatro orientadores acadêmicos. Desse universo, oito cursistas e dois orientadores acadêmicos³³ responderam ao questionário, o que corresponde, respectivamente, a 36% e a 50% do total de participantes.

³¹ A entrevista não foi realizada por motivos que serão posteriormente apresentados.

³² Os modelos de questionários aplicados estão nos apêndices B (aos cursistas) e C (aos orientadores acadêmicos).

³³ A aplicação dos questionários ocorreu no dia sete de julho de 2014. Até essa data, o curso dispunha de apenas três orientadores acadêmicos. No dia da aplicação, apenas um dos orientadores respondeu. Na semana seguinte, enviei *e-mail* aos demais, solicitando-lhes a contribuição ao estudo, mesmo que respondessem e me enviassem por *e-mail*. Na semana seguinte, recebi um questionário respondido. Ainda insisti com o orientador acadêmico que faltava, enviando-lhe mais duas mensagens no decorrer do mês de julho, todavia sem êxito. Após o exame de qualificação, senti a necessidade de mais contribuições, o que me levou a entrar em contato, novamente, com

Lakatos e Marconi (2007, p. 205) acrescentam que o questionário precisa, após sua elaboração, ser testado numa fase que as autoras chamam de “pré-teste”. Essa fase permite verificar possíveis falhas que inviabilizam sua aplicação. Segundo orientação das autoras, essa etapa precisa acontecer em um pequeno grupo de pessoas. Após a análise dos dados coletados é que serão evidenciadas “possíveis falhas existentes; inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causam embaraço ao informante; se as questões obedecem a determinada ordem ou se são muito numerosas, etc.” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 205). Além dessa averiguação, as autoras ainda alertam para o fato de que os questionários devem apresentar três elementos fundamentais: fidedignidade, validade e operatividade.

É perceptível a importância do pré-teste do questionário, para que seja finalizado, objetivando contribuir para a pesquisa proposta. Visando a essa importância, a testagem dos questionários foi realizada com um grupo de 11 professores da rede pública estadual de ensino, na cidade de Itumbiara-GO, não sendo, nenhum deles, participantes do curso que analisado. Os respondentes disseram que as questões estavam suficientemente claras e responderam sem apresentar dúvidas, o que sugeriu que os questionários estavam aprovados para serem aplicados ao público alvo.

Outra etapa da coleta de dados foi a observação no AVA, por meio de etnografia virtual, na intenção de acompanhar, registrar e analisar o processo comunicacional, a interação e, conseqüentemente, a mediação didática realizada no ambiente. Para essa observação, foram tomados como ponto de partida os estudos de Hine (2005) e Gutierrez (2009), que apresentam as contribuições da etnografia virtual para compreensão das práticas decorrentes nas redes virtuais de aprendizagem e no ciberespaço.

Hine (2005) afirma que a *internet* traz conseqüências importantes para entender o que se apreende da relação que cada indivíduo tem com a tecnologia, bem como para entender as relações sociais construídas por meio delas. Por esse motivo, assevera que “a etnografia, nessa ordem dos fatos, pode servir para alcançar um sentido enriquecido dos significados que

o orientador acadêmico que não havia respondido. No dia 16 de setembro aconteceram três mensagens: na primeira, fiz o contato solicitando a participação. Horas depois recebi a resposta do orientador que se dispôs a contribuir, pedindo-me que lhe enviasse o questionário para, até o final da semana, responder. De imediato,enviei o questionário, dando-lhe o prazo de uma semana. Como o questionário não retornou, esperei mais alguns dias e fiz novo contato no dia 30 do mesmo mês. Momentaneamente o orientador acadêmico respondeu, desculpando-se, pois, devido ao acúmulo de atividades que realizava naquele período, havia se esquecido, mas que responderia ainda naquele dia, o que não aconteceu.

a tecnologia vai adquirindo nas culturas que a alojam ou que se organizam graças a ela” (HINE, 2005, p. 17, tradução minha³⁴).

Segundo Gutierrez (2009, p. 11), “a netnografia não exige presença física do pesquisador. Assim, a abordagem inicial, a chegada ao campo de pesquisa, assume um formato diferente”. A observação de um AVA acontece em uma dinâmica diferente da que aconteceria em uma sala de aula presencial. Esse fato pode exigir um olhar mais atento e minucioso sobre cada movimento, mensagens, interações, comunicações entre os participantes. Exige, de certa forma, uma leitura e interpretação das entrelinhas e de tudo que, supostamente, está implícito e imperceptível, justamente por trabalhar com o que não é visível aos nossos olhos: está no ciberespaço, nas redes. Por esse motivo, a autora acrescenta, ainda, que “a abordagem netnográfica dentro de uma perspectiva dialética é uma forma de estar presente nestas redes sociais com um olhar crítico no movimento que é fundante da própria rede” (GUTIERREZ, 2009, p. 13).

A terceira e última etapa da coleta de dados consistiria na realização de entrevista. Lakatos e Marconi (2007, p. 198) afirmam que “a entrevista é um instrumento por excelência da investigação social” e que muitas vezes é superior a outras formas de coleta de dados. As autoras também alertam para a importância de, dentre três tipos existentes, definir bem o tipo de entrevista que será realizada: estruturada, semiestruturada e não estruturada. A partir da compreensão dos objetivos de cada tipo de entrevista, para não correr o risco de engessar e limitar as possibilidades de obtenção de dados que surgiriam no encontro com os pesquisados, foi tomada a decisão de não utilizar a entrevista estruturada. A intenção, portanto, era realizar uma entrevista semiestruturada com a coordenação do curso com o objetivo de obter a compreensão sobre mediação didática no curso analisado.

O projeto de pesquisa previa a realização de entrevista com a coordenação do curso, com a qual o primeiro contato foi feito, via *e-mail*, no dia 09/04/2014, solicitando-lhe o acesso ao curso. Do corpo da mensagem constavam os instrumentos de coleta de dados, inclusive a possibilidade de realização, posteriormente, de uma entrevista. A autorização ocorreu dois dias depois desse contato e, desde então, foi possibilitado o acesso a todo o ambiente do curso. Um novo contato foi feito no dia 16/09, solicitando-lhe autorização para realizar a entrevista. No dia seguinte, a coordenação respondeu à mensagem, sugerindo que a entrevista fosse realizada em meados de outubro e que, posteriormente, voltaríamos a entrar contato. Nessa mesma data, outras três mensagens aconteceram. Respondi-lhe dizendo que

³⁴Texto original: La etnografía, en este orden de cosas, puede servir para alcanzar un sentido enriquecido de los significados que va adquiriendo la tecnología en las culturas que la alojan o que se conforman gracias a ella.

não haveria problemas e que, caso preferisse, já poderia deixar pré-agendado. Em resposta, a coordenação manifestou pré-agendando para o dia 27 de outubro, às quinze horas. Disse, ainda, que, com a antecedência de uma semana, eu faria a confirmação. Instantaneamente, informei que estava ciente e que confirmaria uma semana antes.

Como combinado, no dia 13 de outubro fiz contato com a coordenação do curso (para o qual não obtive resposta), com o intuito de confirmar se aconteceria a entrevista na data e horários combinados, até porque o calendário acadêmico da instituição que oferta o curso previa um recesso em função do feriado federal do dia do servidor público.

Prevendo que, talvez, o acúmulo de atividades da coordenação, somado às dificuldades em compatibilizar a agenda de compromissos, estivesse interferindo na viabilização dessa entrevista presencialmente, optei por transferir a entrevista para um questionário aberto, o que proporcionaria maior flexibilidade e comodidade para responder às questões. Assim, no dia 16 de outubro foi encaminhada nova mensagem de *e-mail* contendo, anexo, o roteiro da entrevista, que se transformou em um questionário aberto. Mais uma vez, não obtive nenhum retorno. No dia 30 do mesmo mês, estive pessoalmente, sem agendamento prévio, na secretaria do curso, na tentativa de fazer contato com a coordenação. No entanto, devido à sua ausência, esse contato não aconteceu. Solicitei à secretária que me atendeu que registrasse minha presença, além de deixar recado sobre necessidade que tinha de conversar com a coordenação. A última tentativa foi feita em 04 de novembro, por telefone, quando deixei recado, reforçando a necessidade de conversar com a coordenação, não havendo qualquer retorno.

Frente ao insucesso nas inúmeras tentativas de contato com a coordenação do curso e, sobretudo, ao esgotamento dos prazos para conclusão do curso de mestrado, não foi possível realizar a entrevista pretendida.

3.2 Descrição do curso e do ambiente pesquisado

A escolha de um curso de formação continuada de professores a distância incidiu no curso de Especialização para a Diversidade e Cidadania (Direitos Humanos), oferecido pela Universidade Federal de Goiás (UFG), por meio do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos (NDH)³⁵, com o apoio do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar). Segundo informações disponíveis no *site* da UFG, o Ciar é um órgão

³⁵ Segundo informações extraídas do site do NDH, este núcleo é vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (PRPPG/UFG) e possui caráter didático-pedagógico, cultural, artístico, tecnológico e de interação com a sociedade. Informações disponíveis no *site* <https://www.ndh.ufg.br/p/3172-apresentacao>. Acesso em 11 fev. 2015.

suplementar da Reitoria, cuja criação se deu por meio da Resolução Consuni nº 02/2007, “com a finalidade de implementar e apoiar as atividades acadêmicas de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa integradas pelas tecnologias de informação e comunicação na modalidade a distância, desenvolvidas pela UFG”.

Em relação ao curso escolhido, informações disponíveis no *link* “ações já realizadas” no *site* do NDH/UFG³⁶ mencionam que esse curso faz parte de um conjunto de ações que vêm sendo realizadas pelo referido núcleo. Dentre essas ações, está a participação do Programa de Direitos Humanos (PDH) e do NDH na concorrência de diversos editais, com a aprovação de projetos que asseguraram o seus financiamentos. Nesses projetos, está a aprovação do curso, com financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes). Além disso, o curso é realizado em parceria com o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo atividades desenvolvidas em polos de apoio presencial. Ressalta-se que o curso foi oferecido, primeiramente, como extensão universitária para, depois, ser ampliado ao nível de especialização.

A seleção de cursistas foi regida pelo Edital nº 027/2013, de 23 de setembro de 2013. De acordo com informações extraídas desse edital, o curso teve início em novembro de 2013, com encerramento previsto para maio de 2015, perfazendo uma carga horária de quatrocentas e quinze horas. Os itens 2.5 e 2.6 desse edital estabelecem o perfil de candidato que pode participar da seleção:

2.5 O curso é destinado aos candidatos portadores de diploma de ensino superior. Prioritariamente, serão selecionados os profissionais de educação da rede pública (conforme Edital 01/2008 SECAD/MEC de 16 de abril de 2008), sendo que, até o limite de 25% das vagas, serão atendidos os candidatos advindos de demanda social.

2.6 Por demanda social entende-se toda a comunidade escolar e pessoas que de alguma forma tenham influência sobre o cotidiano educacional das unidades de ensino, conforme estipula o catálogo do Curso – PDE Interativo.

Feita a análise desse perfil, foi possível perceber seu atendimento às expectativas de pesquisa apresentadas neste estudo, já que se trata de professores em processo de formação continuada a distância.

³⁶A página está sendo acessada frequentemente, desde o mês de maio de 2014. As informações disponíveis sugerem que a última atualização ocorreu no ano de 2011. Por isso, fizeram-se necessários alguns esclarecimentos em relação a duas secretarias citadas. A sigla SECAD foi acrescida da palavra inclusão, passando a ficar: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Já a Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi extinta no início do ano de 2011. Até o último acesso, realizado no mês de novembro de 2014, as informações permaneciam inalteradas.

O curso disponibilizou 210 vagas, distribuídas em sete polos no estado de Goiás, contabilizando trinta vagas por polo, cuja localização se dá nos municípios de Alexânia, Aparecida de Goiânia, Cezarina, Inhumas, Jussara, Uruana e Uruaçu. Foram feitas à secretaria do curso solicitações de algumas informações sobre o curso, com o propósito de compor o *corpus* da pesquisa, assim como de contribuir para a análise e interpretação dos dados. No dia 27 de agosto de 2014, fiz contato por telefone para pedir algumas informações relativas aos registros acadêmicos dos cursistas e dos profissionais que atuam no curso. Devido à quantidade de dados, decidi formalizar o pedido, enviando, por *e-mail*, a solicitação expressadas informações de que necessitava. No dia primeiro do mês de setembro, foi enviado, via *e-mail*, um documento em forma de questionário, para coletar as seguintes informações: a) quantidade de cursistas matriculados em cada polo; b) descrição dos sujeitos/profissionais envolvidos, o que incluía a quantidade e o perfil de cada um, conforme descrito na proposta do curso ou nos editais; c) informações sobre o processo de seleção dos profissionais, formação para atuar na função e forma de remuneração (se bolsista do convênio UAB-Capes) de cada profissional envolvido.

Oportunamente, a secretária respondeu que encaminharia o *e-mail* para o “grupo de coordenação”, para que esse grupo verificasse a melhor forma possível de responder. Por telefone, também fui informada de que a secretaria não reunia nenhuma dessas informações. Passados alguns dias sem resposta, fiz novo contato com a secretaria, em 23 de setembro. Informei que havia pré-agendado a entrevista com a coordenação e que, por isso, precisava pelo menos de parte das informações solicitadas, para que eu pudesse aproveitar a entrevista com o objetivo de coletar as informações restantes. No dia seguinte, recebi uma mensagem informando que a coordenação ainda não havia repassado nenhuma resposta e, caso recebesse algum retorno, entraria em contato. Como não houve mais respostas, decidi acrescentar as questões ao roteiro da entrevista a ser realizada com a coordenação, mas que, conforme já apresentado, não aconteceu.

Mesmo diante desse contexto desfavorável à pesquisa, a coleta de dados foi oportunizada pela etnografia virtual a partir de observações no ambiente, uma vez que a coordenação já havia concedido, desde onze de abril do mesmo ano, a autorização para acessar a turma do polo UAB de Aparecida de Goiânia (GO). Na condição de visitante, não interferei nas atividades desenvolvidas no ambiente. Tive acesso a todo o curso, desde seu início, e pude explorar todo o ambiente virtual de aprendizagem, que foi desenvolvido na plataforma *Moodle*. Além de observar toda a movimentação do ambiente, fiz registros a partir

de informações disponíveis no AVA e capturas de telas, arquivando-os eletronicamente, quando necessário.

Em relação ao perfil dos cursistas da turma do polo da UAB de Aparecida de Goiânia, foi observado que, dos 22 matriculados, atualmente, 20 são profissionais da educação e dois atendem à demanda social. Essas informações foram obtidas acessando o perfil de cada cursista. Eles se originam de cinco municípios: um de Trindade, dois de Aparecida de Goiânia, dois de Anápolis, um de Pires do Rio e os demais de Goiânia³⁷. Ainda que tenha sido distribuído a todo o grupo de cursista, apenas oito contribuíram com a coleta de dados, respondendo ao questionário.

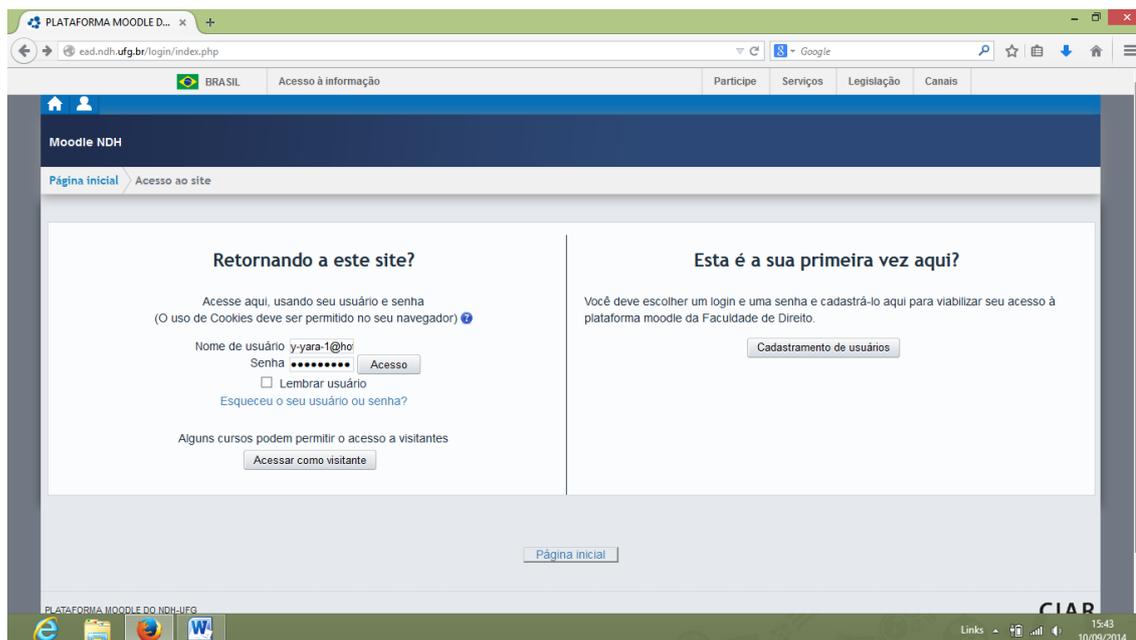
Foi possível constatar que, dos que responderam, sete são professores: um atua na profissão há menos de três meses, dois, há três anos, três professores exercem a docência há cinco anos e um é professor há quinze anos. Sobre terem concluído algum curso na modalidade a distância, foi detectado que três cursistas nunca fizeram, um já fez uma especialização, três já fizeram cursos de extensão, dois fizeram aperfeiçoamento e ninguém fez graduação.

Na busca por entender a mediação didática num curso de formação de professores a distância, alguns elementos chamaram a atenção desde o primeiro acesso ao ambiente. Numa observação mais detalhada sobre o ambiente do curso desenvolvido na plataforma *Moodle*³⁸, pode-se visualizar como ele está organizado. A página inicial de acesso ao curso permite o *login* para usuários cadastrados no curso, conforme pode ser visualizado na figura nove.

³⁷Os dados extraídos do perfil do cursista podem sofrer variações. Impera a dúvida em certificar se todos atualizaram seu perfil no AVA e, por isso, pode-se deduzir que as origens/cidades podem não ser as que estão apresentadas no perfil. Essa informação foi uma das que solicitei à secretaria do curso, mas, como mencionado, não houve resposta. Logo, parti do que tinha de concreto: o que se apresenta no perfil destes cursistas, no AVA.

³⁸Segundo Duarte (2012, p. 2-3), a plataforma *Moodle* é um *software* livre utilizado pelas universidades públicas e responde por todo um investimento entre alunos, entre alunos e professores, entre professores e professores tutores num grau de interatividade necessário à ampliação do processo de aprendizagem. Um dos aspectos preponderantes no uso do *Moodle* é a possibilidade, com a utilização de mídias, de interação das várias ferramentas existentes, simultaneamente.

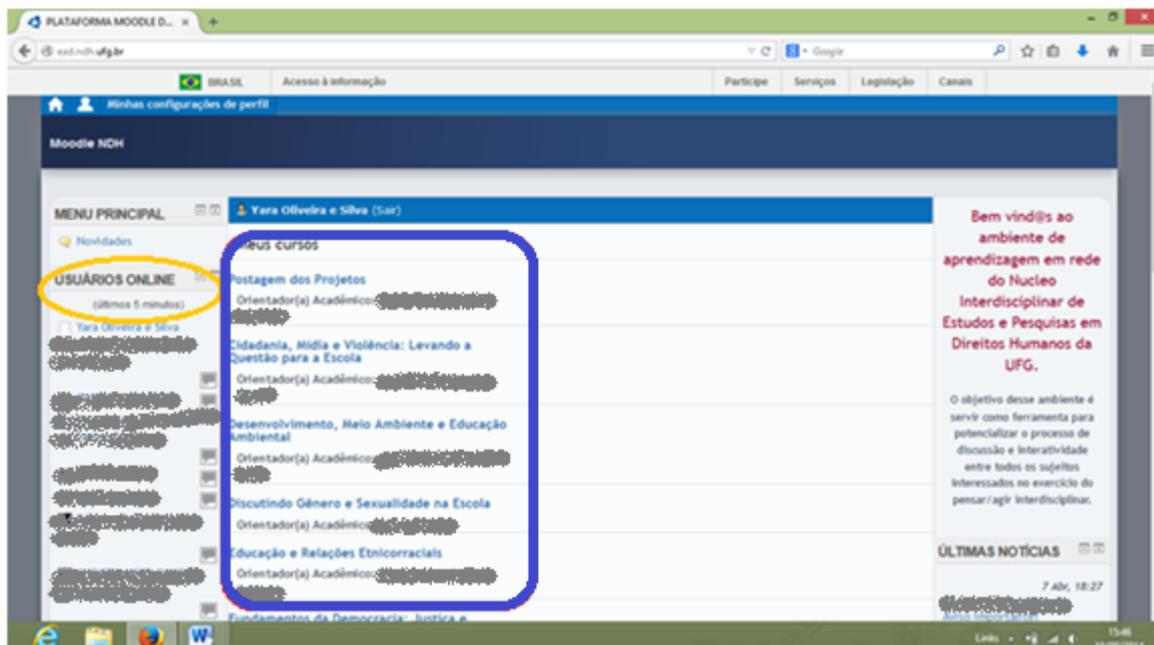
Figura 9 - Página de acesso ao Moodle



Fonte: captura de tela do AVA.

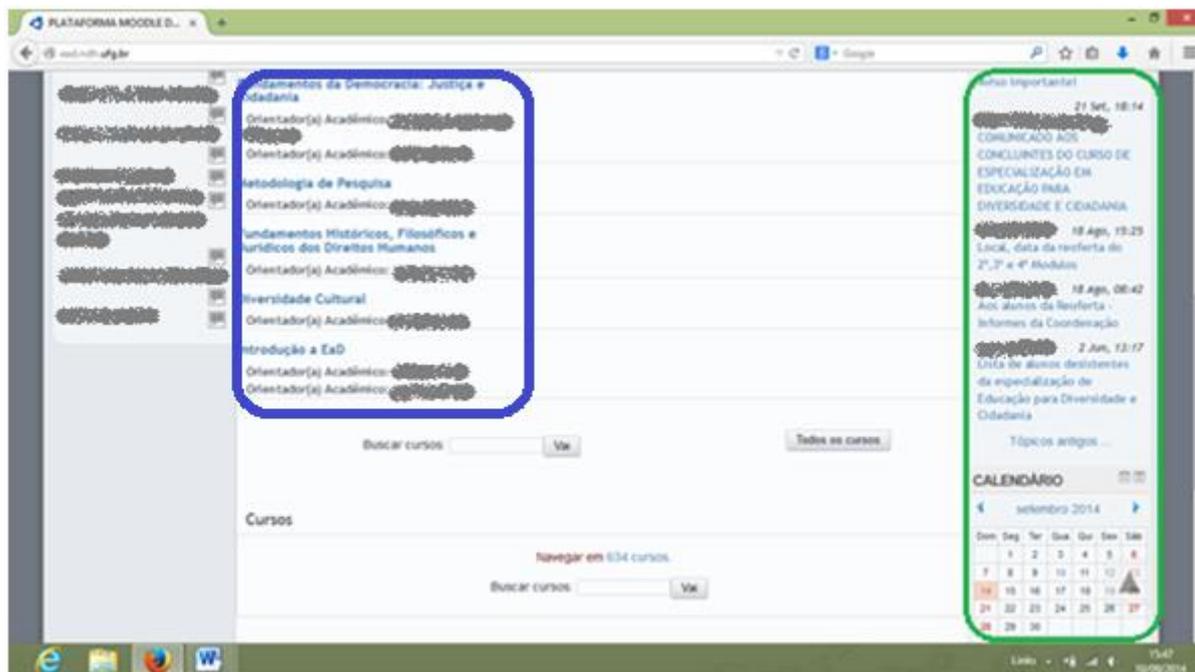
Feito o *login*, o *site* direciona à página inicial do curso, que permite ao cursista navegar por diferentes ambientes. É o que se consta das figuras 10 e 11.

Figura 10: Página inicial do curso – Parte 1



Fonte: captura de tela do AVA.

Figura 11: Página inicial do curso – Parte 2



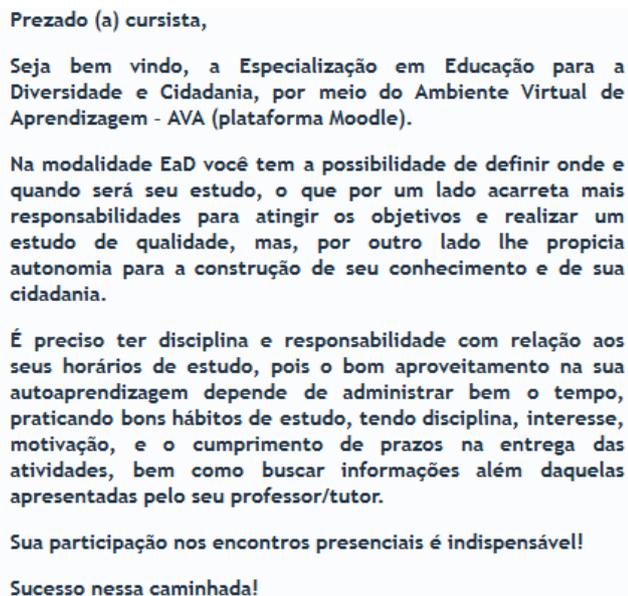
Fonte: captura de tela do AVA.

As figuras 10 e 11 se complementam e mostram a página inicial do curso. Devido às limitações da captura de telas, foi necessário copiá-las separadamente, para que, juntas, permitissem a visão total do conteúdo que apresentam. Os nomes das pessoas expostos nas telas foram borrados para preservar sua identidade. Essa página permite a navegação em vários ambientes, a começar pela forma como estão dispostas as disciplinas oferecidas no curso, destacadas de azul. De baixo para cima, estão disponibilizadas as disciplinas e seus respectivos orientadores acadêmicos, organizadas, da parte inferior da página à parte superior, da disciplina mais antiga à mais recente. Essa organização dá ao cursista a liberdade de acessar qualquer disciplina e suas respectivas atividades e materiais didáticos a qualquer tempo, já que, mesmo tendo encerrado o prazo de atividades, as disciplinas e seus recursos continuam acessíveis. Na cor amarela, do lado direito da página, tem-se a relação de visitantes nos últimos 5 minutos. Do lado esquerdo, destacado de cor verde, estão as notícias mais gerais sobre o curso. Para ter acesso ao conteúdo do curso, é necessário clicar em um das disciplinas.

Ao clicar sobre a primeira disciplina, depara-se com a mensagem de boas vindas ao curso, que apresenta algumas características de um curso a distância que preza pela autonomia do aluno na construção do conhecimento, conforme visto no segundo parágrafo da mensagem. Também chama a atenção do cursista para a necessidade de serem criadas

estratégias que visem ao melhor aproveitamento do curso. A figura a seguir mostra essa mensagem:

Figura 12 - Recorte da tela: Mensagem de Boas Vindas



Prezado (a) cursista,

Seja bem vindo, a Especialização em Educação para a Diversidade e Cidadania, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (plataforma Moodle).

Na modalidade EaD você tem a possibilidade de definir onde e quando será seu estudo, o que por um lado acarreta mais responsabilidades para atingir os objetivos e realizar um estudo de qualidade, mas, por outro lado lhe propicia autonomia para a construção de seu conhecimento e de sua cidadania.

É preciso ter disciplina e responsabilidade com relação aos seus horários de estudo, pois o bom aproveitamento na sua autoaprendizagem depende de administrar bem o tempo, praticando bons hábitos de estudo, tendo disciplina, interesse, motivação, e o cumprimento de prazos na entrega das atividades, bem como buscar informações além daquelas apresentadas pelo seu professor/tutor.

Sua participação nos encontros presenciais é indispensável!

Sucesso nessa caminhada!

Fonte: captura de tela do AVA

É possível observar que o último parágrafo destaca algumas características do aluno que estuda a distância: horários, administração do tempo, bons hábitos de estudo, disciplina, interesse, motivação e cumprimento de prazos. Outra observação feita é que o mesmo parágrafo menciona o “*bom aproveitamento na sua autoaprendizagem*”. Isso sugere que o curso ofereça uma estrutura de AVA capaz de possibilitar ao aluno desenvolver esta autoaprendizagem, que se refere à capacidade de cursista ser disciplinado, ter interesse pelos assuntos discutidos no curso, administrar o seu tempo de estudo, dentre outros elementos. Essas características, certamente, facilitariam as intervenções didáticas realizadas por meio da mediação didática do professor. Todavia, evidencia-se que o AVA não está organizado de forma a favorecer este processo, pelo menos no alcance nas análises que serão apresentadas posteriormente.

O cronograma do curso informa sobre os módulos e disciplinas, além de disponibilizar informações sobre os encontros presenciais. No entanto, foi observado que alguns encontros presenciais sofreram alterações nas datas, fato que foi informado tanto no ambiente quanto por mensagens de *e-mail* aos cursistas.

Figura 13 – Recorte da tela: Cronograma do curso

 NDH NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos/NDH Curso de Especialização em Educação para a Diversidade e Cidadania (Direitos Humanos)/EDHC		
CRONOGRAMA		
MÓDULOS	DISCIPLINAS	DIA/ MÊS/INÍCIO
1º Módulo	Introdução a EAD e Ferramenta Moodle	8 e 9 de Novembro de 2013
	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Jurídicos dos Direitos Diversidade Cultural	10 e 11 de janeiro de 2014
2º Módulo	Fundamentos da Democracia: Justiça e Cidadania Metodologia da Pesquisa	7 e 8 de março de 2014
3º Módulo	Educação e Relações Etnicorraciais Discutindo Gênero e Sexualidade na Escola	9 e 10 de Maio de 2014
	AVALIAÇÃO	5 de julho de 2014
4º Módulo	Desenvolvimento, Meio Ambiente e Educação Ambiental Cidadania Mídia e Violência: Levando a Questão para a Escola	8 e 9 de agosto de 2014
	Combatendo Preconceitos: Discriminação e Homofobia Metodologia do Ensino: Discutindo Práticas de Educação para Diversidade na Escola (Parte I)	3 e 4 de outubro de 2014
6º Módulo	Metodologia do Ensino: Discutindo Práticas de Educação para Diversidade na Escola (Parte II)	28 e 29 de Novembro de 2014
	Ciclo de Palestras será em função de INCLUSÃO	
7º Módulo	PRODUÇÃO DO TRABALHO FINAL DO CURSO	Fevereiro e Março de 2015
	DEFESA DO TCC	ABRIL DE 2015

Fonte: captura de tela do AVA.

O AVA é composto por três fóruns: o de dúvidas, o de notícias e o de debates, que ficam ativos em quase todos os módulos. O fórum de apresentação ficou ativado apenas na primeira disciplina. Além dos fóruns, outro recurso é a disponibilização de materiais do curso em forma de textos, livros, vídeos, fotografias e *links*. Algumas ferramentas utilizadas no processo avaliativo, como o questionário e o repositório para atividades individuais na avaliação final de uma disciplina ou a atividade substitutiva e/ou de recuperação, também são exploradas no ambiente.

Pude observar que as pessoas envolvidas no ambiente virtual são: 1) 22 cursistas; 2) orientadores acadêmicos num total de quatro, visto que alguns se responsabilizam por mais de um módulo ofertado no/pelo curso; 3) um tutor presencial; 4) uma coordenação de tutoria e uma coordenação de curso; 5) professores-autores, que se responsabilizam pela elaboração de material didático. Não foi percebida a presença de professores formadores das disciplinas nas atividades realizadas.

A maior presença desses sujeitos no AVA é a do orientador acadêmico. Cabe, portanto, ressaltar algumas funções desse profissional nos cursos a distância do Ciar-UFG³⁹: acompanhar o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) da sua turma no curso, supervisionado pelo professor formador; motivar e orientar o(a) aluno(a) na realização das atividades do curso; realizar correção das atividades e dar *feedback* aos(às) alunos(as) nas avaliações do curso, bem como registrar as notas no sistema; elaborar, junto ao professor formador, propostas de recuperação paralela; participar dos encontros presenciais; participar do processo de formação continuada e das reuniões de planejamento.

Outros elementos que caracterizam o ambiente do curso serão apresentados a seguir. Tudo indica que a organização da disciplina é feita pelo orientador acadêmico da disciplina, a quem é atribuída a responsabilidade de decidir que recursos utilizará no *Moodle*, bem como que atividades serão realizadas na disciplina que orienta. Para perceber como isso ocorre na prática, foi feita a relação/comparação entre duas disciplinas com orientadores acadêmicos diferentes, que aqui serão chamados de orientador acadêmico 1 (OA1) e orientador acadêmico 2 (OA2)⁴⁰.

A escolha das disciplinas apresentadas no próximo excerto teve como critério a observação da disponibilidade de informações e de recursos aos cursistas, tais como: recursos, materiais didáticos e tempo destinado ao desenvolvimento de cada atividade da disciplina. Essas observações são encontradas nas figuras 14 e 15. Devido às limitações da captura de tela, foram feitas três capturas para compor cada figura, conforme seguem:

³⁹ As características fazem parte das funções do orientador acadêmico, apresentadas em boa parte dos editais de seleção do Ciar-UFG. Como não foi fornecido o perfil deste profissional, após as tentativas já relatadas anteriormente, busquei alguns editais, para entender o que se espera da atuação do orientador acadêmico nos cursos oferecidos pela instituição. Os editais consultados foram: Edital nº 21/2013, Edital nº 04/2014, Edital nº 05/2014 e Edital nº 07/2014.

⁴⁰ Esses orientadores serão retomados posteriormente, nas análises sobre mediação didática a partir da etnografia virtual e dos questionários que responderam. Para garantir o anonimato, optou-se por identificá-los apenas por letras e números, sendo OA a abreviação de orientador acadêmico, seguido de numeral arábico 1 ou 2.

Figura 14 – Disciplina do orientador acadêmico 2

The screenshot shows a Moodle course page for 'Educação e Relações Étnico-Raciais' (Specialization in Education for Diversity and Citizenship). The page is viewed through a browser window (Outlook.com) and includes a sidebar with participants, a main content area with a course menu, and a right-hand sidebar with navigation tools and news.

Course Title: Educação e Relações Étnico-Raciais
Specialization: Especialização Educação para a Diversidade e Cidadania

Course Menu (Left Sidebar):

- Fórum de Notícias
- Fórum de Dúvidas
- Planejamento da Disciplina
- Calendário dos Encontros Presenciais
- Glossário de Termos e Expressões Anti-Racistas (p. 215-223)
- Vídeo "Visa a minha pele"
- Atividade substitutiva da presença no encontro presencial
- O que é cidadania?

Activity Details (Main Content Area):

ATIVIDADE 1 - 18 a 26 de maio

- Texto-base da Atividade 1 - Democracia Racial
- Atividade 1 - Fichamento do Texto "Democracia Racial"
- Fórum de dúvidas sobre a Atividade 1

ATIVIDADE 2 - 26 de maio a 08 de junho

- Orientações da Atividade 2
- Atividade 2 - Fórum de debates do filme "Xôris e a Felicidade"
- Fórum de dúvidas sobre a Atividade 2

ATIVIDADE 3 - 08 a 20 de junho

Ações afirmativas no Brasil

- Texto "Desigualdades Étnico-Raciais e Políticas Públicas no Brasil"
- Texto "Alisando o nosso Cabelo"
- Poema "Mulata Exportação"
- Atividade 3 - Elaboração de texto: ações afirmativas no Brasil
- Fórum de dúvidas sobre a Atividade 3

ATIVIDADE 4 - 20 a 27 de junho

Religiões de matriz africana (ou afro-brasileiras) e educação

- Texto "As representações sobre as religiões afro-brasileiras no ensino médio..."
- Reportagem "Liberdade de expressão ou discurso de ódio?"
- Atividade 4 - Produção textual: religiões de matriz africana e educação
- Fórum de dúvidas sobre a Atividade 4

Right Sidebar:

- Calendar (November 2014)
- Chave de eventos (Global, Course, Group, User events)
- PERQUISAR NOS FÓRUMS (Pesquisa Avançada)
- PRÓXIMOS EVENTOS (None)
- ÚLTIMAS NOTÍCIAS (Acrescentar um novo tópico...)
- PRÓXIMOS EVENTOS (None)
- ATIVIDADE RECENTE (None)

Fonte: Captura de tela no AVA.

Figura 15 – Disciplina do orientador acadêmico 1

The image shows a screenshot of a course page in an AVA (Virtual Learning Environment). The course title is "Discutindo Gênero e Sexualidade na Especialização Educação para a Diversidade". The page is organized into several topics (Tópicos) with associated activities (ATIVIDADE) and resources (TEXTOS, VÍDEO, etc.).

Disciplina: Discutindo Gênero e Sexualidade na Especialização Educação para a Diversidade

Fórum de notícias

Tópico 1

- ATIVIDADE 1: Recursos teóricos: conceitos de gênero e sexualidade
- TEXTOS BASE
- VÍDEO

Tópico 2

- ATIVIDADE 2 - Relações de gênero em diferentes instituições e Contextos
- VÍDEO PARA ATIVIDADE 2
- TEXTOS BASE
- TEXTOS PARA LEITURA
- Fórum de notícias

Tópico 1

- ATIVIDADE 1: Recursos teóricos: conceitos de gênero e sexualidade
- TEXTOS BASE
- VÍDEO

Tópico 2

- ATIVIDADE 2 - Relações de gênero em diferentes instituições e Contextos
- VÍDEO PARA ATIVIDADE 2
- TEXTOS BASE
- TEXTOS PARA LEITURA

Tópico 3

- ATIVIDADE 3:
- Texto para Leitura
- Vídeo

Tópico 4

- ATIVIDADE 4: Políticas Públicas
- Texto para Leitura
- PLANO DE AÇÃO

Tópico 5

- TEXTOS PARA PROVA 1
- TEXTOS PARA PROVA 2
- TEXTOS PARA PROVA 3
- TEXTOS PARA PROVA 4

Tópico 6

- NOTA DA PROVA

Fonte: Captura de tela no AVA.

Ao analisar as figuras 14 e 15, foi possível fazer pelo menos duas observações. A primeira diz respeito à disponibilidade de recursos, informações e materiais no AVA. Em destaque na cor amarela, estão os nomes das disciplinas. Abaixo, na cor verde, estão os recursos, materiais e ferramentas utilizadas. Observa-se que na disciplina ofertada pelo OA2 foram disponibilizados: um fórum de notícias, um fórum de dúvidas gerais para a disciplina, o planejamento da disciplina⁴¹, o calendário para os encontros presenciais (que serve para orientar o cursista na organização de seu tempo), uma atividade substitutiva, para os cursistas que não frequentaram o último encontro presencial⁴². Há, ainda, três materiais a serem utilizados na disciplina: um texto-base geral (para os debates esperados no fórum), um vídeo e um glossário. Nessa mesma seção do AVA, o OA1 disponibilizou apenas o fórum de notícias. É notável que a disciplina organizada pelo OA2 está mais bem apresentada no AVA, melhor estruturada, dispõe de recursos e informações que facilitam o acompanhamento das atividades por parte dos cursistas, o que pode contribuir muito para a motivação e orientação das atividades.

A segunda observação refere-se à forma como estão organizadas atividades. Nesse aspecto, surgem outros elementos, como o tempo destinado a cada uma das atividades e os instrumentos e/ou ferramentas utilizadas para assegurar a participação do cursista. Em ambas as disciplinas, o prazo para realização das atividades é de sete dias. Observa-se que, na disciplina orientada pelo OA2, esse prazo está bem definido, informando ao cursista as datas de início e término de cada atividade. Já na disciplina orientada pelo OA1, as atividades são apresentadas como tópicos e não estão estipuladas as datas referentes aos prazos, informação que só é apresentada quando o cursista clica na atividade que será realizada.

Em relação às atividades planejadas para cada semana, nota-se que o OA2 disponibiliza, além dos materiais de estudo, um fórum de dúvidas para cada atividade. As atividades realizadas ao longo de 4 semanas contemplam duas diferentes formas de avaliação: um fórum de debates e três atividades postadas. Já as atividades planejadas pelo OA1 limitam-se a apresentação dos materiais necessários a cada atividade e uma única forma de avaliação: a atividade postada. Além disso, esse o OA1 não disponibiliza fórum de dúvidas para cada atividade.

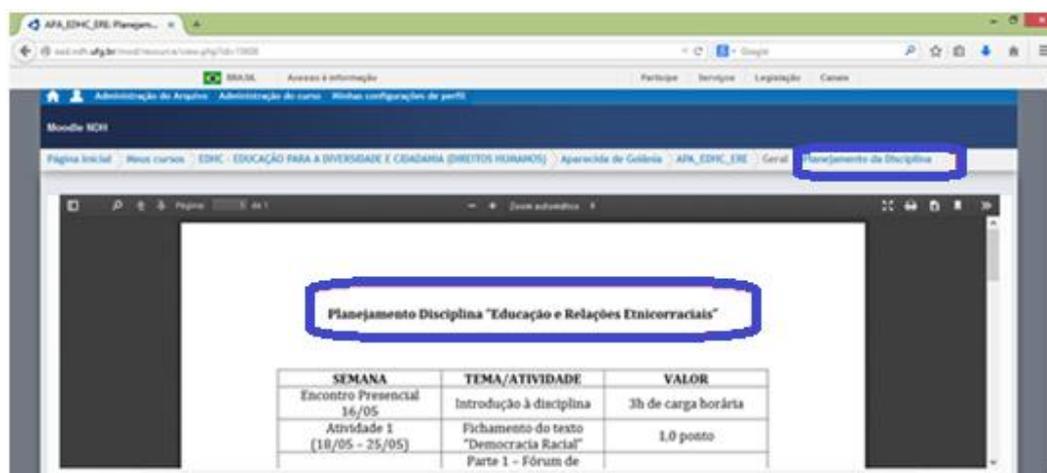
Outra observação que pode ser feita diz respeito ao fato de que, para nenhuma disciplina, foi disponibilizado, no ambiente, o programa de curso ou programa de disciplina. Algumas disciplinas disponibilizam o *link* a partir do qual é possível acessar o planejamento

⁴¹ Sobre o item planejamento da disciplina, será apresentada uma análise posteriormente.

⁴² Sobre o item atividade substitutiva, será apresentada uma análise posterior, no que se refere à reoferta.

da disciplina, conforme visto no AVA do OA2. Porém, ao acessar esse *link*, o que está disponível é um cronograma da disciplina, não propriamente seu planejamento, conforme pode ser verificado na figura seguinte:

Figura 16 – planejamento de uma disciplina do curso



SEMANA	TEMA/ATIVIDADE	VALOR
Encontro Presencial 16/05	Introdução à disciplina	3h de carga horária
Atividade 1 (18/05 - 25/05)	Fichamento do texto "Democracia Racial" Parte 1 - Fórum de	1,0 ponto

Fonte: Captura de tela no AVA.

A figura acima permite perceber que o destaque em azul denomina o material apresentado como sendo o planejamento da disciplina. No entanto, como fica evidenciado, tanto nessa figura quanto na próxima, é que, aquilo que denominado como planejamento, limita-se a um cronograma detalhado das atividades, prazos, descrição e pontuação atribuída a cada atividade.

**Figura 17 – Recorte de tela: planejamento de uma disciplina do curso
(continuação da figura anterior)**

Planejamento Disciplina "Educação e Relações Etnicorraciais"

SEMANA	TEMA/ATIVIDADE	VALOR
Encontro Presencial 16/05	Introdução à disciplina	3h de carga horária
Atividade 1 (18/05 - 25/05)	Fichamento do texto "Democracia Racial"	1,0 ponto
Atividade 2 (25/05 - 01/06)	Parte 1 - Fórum de discussão em torno do filme "Kiricu e a Feiticeira"	0,5 ponto
Atividade 2 (01/06 - 08/06)	Parte 2 - Fórum de discussão relacionando filme "Kiricu e a Feiticeira" e texto de Gersem Baniwa	0,5 ponto
Atividade 3 (08/06 - 20/06)	Ações afirmativas no Brasil - envio de atividade	1,0 ponto
Atividade 4 (20/06 - 27/06)	Religiões de matriz africana (ou afro- brasileiras) e educação - fórum de discussão	1,0 ponto
27/06 - 04/07	ESTUDO PARA AVALIAÇÃO/ENVIO DE EVENTUAIS ATIVIDADES PENDENTES	-
05/07	Avaliação Presencial	6,0 pontos

Fonte: Captura de tela no AVA

É fato que o cronograma faz parte de um plano de ensino, mas, por si, não pode ser concebido como um plano em sua completude. É o que afirma Masetto (1996, p. 86), ao ponderar que o planejamento “é um processo voltado para a organização de ações que permitam a consecução de objetivos educacionais, o plano é um documento escrito que materializa um determinado momento de um planejamento”. Um plano é, segundo o autor, um conjunto de decisões com propostas e objetivos bem claros, e, devido a isso, refere-se à

apresentação, de forma organizada, de um conjunto de decisões. Um plano, para que se constitua em instrumento eficiente de ação, precisa ser muito bem pensado e, melhor ainda, muito bem redigido. Isso significa a apresentação de diretrizes claras, práticas e objetivas. Com um documento escrito, o plano compõe-se das seguintes partes: *identificação, objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação, o cronograma e bibliografia* (MASETTO, 1996, p. 86, grifos meus).

Além dos elementos apresentados por Masetto (1996), a ementa é outro elemento importante para apresentar as propostas formativas de uma disciplina, principalmente quando se trata de uma disciplina oferecida em um curso de especialização.

Outra observação que se faz, quanto ao cronograma apresentado na figura 17, é que a nota destinada à avaliação presencial corresponde a 60% do processo avaliativo. Os encontros presenciais acontecem a cada dois meses. Nestes encontros, ocorrem a apresentação e encerramento das disciplinas, sendo o último caso, geralmente, com uma avaliação. Infere-se que neste curso, o processo de ensino e aprendizagem das atividades realizadas no AVA torna-se de menor valor, sendo que a atividade presencial é majoritariamente mais valorizada do que todo o processo, o que descaracterizaria a relevância da MD para o processo de construção em um AVA, tratando-se de curso cuja organização e oferta é a distância.

Ao navegar pelo ambiente, mais um fato chamou a atenção: não foi encontrado ou mencionado o projeto desse curso. Ao acessar o curso, o cursista se depara com a primeira disciplina e com as atividades pertinentes a ela. Algumas informações gerais como o cronograma dos encontros, a mensagem de boas vindas, já apresentadas, e o fórum de apresentação dos cursistas, também estão neste primeiro acesso. Mas, a proposta formativa do curso, seu projeto e demais informações que o caracterizam, não estão no ambiente assim como também não se encontram disponíveis no site da instituição que o oferta. Todavia, ressalto que é prematuro afirmar que o projeto do curso não tenha sido apresentado aos cursistas. Essa apresentação pode ter ocorrido no primeiro encontro presencial. Mas, devido à não realização da entrevista, conforme já relatado, não é possível afirmar que tenha ocorrido (ou não) essa apresentação.

Feita a contextualização do curso e do ambiente em que é oferecido, a intenção, agora, é apresentar a análise dos dados coletados, que permitiram compreender como é feita a mediação didática no curso analisado.

3.3 A mediação didática em movimento: descrição e análise dos dados

Para descrição e análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Para Franco (2005), a análise de conteúdo requer que seja valorizado o contexto, sobretudo em estudos qualitativos, o que possibilita ao pesquisador fazer inferências a partir dos elementos de uma comunicação. Para a autora, existem alguns elementos básicos que compõem o processo de comunicação: “fonte ou emissão, um processo codificador que resulta em uma mensagem e se utiliza de um canal de transmissão; um receptor, ou detector da mensagem, e seu respectivo processo decodificador” (FRANCO, 2005, p. 20).

Ressalta-se, ainda, que uma das principais razões para se realizar a análise de conteúdo está na possibilidade de produzir inferências. Segundo Franco (2005, p. 26), “é ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor”. Por isso, é necessário trazer as teorias levantadas anteriormente, tanto no referencial teórico quanto na revisão de literatura, que permitam compreender e analisar os dados, obtidos por meio da etnografia virtual e dos questionários semiabertos respondidos tanto por cursistas quanto por orientadores acadêmicos.

Seguindo as orientações de Franco (2005), a pré-análise permitiu a elaboração de tabelas⁴³ para melhor visualizar os dados obtidos. Nelas, foram copiadas as respostas obtidas nos questionários aplicados. Depois, foram apontados os índices, que são “a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem” (FRANCO, 2005, p. 54). Feito o arrolamento desses índices, foram levantados os indicadores, que permitiram a definição das categorias. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57). Os reagrupamentos que conduziram à definição das categorias emergiram do conteúdo obtido por meio dos dados. Logo, essas categorias são analisadas à “luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes ‘falas’ [...]” (FRANCO, 2005, p. 60).

⁴³As tabelas estão no apêndice D.

A partir dos reagrupamentos, foi feita uma análise, que permitiu, por aproximações de respostas, agrupar gradativamente os resultados obtidos, iniciando pelos índices, passando aos indicadores e, por fim às categorias. A construção, passo a passo, dessas categorias está apresentada integralmente no apêndice D, sendo que a última tabela apresenta as categorias consolidadas para as análises dos dados. A princípio, foram levantadas 15 macro categorias, que emergiram das respostas obtidas por meio dos questionários. Após a realização de análises, aproximações e reagrupamentos, as 15 macro categorias foram reduzidas a três categorias⁴⁴: 1) o tempo e a educação a distância, 2) mediação didática e, 3) interatividade.

A figura 18, apresentada a seguir, mostra a consolidação de três indicadores que foram levantados nos questionários respondidos. A categoria materializada como “o tempo e a educação a distância” foi percebida pela coincidência de relatos de cursistas que alegaram ter o tempo como um dos aspectos que determinam a escolha em cursar uma especialização a distância. O tempo, na perspectiva de Rangel (2009), é importante para entender a presença, a ausência e a participação dos cursistas em um ambiente de aprendizagem *online*.

Figura 18: Definição da primeira categoria: o tempo e a educação a distância



Fonte: elaborada pela autora deste estudo.

Os indicadores que permitiram definir a segunda categoria, conforme figura 19, emergiram da coleta de dados por meio dos questionários. Os indicadores geraram oito macro categorias, que foram solidificadas em uma única, denominada “mediação didática (MD)”. É possível observar que a MD foi possibilitada, segundo informações obtidas, por elementos que viabilizam a interação do professor a distância em meio ao diálogo proporcionado pelo

⁴⁴ Essas categorias serão retomadas em suas particularidades para as análises dos dados.

uso de tecnologias no ambiente virtual. Nesse diálogo, pode-se apreender a preocupação com a produção de conhecimento por parte do aprendiz, conforme apontado por Peters (2001). Isso caracteriza que a MD está relacionada ao conhecimento, a perspectiva apresentada por Lenoir (2011) e D'Ávila (2002). Para a compreensão dessa categoria, palavras como conhecimento, intervenção, interação e *feedback* auxiliaram significativamente.

Figura 19: Definição da segunda categoria: mediação didática



Fonte: elaborada pela autora deste estudo.

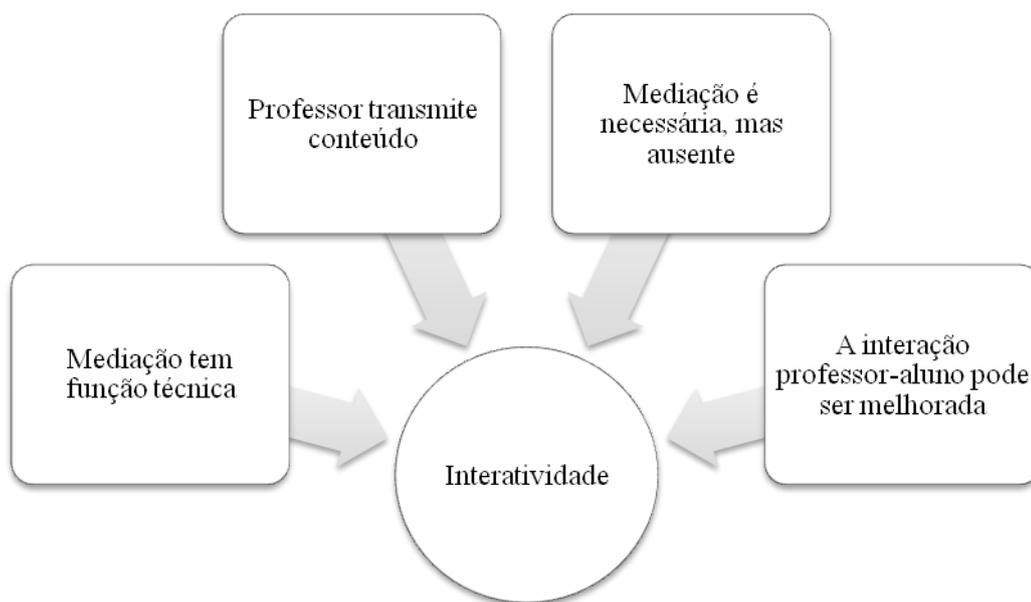
Na figura 20, está representada a concretização da terceira categoria: a “interatividade”. Para construir essa categoria, foram isoladas as respostas obtidas que remetiam à MD. O resultado foi que as respostas restantes remetiam à ausência de MD e à existência de estratégias utilizadas que determinavam a soberania de algumas estratégias de interação, com mais intensidade de interatividade. O que fortaleceu a determinação dessa categoria foi a percepção de elementos que demonstraram a ausência de MD e de interação em casos específicos de algumas disciplinas no AVA. A prevalência do uso do material didático no ambiente desprovido da mediação docente e a necessidade de mais mediação, relatada por alguns cursistas, também justificaram a interatividade como uma categoria de análise.

A organização do AVA com vista ao desenvolvimento de uma aprendizagem apoiada nos materiais disponíveis no ambiente indica que a interatividade é bastante valorizada, já que a ausência da relação entre as pessoas percorre boa parte do curso. É o que

Belloni (2001) explica ao discorrer que a interatividade se define pela *interface* da máquina com o ser humano. No caso do curso analisado nesta pesquisa, a interatividade foi permitida a partir da disposição de materiais e ausência de diálogo e *feedback*.

A observação do ambiente do curso e sua projeção nas teorias discutidas ao longo dos dois primeiros capítulos deste estudo mostram a interatividade como uma tendência no ambiente virtual de aprendizagem analisado. Depois de ser feita a descrição do curso e do ambiente no *corpus* desta pesquisa, foi possível evidenciar que a simples descrição não demonstraria apenas suas possibilidades de mediação didática, mas também a organização que permite ao aluno interagir com o ambiente e com seus recursos. Por essa razão, essa categoria foi útil para entender como está organizado o curso, com vistas a diferentes abordagens do processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando há ausência de mediação didática.

Figura 20: Definição da terceira categoria: interatividade



Fonte: elaborada pela autora deste estudo.

Nas análises que seguem as três categorias que emergiram dos dados coletados, foram relacionadas as respostas obtidas nos questionários aplicados e as observações realizadas por meio de etnografia virtual no ambiente do curso, à luz das teorias que embasam este estudo, conforme proposto por Franco (2005). Considerando esse conjunto de princípios, optou-se por apresentar cada categoria com o propósito de obter melhor compreensão e análise de cada uma. Isso não significa que essas categorias estejam isoladas umas das outras.

Porém, entendê-las em suas particularidades contribuirá para compreender o problema pesquisado em sua amplitude.

Como mecanismo para garantir o sigilo na identificação dos sujeitos envolvidos nas análises dos dados, optou-se por caracterizá-los a partir de letras e números. Os cursistas serão identificados pela letra C, seguido de numeral arábico. Pelo fato de que oito cursistas que participaram da coleta de dados, tem-se a sequência de C1 a C8. A identificação dos orientadores acadêmicos seguirá a mesma que já vem sendo utilizada: OA, seguido de um numeral arábico. A cópia das respostas obtidas nos questionários será feita em parágrafo com recuo de dois centímetros e fonte itálica. Já as cópias das mensagens capturadas do AVA serão feitas em caixa de texto.

3.3.10 tempo e a educação a distância

A categoria que determina uma relação entre o tempo e a educação a distância emergiu dos questionários respondidos pelos cursistas. Além dos questionários respondidos, foram observados, no ambiente, indícios que, de um lado, reforçam os elementos que justificam essa categoria e, de outro, abrem novos caminhos para reflexões, razão pela qual essa categoria pode ser analisada por dois vieses.

No primeiro viés, o tempo é tido como elemento que determina a presença/ausência do cursista no decorrer do curso. A falta de acesso ao ambiente e o atraso na realização das atividades podem ser um dos indicadores de que o cursista esteja desestimulado, podendo provocar sua evasão. Sobre esse fato, Rangel (2009) apontou, em seu estudo sobre a falta de tempo como um sintoma, que são vários os elementos envoltos na questão do tempo. São ritmos de aprendizagem e acompanhamento diferenciados de cada cursista, que permitem denotar diferentes temporalidades. O tempo que o cursista dedica a um estudo a distância pode ser potencialmente diferente das expectativas apontadas pelo próprio curso. Nesse sentido, por não conseguir acompanhar o cronograma de atividades proposto, resulta no que Rangel (2009) denominou arritmia. Segundo o autor, o cursista pode se sentir desestimulado devido ao acúmulo de atividades não realizadas ou, para garantir sua presença e participação, pode optar por realizar todas as atividades dentro do prazo programado, causando uma participação burocrática, em que apenas cumpre com os prazos determinados.

Olhando por outro viés, a categoria tempo aparece como um dos motivos apontados pelos cursistas que optam por fazer um curso a distância. Segundo alguns cursistas, a opção por uma especialização a distância se deve a:

C3:

Principalmente foi a da flexibilidade de horários

C6:

Pela acessibilidade e flexibilidade de horário

C7:

Por falta de tempo para modalidade presencial

Por esse viés, a palavra tempo aparece associada à flexibilidade e acessibilidade. Uma vez que se trata de profissionais da educação que lidam com carga horária exaustiva de atividades, somado à necessidade de formação continuada para o exercício da profissão, conforme apontado por Gatti (2010) e Candau (2012), a formação do professor em exercício nos remete ao que Nóvoa (1991, 1999) chamou de professor reflexivo. Com isso, é possível traçar o perfil do aluno a distância, já que os profissionais que optam por esse tipo de formação apresentam alguns elementos comuns.

Peters (2001) descreve esses elementos ao apresentar o perfil do aluno a distância: um aluno com maior experiência de vida e que procura aliar seus estudos ao exercício de sua profissão. Muitos, segundo Peters (2001), entendem a EaD como uma “*second chance*”, ou seja, como oportunidade de realizar um curso que não está acessível em algumas cidades, sendo esperado, por trata-se de alunos adultos, maior maturidade e aproveitamento, já que “em cada caso ele se insere de modo diferente em seus planos e ciclos de vida” (PETERS, 2001, p. 38). Moore e Kearsley (2013, p. 213) confirmam essa constatação, quando afirmam que “a maioria dos adultos tem experiência de trabalho [...], os adultos conhecem muito sobre a vida, sobre o mundo”. A flexibilidade de tempo é vantajosa ao aluno que estuda em casa, pois a EaD rompe com os horários rígidos e com a determinação de espaço físico.

No intuito de compreender a categoria tempo, tanto como um sintoma que pode desestimular quanto como o próprio estímulo para se buscar um curso a distância, Moore e Kearsley (2013) contribuem para entender o estudo de Rangel (2009). Para os autores, “os alunos que planejam seu tempo de estudo e estabelecem horários para concluir o curso têm maior possibilidade de obter sucesso na educação a distância. Adiar é o inimigo número um da educação a distância” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 229). É nesse momento que a presença do professor mediador se torna essencial, não como uma cobrança, mas como um profissional disposto ao diálogo, que possa orientar os cursistas em meio às suas dificuldades e limitações.

A esse respeito, um dos orientadores acadêmicos do curso chama a atenção dos cursistas ausentes, solicitando-lhes a participação, e reforça sobre a necessidade de que participem e se organizem. Essa preocupação do orientador se justifica pelo fato de que o atraso no desenvolvimento das atividades gera o acúmulo de afazeres, podendo resultar, como relata Moore e Kearsley (2013), em um grande inimigo do aluno a distância.

Mensagem do OA3:

As provocações continuam!

Por OA3

Querid@s, como estão? Precisamos da participação de todos! Vamos lá, cadê o resto do pessoal que não aparece por aqui?

Segue aqui mais uma provocação para o nosso debate:

<http://blog.daniduc.net/2009/09/14/da-relacao-direta-entre-ter-de-limpar-seu-banheiro-voce-mesmo-e-poder-abrir-sem-medo-um-mac-book-no-onibus/>

A insistência dos orientadores acadêmicos quanto à participação dos cursistas no ambiente virtual pode ser fundamentada na necessidade do diálogo, conforme proposto por Peters (2001) e Moore e Kearsley (2013). Questionados sobre as atitudes tomadas quando os cursistas se ausentam do ambiente virtual por tempo prolongado, os orientadores acadêmicos responderam que:

OA1:

Primeiro envio mensagem de e-mail ao cursista. Quando não tenho sucesso, comunico à coordenação e à tutora presencial. Essas se encarregam de entrar em contato com o cursista.

OA2:

Mensagem de e-mail, acionamento da tutora de polo para contato por telefone e/ou pessoal.

Para o caso daquele cursista que se perde no decorrer de um curso, a oportunidade de atividades de recuperação ou de reoferta⁴⁵ pode ser um bom caminho para respeitar as temporalidades e amenizar a arritmia do cursista (RANGEL, 2009).

Já as atitudes dos orientadores acadêmicos para buscar o aluno ausente abrem caminho para entender a relação dialógica no ambiente virtual de aprendizagem, que, segundo

⁴⁵ Essas atividades serão retomadas posteriormente na análise da categoria interatividade.

os orientadores acadêmicos, não ocorre dentro do esperado. Questionados sobre o processo de interação entre cursistas e orientadores, registrou-se as seguintes respostas:

OA1

Boa, poderia ser melhor. Nem sempre os cursistas estão dispostos ao diálogo.

OA2

Depende do grau de comprometimento e disponibilidade de tempo do cursista em especial.

Para Peters (2001), o diálogo é muito mais que uma simples interação linguística, já que tem grande importância no ensino e na aprendizagem a distância, motivo pelo qual se faz necessário compreender sua função didática. Segundo o autor, estabelecer “diálogos entre docentes e discentes no ensino a distância, de modo nenhum se trata apenas de ajudar os estudantes a superarem dificuldades que possivelmente possam ocorrer na elaboração de subsídios para o estudo. Isso seria uma visão instrumental e superficial” (PETERS, 2001, p. 75). É percebida, assim, a necessidade de avançar no entendimento do diálogo, que, na perspectiva apontada por Peters (2001), avança para a interação. Sendo, pois, um elemento inerente à comunicação, o diálogo alimenta a interação no ensino a distância. Dessa forma, é preciso entender que uma relação dialógica na EaD não se reduz ao acesso a materiais e recursos disponíveis nos cursos, “mas reconhece seus objetivos mais amplos, confere-lhes adicionalmente substância e relevância pedagógica” (PETERS, 2001, p. 76).

Infere-se, dessa forma, que o diálogo é um dos degraus a serem galgados na busca por uma mediação didática na EaD. No estudo de Dutra (2008), foi detectada uma relação dialógica multilateral em um curso *online* em que, a presença e a intervenção do tutor a distância foram fundamentais e perceptíveis no decorrer do curso. Vale ressaltar, porém, que o diálogo puramente exercido é insuficiente para que aconteça a MD: ela precisa do diálogo e da interação como um dos ingredientes.

Nessa perspectiva, faz-se pertinente uma análise que relacione a categoria tempo à reflexão sobre como o tempo pode interferir na mediação didática em um ambiente virtual de aprendizagem. Como já visto sobre a organização do ambiente das disciplinas, cada orientador organiza o ambiente a partir das atividades previstas para seu cumprimento, atribuindo-lhes um período determinado para que o cursista realize suas atividades. Geralmente, o período de tempo para boa parte das atividades é de uma semana, podendo,

algumas, terem seu prazo estendido. Durante esse período, o cursista realiza suas atividades a partir da proposta de acompanhamento e avaliação planejados. Se for atividade postada, o trabalho do cursista torna-se individualizado e não permite o debate e a interação entre os cursistas.

Mas, em se tratando de fórum de debates, a interação torna-se fator determinante da construção de conhecimento coletiva. Nesse contexto, tanto cursistas quanto orientadores acadêmicos precisam ficar atentos ao tempo de realização das atividades, permitindo-se interagir, dialogar e, no caso do orientador acadêmico, mediar pedagogicamente os debates. Dessa maneira, o diálogo auxilia na interação, da mesma forma que se torna elemento da mediação didática, conforme apontou Peters (2001).

O fórum de debates, definidos por Santos (2003) como fórum educacional, é uma ferramenta disponível nos ambientes virtuais de aprendizagem, cujo propósito é viabilizar a discussão a partir de um tema específico. Nele, ocorre a troca de mensagens, permitida por uma comunicação assíncrona, o que possibilita ampla participação, sem restrição de horários ou locais, já que seu acesso é feito com a utilização de uma máquina conectada a *internet*. Santos (2003) afirma que

a *interface* fórum permite o registro e a comunicação de significados por todo o coletivo através da tecnologia. Emissão e recepção se imbricam e se confundem permitindo que a mensagem circulada seja comentada por todos os sujeitos do processo de comunicação. A inteligência coletiva é alimentada pela conexão da própria comunidade na colaboração todos-todos (SANTOS, 2003, p. 11, grifos da autora).

Nessas condições, a interação é concebida, conforme compreensão de Santos (2003), como elemento necessário nos fóruns educacionais. Belloni (2001) assevera que a interação requer o diálogo entre dois ou mais sujeitos, uma vez que se trata de um atributo pessoal que envolve alunos e professores numa situação de aprendizagem a distância. O meio utilizado é apenas o recurso que pode viabilizar a interação, mas não é ele quem a faz.

A necessidade da interação, conforme apresentada por Santos (2003), e sua definição, conforme proposta por Belloni (2001), auxiliam no entendimento de que o tempo destinado à realização das atividades pode interferir na qualidade da mediação didática. Se um cursista realiza suas postagens e interage com os demais nos primeiros dias em que a atividade foi disponibilizada no ambiente, é evidente que orientador acadêmico terá mais tempo para ler, problematizar, instigar a interação entre os cursista, tendo como base o momento e os diálogos decorrentes no ambiente. Da mesma forma, outros cursistas também terão mais tempo para acompanhar a discussão proposta naquela atividade.

Em contrapartida, um cursista que se ausenta e apenas realiza suas atividades no fórum de debates no último momento, próximo ao encerramento, pode acumular diversos tipos de prejuízos: perde a oportunidade de interagir com os demais a tempo de que os outros retomem sua discussão; ainda que orientador acadêmico possa interagir com esse cursista, problematizando, se necessário, suas contribuições, essa interação torna-se limitada, sob o risco de o cursista não ter o tempo necessário para retomar a discussão do fórum de debates, que está prestes a se encerrar. Para compreender como isso acontece, é encontrada em Peters (2012) uma relevante contribuição. Em seu estudo, é analisada a estrutura das discussões em seminários virtuais. Para tanto, proponho, aqui, uma analogia, cuja finalidade é entender o que ocorre nos fóruns debates, devido à proximidade de práticas semelhantes.

Fazendo essa analogia para entender a relação entre o tempo e as discussões nos fóruns de debates, Peters (2012) explica que o assincronismo permite ao estudante expressar sua opinião em momentos diferentes da discussão, inserindo-se em diferentes partes, o que gera um acúmulo de contribuições. Além disso,

o formato das mensagens e a necessidade de formular e editar contribuições leva em conta afirmações relativamente curtas apenas quando os estudantes têm pouco tempo. [...] Se o debate de uma dada questão é resumido depois de alguns dias, é difícil situar a contribuição, referi-la a afirmações anteriores e restabelecer o contexto. A investigação sistemática de um tema, lidar passo a passo com questões secundarizadas, a consideração de vários aspectos trazidos à baila por vários participantes, a justificativa e a avaliação dos argumentos e resumos completos são difíceis de serem conseguidos (PETERS, 2012, p. 215).

É possível, assim, perceber que o assincronismo, apontado com uma das características da EaD, possui, em certos momentos, suas desvantagens. Por mais que pareça, de um lado, libertadora a possibilidade de o cursista definir o melhor momento para participar de uma discussão, de outro, há a necessidade de ter clara a possibilidade da perda e da desintegração dessa discussão, que nem sempre pode ser retomada em seu contexto. Aproveitando a mesma analogia do que ocorre nos seminários virtuais para os fóruns de debates, Peters (2012) afirma que essa perda precisa ser recompensada, fato que não é simples, já que acompanhar uma discussão em seu contexto é bem diferente de acompanhá-la de vez em quando, o que exigirá, tanto do cursista quanto do orientador acadêmico, o exercício da leitura e da estruturação das discussões dissolvidas, devendo “relacionar novas informações por escrito com informações anteriores por escrito do mesmo tipo, reunir grupos de informação e se familiarizar com o ziguezaguear das discussões” (PETERS, 2012, p. 215).

Cabe ressaltar que a relação de um aluno que estuda a distância com o tempo foi analisada por Anderson (2008). Para ele, a liberdade temporal e a escolha do ritmo de estudos feita pelo aluno são mais determinantes que o acesso físico, quando se opta por fazer um curso a distância. Por isso, analisar a relação entre o tempo e a EaD é complexo: se há liberdade temporal por parte do aluno, é possível inferir que não se pode limitar tal liberdade, sob pena de que a falta de limites temporais interfira na qualidade da MD, que pode ocorrer tardiamente.

Exercer a mediação didática em ambientes que permitam as discussões assíncronas, sobretudo quando a participação dos alunos considera o tempo como um aliado à flexibilidade que lhe permite participar quando possível, exige ainda mais do orientador acadêmico, já que “a linearidade é substituída pela complexidade” (PETERS, 2012, p. 216). Por essa razão, retomar as discussões fora do contexto e mediá-las quando o fórum de debates estiver prestes a ser encerrado pode significar a perda de substância das discussões propostas, a ausência de interação, tanto cursista-cursista quanto cursista-professor, e, ainda, enfraquecer ou quebrar o diálogo. Dessa forma, a mediação didática, quando o cursista deixa tudo para o último momento, pode ser prejudicada em função do tempo, já que permite ao cursista a flexibilidade de horários para cumprir com as atividades propostas, dificultando, assim, o trabalho do orientador acadêmico, interferindo na MD realizada pelo orientador.

Em contrapartida, a MD exercida pelo orientador acadêmico possui outros desdobramentos que vão além do que foi discutido na categoria tempo. É o que se propõe analisar na próxima categoria: a mediação didática.

3.3.2 Mediação didática

A segunda categoria analisada na coleta de dados foi a mediação didática (MD), cuja definição pode ser encontrada em Lenoir (2011), que entende a existência de uma dupla dimensão da mediação: a mediação cognitiva e a mediação didática. A mediação cognitiva é caracterizada pelo fato de o aprendiz se relacionar com o objetivo do saber, ao passo que a mediação didática (que fortalece a cognitiva) estabelece a relação do professor com a mediação cognitiva do aprendiz, tendo como finalidade a produção de conhecimento.

Ao buscar evidências sobre a existência de MD no curso analisado, foi percebido, a partir das respostas obtidas dos questionários, que essa categoria se constrói baseada na necessidade da comunicação, interação, diálogo e *feedback*, de forma que o professor auxilie o aluno no processo de construção do conhecimento. Ao responderem à questão sobre o que

entendem por mediação didática, os cursistas apontaram alguns caminhos que caracterizam a sua possível existência:

C1:

É a capacidade do educador intervir no conhecimento que está sendo formado pelo aluno.

C3:

A mediação pedagógica é o orientador acadêmico intermediar o texto da disciplina, tirando dúvidas e suscitando as discussões acerca dos temas trabalhados.

C4:

Processo de ligação entre o conhecimento e a didática docente.

As estratégias apontadas por esses cursistas para que a MD acontecesse no AVA foram: o *feedback*, a mediação do debate nos fóruns, a interação por meio de mensagens e o acompanhamento das atividades realizadas pelos cursistas. Na concepção apresentada pelos cursistas, é possível perceber o tratamento dado à palavra mediação, sendo tomada como equivalente a interação, tratando-as como sinônimas. A MD, segundo os cursistas, está balizada pela interação. Essa constatação havia sido feita por Machado (2009), quando pesquisou a mediação pedagógica num ambiente virtual. A autora, em seu estudo, detectou que esse tipo de mediação se fazia presente em alguns momentos, dos quais podem ser citados os comentários das atividades realizadas pelos cursistas e o *feedback* dos tutores a distância.

Por não haver relação com o conhecimento, é possível admitir que se trata de interação e não MD, já que esta propõe relação com a construção do conhecimento. Nesse sentido, qualquer atividade comunicativa que não tenha como objetivo canalizar estratégias de interação para que os alunos a distância produzam conhecimentos, não pode ser concebida como mediação didática, mas sim como interação.

Mesmo com a visível confusão conceitual entre interação e MD, a maioria dos cursistas afirmou que a mediação é exercida frequentemente, principalmente pelo orientador acadêmico, que, nesse curso, é o tutor a distância ou professor a distância. Por motivos apresentados anteriormente, justificados pela não realização da entrevista intencionada, não foi possível apresentar o perfil do orientador acadêmico, em consonância com a proposta da instituição ou do curso. Porém, pela observação da atuação desse profissional no AVA, foi

possível inferir que exerce a docência *online*, já que é o único que aparece dialogando e interagindo no ambiente do curso. Mesmo afirmando que o orientador acadêmico é quem realiza a MD no AVA, alguns cursistas sentem a necessidade de mais MD, conforme relatado por um deles:

C1:

Percebo que há uma necessidade de maiores discussões sobre o texto, não apenas realizar atividades. A mediação é fundamental para o aprendizado, para uma maior compreensão dos textos disponibilizados. Apenas um encontro presencial por módulo não é suficiente. Sinto a necessidade da mediação ao longo da semana.

A afirmação do cursista C1 conduz a refletir sobre os desafios da docência *online*. Ser professor a distância (e, no caso em estudo, o orientador acadêmico assume esta função) requer uma nova organização didática do ensino. Esse profissional não pode se limitar apenas ao uso das tecnologias, segundo o estudo realizado por Santos (2010), mas precisa fazer uso pedagógico das ferramentas, de modo a contribuir para uma boa mediação didática e não somente tecnológica. Nesse contexto, encontra-se a necessidade da dupla mediação, conforme apontado por Toschi (2010) e Mendonça (2009). No estudo realizado por Gervai (2007), a autora percebeu que os professores a distância têm dificuldades em realizar o engajamento dos alunos nas interações, mesmo dispondo de recursos tecnológicos diversos nos ambientes virtuais: têm-se os meios, mas não as mediações.

Belloni (2002) pondera que, na EaD, quem ensina não é o professor, mas a instituição, uma vez que o professor coletivo torna-se “um parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento” (BELLONI, 2002, p. 160). Especialmente na EaD, são exigidas novas competências deste professor que se

acrescentam às antigas sem as substituir nem descartar, mas transformando-as, sem perder de vista as três grandes dimensões da formação do professor: pedagógica, didática e tecnológica. Essa formação – inicial e continuada – deve incluir a cultura técnica (não a mera alfabetização), competências de comunicação mediatizada, capacidade de trabalhar com método e em equipe, capacidade de refletir sobre as próprias práticas e tornar esse saber acessível a outros e de aproveitar o saber de outros, evitando desperdício de esforços e de recursos (BELLONI, 2002, p. 161).

É necessário, portanto, que o professor se desloque dos meios (recursos e ferramentas) para a mediação didática, já que os ambientes virtuais de aprendizagem são potencialmente ricos e, se bem utilizados, oferecem importantes estratégias didáticas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem a distância (ALMEIDA, 2006; LÉVY, 2007; SILVA; GUIMARÃES, 2013). É inegável, como mencionado por autores como Harasim et al

(2005), Prado e Martins (2005) e Palloff e Pratt (2005), que os meios podem auxiliar para promover uma aprendizagem colaborativa. Masetto (2000), nessa mesma linha de raciocínio, entende que as tecnologias contribuem para ampliar a comunicação e a interação, mas adverte para o fato de que, se isoladas de uma organização didático-pedagógica pautada numa didática para a educação a distância, pouco poderão contribuir.

Como pontua Belloni (2002, p. 162), “é preciso evitar o deslumbramento que leva ao uso de inovações tecnológicas como um fim em si. [...] As novas tecnologias não substituem nem o professor nem as antigas, mas se acrescentam a eles”, desde que não se relacionem a velhas metodologias, mas que contribuam para aperfeiçoar e enriquecer os sistemas de ensino, sejam eles presenciais ou a distância. A relação entre mediação tecnológica e mediação didática não pode ser limítrofe, mas uma complementa a outra. Só assim será possível vislumbrar uma didática, que tenha como foco a MD como favorecedora da aprendizagem e do conhecimento, para a educação a distância.

Levando em consideração o que é esperado da atuação dos orientadores acadêmicos em relação à mediação didática, foi-lhes questionado o que entendem por mediação didática. Um dos orientadores acadêmicos apresentou a seguinte definição:

OA1:

A capacidade que o orientador acadêmico tem de interagir com os cursistas, problematizando os temas trabalhados, contribuindo para ampliar o repertório do aluno, conduzindo-o à construção do conhecimento. Dessa forma, a mediação coloca o professor na condição de facilitador de todo o processo.

Ao buscar no ambiente do curso estudado elementos que confirmassem a definição de mediação didática apresentada pelo OA1, encontrei discussões em alguns fóruns de debate, dentro das quais observei que dois orientadores acadêmicos dialogam com todos os cursistas individualmente. Todavia, ressalto que essa não é uma prática corrente em todos os fóruns de debate e em todas as disciplinas. Em alguns fóruns, foi observado que o orientador acadêmico não interage com os cursistas, conseqüentemente, não estabelece a mediação didática.

No intuito de analisar e compreender a MD, foi feita a opção por valorizar os fóruns em que ela realmente ocorresse. Para isso, foram feitos, a princípio, dois recortes. O primeiro recorte mostra a MD realizada por um orientador acadêmico em um dos fóruns de debate. A identificação dos fóruns será feita utilizando uma letra maiúscula seguida de algarismo arábico (no caso desse primeiro, será o fórum F), enquanto que a identificação dos

sujeitos permanecerá a mesma (para orientador acadêmico, o uso das letras OA, seguidas de algarismos arábicos). A identificação dos cursistas será feita da seguinte forma: para respostas dos questionários, será seguida a que já vinha sendo praticada (o uso da letra C, seguida de algarismos arábicos); para a identificação dos cursistas na participação nos fóruns, será utilizada a letra de identificação do fórum, seguida da letra C (que se refere a cursista) e de algarismos arábicos: FC e um número. A transcrição dos excertos também seguirá os mesmos critérios anteriores: para cópias retiradas do AVA, os excertos serão apresentados em caixas de texto e, para transcrição das respostas dos questionários, será utilizado recuo de 2 centímetros, com o texto em itálico.

Neste recorte foi escolhido um fórum de debates de uma atividade desenvolvida na terceira disciplina do curso. Nesse fórum, foi detectada, além da postagem de abertura, a quantidade de 52 *posts*, por parte dos cursistas, e de 36, por parte do OA3. Isso mostra que o OA3 interage individualmente com cada cursista, fazendo-o sempre que necessário, para ampliar o debate, além de provocar reflexões pertinentes ao tema em discussão. Para exemplificar a MD realizada por esse orientador acadêmico, foram escolhidos 4 cursistas que interagiram com o OA e com outros cursistas.

FÓRUM DE DEBATES F

Postagem inicial feita pelo OA3

FÓRUM DE DEBATES

Por **OA3**

Querid@s cursistas!

Esse é o espaço destinado ao debate do tópico 4 que trata da internacionalização dos Direitos Humanos.

O que vocês pensam sobre isso? O que vocês compreenderam do texto?

Como disse no Fórum de Notícias, respondam a este *meu* post para que a discussão fique mais organizada!

Abraços!

O cursista FC1 postou sua mensagem para participar do fórum:

Re: FÓRUM DE DEBATES

Por **FC1**

A internacionalização dos direitos humanos pode ser considerada um movimento recente, que surgiu a partir do pós-guerra, em função de barbaridades cometidas pelo regime nazista, que teve o Estado como o grande violador de direitos humanos, marcado pela destruição e pela descartabilidade da pessoa humana. Este cenário de destruição, crueldade e de desvalorização da pessoa humana, tornou inevitável a reconstrução dos direitos humanos, como norma ética para recompor a lógica do aceitável, como referencial que aproxime o direito da moral.

[...]

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, com a criação das Nações Unidas, com a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral da ONU, em 1948, a defesa dos direitos humanos passou a ocupar um espaço central na agenda das instituições internacionais. Hoje, com a internacionalização dos Direitos Humanos, as nações estão vinculadas a diretrizes globais de proteção.

O OA3 comentou a postagem do cursista FC1:

Re: FÓRUM DE DEBATES

Por **OA3**

Olá **FC1**! Muito boa a sua reflexão, concordo com quase tudo, mas gostaria que pensasse sobre um paradoxo. Embora os DH tenham se internacionalizado, sua proteção cabe ainda aos Estados membros da ONU que, por meio do envio de tropas, comanda ações de intervenção em nome da paz. O que você pensa disso?

Na sequência, o cursista FC2 comenta o fórum:

Re: FÓRUM DE DEBATES
Por **FC2**

OA3, a princípio, entendo que, com referência aos direitos subjetivos, muitas vezes passamos por cima dos direitos objetivos, por exemplo, estou no trânsito, sinal vermelho para mim, que estou de carro... abre-se o sinal verde, mas há uma pessoa atravessando ainda, então, só porque tenho o direito de seguir, vou colocar o meu direito subjetivo em ação, em detrimento da vida daquela pessoa? Penso que acima de qualquer coisa, até mesmo do direito, devemos primar pela vida, assim, estaremos sendo mais humanos. Ao ler a Bíblia, vejo que Jesus, em suas ações e ensinamentos, lutou pelo mais sagrado: a vida. Um exemplo foi quando Ele curou alguns num sábado, sendo inquirido pelos fariseus, mas Jesus lhes disse que o sábado foi feito por causa do homem, e não o homem por causa do sábado. Portanto, quando vemos o outro como um ser semelhante a nós, nos vemos a nós mesmos, e fica mais fácil respeitá-lo em sua dignidade humana. Por favor, me corrija, ok?

O **OA3** comentou a postagem do cursista FC2:

Re: FÓRUM DE DEBATES
Por **OA3**

Olá **FC2**, como você está? Espero que bem! A rigor, não há mais direitos objetivos, eles foram transformados em direitos subjetivos, que é quando eu passo a ter a posse de um direito, ter uma faculdade de realizar ou exigir algo. Assim, podemos, em tese, dividir os direitos pela vinculação com um dever ou não. Portanto, há direitos que não pressupõem vinculação com dever, exemplo, o direito de ir e vir; e direitos com vinculação de dever, exemplo, o direito do voto no Brasil. Quanto à questão religiosa, a noção de direitos humanos é tributária da noção cristã de caridade e amor ao próximo. E Jesus, na maioria das passagens, fez movimentos de aproximação dos excluídos da época. Porém, temos que cuidar do discurso religioso, que já causou muitos males ao longo de nossa história e, muitas vezes, contém um conteúdo contrário ao amor ao próximo. Pense, por exemplo, nas manifestações afro-brasileiras; eles não têm o direito, a liberdade, de se manifestarem? Pense sobre o princípio da tolerância; ele é um bom parâmetro para nós? Devemos nos tolerar uns aos outros; ou amar uns aos outros, como Jesus bem nos ensinou? Abraços!

Continuando a interação estabelecida nesse fórum, o cursista FC3 posta seu comentário:

Re: FÓRUM DE DEBATES
Por **FC3**

Ao longo da história humana, são relatados períodos de calmaria e outros, nem tanto. Estudando mais profundamente esses períodos, podemos perceber que grandes eventos precisaram acontecer para que iniciativas importantes fossem tomadas. Assim, também ocorreu e ocorre com a área de direitos humanos. Vários momentos foram marcantes e poderiam ter desencadeado tomadas de atitudes que amenizassem a indignação da sociedade perante fatos ocorridos.

Entretanto, já havia se falado muito em direitos, de forma objetiva e subjetiva, mas, como diria Kelsen, 'o direito se mostra tanto mais efetivo depois de ser ofendido'. Então, foi necessário um sofrimento em massa, que marcou o final da Segunda Guerra Mundial, para que fossem tomadas medidas mais direcionadas e efetivas no trabalho com Direitos Humanos. Como todos nós sabemos, existe no mundo uma lei universal, que é a da ação e reação. Desta forma, os direitos do ser humano foram desrespeitados e algo deveria ser feito.

A história desses direitos passa por três (ou mais) gerações distintas e, mais que isso, atualmente falamos em algo mais coeso, que é a questão da internacionalização dos Direitos Humanos que, a meu ver, é uma forma mais coerente de se tratar dos direitos do indivíduo ou de um determinado grupo, pois afasta o conceito de soberania absoluta que, durante muito tempo, foi atribuída ao Estado. Assim, as normas internacionais podem ser muito importantes, se funcionarem em acordo, para defender os direitos humanos contra o próprio Estado, que, por diversas vezes, apresenta interesses incompatíveis com os direitos individuais.

Caso seja efetiva, a internacionalização dos Direitos Humanos pode contribuir em muito na proteção dos menos favorecidos.

O **OA3** comentou a postagem de FC3

Re: FÓRUM DE DEBATES
Por **OA3**

Olá **FC3**! Você fez uma boa análise do texto, parabéns! Mas gostaria que pensasse um pouco sobre um paradoxo contido na internacionalização dos DH. Embora os DH tenham se internacionalizado, sua proteção cabe, ainda, aos Estados membros da ONU, que, por meio do envio de tropas dos países associados, comanda ações de intervenção em nome da paz. O que você pensa disso?

Provocado pela postagem de FC3, o cursista FC4 comentou sua postagem:

Re: FÓRUM DE DEBATES

Por **FC4**

No entanto, **FC3** esses direitos internacionais não funcionam como deveriam, sendo mais recomendações do que ações efetivas. De que modo, então, a superação da soberania poderia contribuir de forma mais efetiva para o respeito e a preservação dos direitos humanos?

Em resposta, o cursista FC3 direcionou sua postagem ao FC4:

Re: FÓRUM DE DEBATES

Por **FC3**

Bom **FC4**, esta questão não é tão fácil de se resolver mesmo. Cada Estado aproveita de sua soberania, como você mesma colocou, para conseguir o que é melhor para si mesmo e, infelizmente, a manutenção dos direitos humanos parece não ser prioridade. Vejamos o que está acontecendo esta semana em nossa capital. Não sei se todos tiveram a oportunidade de acompanhar, mas manifestações ocorridas na Estação praça da Bíblia, em defesa dos direitos dos usuários de transporte público, geraram violência, mais especificamente por parte da polícia militar, que deveria oferecer segurança aos cidadãos. O melhor é que as imagens ficaram registradas, e as próprias pessoas que assistiram a tudo em suas residências recebem isso como se fosse uma coisa natural. Trabalhadores saem de casa, enfrentam ônibus lotados, muitas vezes têm que lidar com a falta de respeito dos profissionais do transporte público e pagam tarifas muito altas por algo que não oferece nenhuma qualidade. O que fazer??? Por que o Estado não intervém e pelo menos tenta oferecer um pouco de qualidade aos seus trabalhadores??? Simplesmente porquê é conveniente.

Finalizando, o OA3 direciona sua postagem aos cursistas FC3 e FC4:

Re: FÓRUM DE DEBATES

Por **OA3**

Nesse caso em particular **FC3** e **FC4**, nosso direito de ir e vir está subjogado pelo direito das empresas privadas de explorarem os serviços de transporte público, conforme o que foi acordado em um contrato com o poder público. Por que não mostram à população as planilhas de custos? Será que o transporte em Goiânia dá prejuízo?

Pelo acima apresentado, é possível notar que o orientador acadêmico não apenas interage, mas provoca reflexões, conduzindo o debate. A sequência de mensagens apresentadas exemplifica a mediação didática realizada por esse orientador acadêmico, que problematiza a postagem de todos os cursistas. Geralmente, o faz a partir de um questionamento que remete ao texto base do estudo e das discussões do fórum de debates. Alguns exemplos podem ser percebidos nos seguintes fragmentos, retirados das postagens: 1) *“Você fez uma boa análise do texto, parabéns! Mas gostaria que pensasse um pouco sobre [...]”*, 2) *“Pense, por exemplo, nas manifestações [...]”*, 3) *“Muito boa a sua reflexão, concordo com quase tudo, mas gostaria que pensasse sobre [...]”*.

Foi observado que, nas postagens direcionadas aos cursistas FC1 e FC3, o orientador acadêmico repetiu os mesmos questionamentos. Ressalto, porém, que os cursistas FC1 e FC2 não retomaram o debate após a provocação e o questionamento realizados pelo orientador acadêmico, caracterizando a quebra do diálogo e a descontinuidade do processo de construção do conhecimento, que poderia ser viabilizada pela provocação feita pelo

orientador acadêmico. Já os cursistas FC3 e FC4 dialogaram tanto com o orientador como entre eles mesmos, caracterizando um diálogo multilateral, ocorrido a partir da mediação realizada pelo orientador acadêmico que esteve presente na discussão (DUTRA, 2008).

No estudo de Branco (2010), ficou entendido que a mediação didática realizada num ambiente virtual possibilita, tanto aos professores virtuais quanto aos alunos, a argumentação e o questionamento, com o propósito de (des)construção, (re)organização e (re)construção do conhecimento que vai se formando numa grande teia de contribuições diversas. Por essa razão, argumenta a autora, a presença de um professor mediador é indispensável para uma boa condução das atividades e dos debates realizados em ambientes virtuais e a tecnologia é apenas um suporte capaz de auxiliar nesse processo. Assim, contribuir para que o aluno tenha acesso ao conhecimento, utilizando-se, no caso de ambientes virtuais de aprendizagem, das tecnologias disponíveis no ambiente, é uma atitude que pode auxiliar no trabalho do professor que se dispõe a mediar o processo de aprendizagem. Isso caracteriza o exercício da dupla mediação (TOSCHI, 2010) como uma das estratégias didáticas que orientam o exercício da docência *online* (MENDONÇA, 2009). É possível, então, afirmar que esses fatos foram percebidos no fórum analisado nesse recorte.

Infere-se, também, que a MD do orientador acadêmico foi fundamental para a provocação de reflexões, o que permitiu corrigir concepções equivocadas dos cursistas, como o que ocorreu com o cursista FC2, que, ao fazer sua postagem, finalizou com a frase “*Por favor, me corrija, ok?*”. A correção foi realizada no momento em que o *feedback* foi dado pelo OA3, que não apenas corrigiu, mas aproveitou para suscitar o debate, estimulando novas provocações por meio de questionamentos, o que evidencia a mediação didática (D’ÁVILA, 2002; LENOIR, 2011), já que o orientador tenta acionar, no cursista, o desejo por conhecer mais. A MD ocorre, então, na intensidade da discussão no momento em que o OA3 organiza a reflexão do cursista, amplia o repertório do texto estudado, somando às reflexões apresentadas pelo próprio cursista. Lenoir (2011) afirma que isso configura a dupla dimensão da mediação: na mediação cognitiva feita, pelo aluno, o professor aciona, no aprendiz, o desejo, a vontade de conhecer o objeto de conhecimento, cabendo ao aluno fazer a mediação cognitiva, internamente, com o conhecimento (no caso do curso, com o conteúdo). A mediação didática delega ao professor a responsabilidade de organizar o processo, de criar situações para instigar e provocar o aprendiz. Logo, a mediação didática fortalece a mediação cognitiva.

Apesar do esforço do orientador acadêmico nessa MD, foi observado que o cursista FC2 não retomou o debate. Essa descontinuidade foi apontada, pelos orientadores acadêmicos, como uma das dificuldades e/ou barreiras que dificultaram a mediação didática.

OA1:

A falta de entendimento de alguns alunos que não conhecem a importância da mediação pedagógica. Às vezes, quando questionados ou levados a refletir e dialogar mais com os autores e textos, alguns alunos sentem-se até mesmo ofendidos. Principalmente se discordar do ponto de vista apresentados por eles. Alguns não aceitam críticas e discordância e acabam levando a discussão para outro nível.

OA2:

É necessário haver interação entre as partes. Quando o cursista não se propõe a interagir, é a maior dificuldade que enxergo.

Os orientadores acadêmicos se queixaram da falta de interação do cursista que não se dispõe a ela, o que ocasionou a dificuldade em realizar a mediação didática. O OA1 descreveu com mais detalhes as dificuldades apresentadas na MD. Para entender como essas dificuldades se manifestaram, encontrei, em um dos fóruns de debate, que aqui será chamado de fórum G, alguns indícios que confirmam a resposta acima. Ressalto que se trata do mesmo orientador acadêmico analisado no primeiro recorte apresentado, ou seja, OA3.

No fórum G, foram registradas 39 postagens do OA3 e 45 *posts* realizados pelos cursistas, fato que demonstrou o empenho do OA3 em interagir com os cursistas, fazendo-se presente na discussão e conduzindo o debate.

FÓRUM DE DEBATES G - FG

Por **OA3**

Olá querid@s cursistas!

Este é o espaço para que possamos debater e discutir os conceitos apresentados no tópico 5 do texto-base. Será do mesmo jeito que o anterior; vou criar um post inicial para que vocês possam responder somente a ele e, assim, organizarmos melhor a discussão. Novamente peço que todos participem postando suas opiniões sobre o texto e comentando as opiniões dos colegas de maneira qualificada.

O cursista GC1 abriu as contribuições ao fórum, realizando sua postagem:

Re: FÓRUM DE DEBATES

Por **GC1**

Sempre fico atenta ao discurso político e mesmo às ações daqueles que comandam o governo, em todos os níveis - federal, estadual e municipal, e infelizmente percebo uma ideologia que traz consigo uma "capa" que encobre a real propositura, qual seja, a de obter benefícios em favor próprio, mascarado pela falácia obsoleta que envolve os DH. Um exemplo disso, são as políticas públicas criadas para erradicar a pobreza no Brasil, que nada mais são do que politicagem, quando deveria ser pensada com reflexão, com respeito e vontade política de, realmente, "ensinar-nos a pescar", mas, o que fazem? Dão-nos o "peixe", porque assim, têm-nos cativos, sempre esperando a hora de "cobrar" o bem que fizeram. Isso bate de frente com a essência dos DH, que, em sua súmula, prevê a liberdade de consciência do cidadão.

O OA3 comentou a postagem de GC1:

Re: FÓRUM DE DEBATES
Por **OA3**

Olá **GC1**, respeito sua opinião, mas cuidado para não estar apenas reproduzindo um discurso conservador que visa manter as coisas como estão e que não percebe as profundas transformações que as políticas de transferência de renda operam no Brasil, recentemente. Toda política pública é falha em alguma medida e passível de correção, o que não pode invalidá-la a priori. Para ajudá-la nesse debate específico, seguem alguns links sobre o Bolsa Família que apresentam uma outra visão sobre o mesmo.

Provocado pelos comentários do OA3, o cursista GC2 postou suas contribuições ao OA3:

Re: FÓRUM DE DEBATES
Por **GC2**

Professor,

Desde que o mundo é mundo existem pessoas que se aproveitam de outras. Os responsáveis por cuidar, educar, defender sempre querem tirar proveito de alguma forma. Podemos perceber isso na criação de várias verbas para o desenvolvimento social, mas vemos de fato corrupção, desvios de verba e as pessoas continuando na mesma situação. O projeto fome zero, foi e ainda é uma vergonha. Enquanto vários passavam fome, e ainda passam, há toneladas de alimentos perdendo em galpões, esperando licitações ou a boa vontade do poder público. Já velhos como foram cuidados na infância e inúmeras outras situações. Constantemente vemos descasos com as pessoas, seja com necessidades especiais, com alguma diferença de comportamento ou poder aquisitivo mais baixo. As leis que estudamos anteriormente e comentamos em outro fórum, não ajudam a todos. Ainda vemos casas destinadas a cuidar de idosos maltratando os mesmos, vemos escolas rejeitando alunos com alguma necessidade especial, enquanto o discurso é a inclusão. Vemos ainda mulheres sendo assassinadas pelos seus companheiros depois de uma ordem judicial de manter uma determinada distância da vítima e pessoa que durante anos cuidou e amou o agressor. É realmente um efeito cascata, ninguém respeita ninguém, tão pouco, fazem sua parte. Se cada um se colocasse no lugar do outro o trânsito seria melhor, as professoras pensariam em seus alunos como filhos, os filhos cuidariam de seus pais.

Da movimentação ocorrida até este momento no fórum G, dois fragmentos ajudaram a entender a MD realizada nas interações: 1) “[...] respeito sua opinião, mas cuidado para não estar apenas [...]” e 2) “[...]Para ajudá-la nesse debate específico, seguem alguns links com [...]”. Em ambos os fragmentos, a mediação didática torna-se explícita. Ao discordar do cursista GC1, o OA3 explicou porque o fez e acrescentou sua argumentação para justificar. Na sequência, propôs uma lista de *sites* que poderiam ser explorados pelo cursista GC1, no intuito de instigá-lo a ampliar seu repertório, tornando o conteúdo do debate ampliado e, cabendo ao cursista, encarregar-se de acatar as sugestões. Esse fato permite inferir que a atitude do OA3 nessa interação é de auxiliar o aprendiz que necessita se organizar e corrigir conceitos equivocados. Na sequência, o cursista GC2 sentiu-se provocado pela intervenção do orientador acadêmico, contribuindo com sua opinião.

Dando continuidade às discussões do fórum G, o cursista GC3 discordou da postagem realizada do cursista GC2, conforme mensagem a seguir:

Postagem do cursista GC3 ao cursista GC2:

Re: FÓRUM DE DEBATES

Por **GC3**

Cara amiga **GC2**, respeito as suas opiniões. No entanto, creio que o seu texto carece de uma feição teórico-prática mais aprofundada. O que senti quando fiz a leitura, parece mais um desabafo do que um texto amplo sobre o eixo temático delineado. Os professores não devem pensar em seus alunos como filhos, mas como cidadãos de direitos e de deveres, cientes de uma sociedade que deve ser constantemente transformada. Os professores são contratados para ensinar o que o aluno precisa para a vida prática. A educação de uma pessoa é tarefa natural dos pais. Os professores só podem corroborar essa educação dada pelos pais. O bom é que não a contrariem. Infelizmente, alguns professores, por se considerarem educadores, contrariam a educação dada pelos pais. E isso não é bom. Doravante, se deseja melhorar a sociedade e a vida de seus alunos, o professor deve fornecer conhecimento – e deixe a educação com os pais. De acordo com o Professor Dr. Armindo dos Santos Moreira, se os pais educarem bem os filhos, professores cumprirem sua obrigação, que é ensinar e instruir, certamente teremos menores índices de criminalidade. Sugiro que você leia livro. Foi escrito pelo próprio Professor Dr. Armindo dos Santos Moreira: "Professor não é educador!", para melhores esclarecimentos sobre o assunto.

Nesse instante, o **OA3** sentiu a necessidade de intervir no diálogo que foi se construindo, fazendo algumas considerações ao **GC3**:

Re: FÓRUM DE DEBATES

Por **OA3**

Só um comentário **GC3** sobre sua intervenção. Aqui as pessoas são livres para desabafarem, até porque é o desabafo que revela o que realmente pensamos. Obrigado por sua contribuição!

No diálogo, o **OA3** sentiu a necessidade de intervir na interação entre os cursistas **GC3** e **GC2**, dirigindo sua postagem ao cursista **GC3**, por afirmar que o cursista **GC2** fez um desabafo, o que não contribuiria, teoricamente, para o debate do fórum. Em defesa do cursista **GC2**, o **OA3** afirmou que “*Aqui as pessoas são livres para desabafarem, até porque é o desabafo que revela o que realmente pensamos*”. A intervenção realizada pelo **OA3**, em favor do cursista **GC2**, desencadeou um longo debate entre o **OA3** e o cursista **GC3**. A partir de então, houve uma intensa troca de mensagens protagonizada por ambos. Parte dessa troca segue transcrita a seguir:

POSTAGENS DO CURSISTA GC3, DIRECIONADAS AO OA3	POSTAGENS DO OA3, DIRECIONADAS AO CURSISTA GC3
<p>Também tenho uma breve análise no que ilustríssimo professor afirmou: "Só um comentário, GC3, sobre sua intervenção. Aqui as pessoas são livres para desabafarem, até porque é o desabafo que revela o que realmente pensamos [...]." No que concerne a tal elemento discursivo, discordo quando o senhor afirma que somente através do desabafo é que revelamos o que realmente pensamos. Em um espaço acadêmico, como penso que esse espaço seja, a argumentação deve estar profundamente fundamentada a partir de um eixo teórico coerente. O simples desabafo, sem uma fundamentação coerente e aprofundada, nos leva a discursos vazios e que não contribuem com qualquer ambiente acadêmico. Não quero polemizar ou mesmo estabelecer um conflito vazio e/ou sem sentido. Mas creio que desabafos sem fundamento teórico e coerente apenas manifesta um diálogo omisso de qualidade.</p>	<p>Concordo que não podemos ter somente desabafos vazios. Mas estamos no início de uma caminhada que, embora curta, apenas está se iniciando. Não quis dizer que somente o desabafo revela o que pensamos, mas que muitas vezes palavras rebuscadas e construções semânticas vazias são muitas vezes utilizadas para não dizer absolutamente nada. Nesse momento em que estamos, seguindo a orientação do professor-formador, prefiro que a pessoa desabafe e se coloque, do que faça uma mera reprodução mecânica de conceitos, pois estamos num espaço de formação coletiva, que deve respeitar a diversidade das pessoas. Temos que estar dispostos a nos transformar para transformar o mundo em que vivemos. E, por último, o contraditório é sempre procedente, mas a mediação do debate cabe a mim enquanto tutor acadêmico, senão a coisa pode descambar para uma quadra pouco adequada. Obrigado!</p>
<p>Concordo que muitas vezes autores se utilizam de palavras rebuscadas e construções semânticas vazias para muitas vezes não dizer nada. Todavia, em um espaço acadêmico, não podemos estabelecer que palavras estabeleçam eixos teóricos</p>	<p>GC3, quando a sua crítica ou intervenção constringe o colega, o que foi o caso, cabe a mim, enquanto tutor acadêmico, mediar o debate. Enfim, passarei o caso à Coordenação do Curso, que saberá melhor como conduzir essa questão. Porém, para mim,</p>

<p>coerentes e que promovam o desenvolvimento fecundo de uma ideia e não meramente a apresentação de um conceito. Aliás, seria até importante entender o Conceito do próprio conceito. Quanto à questão da sua escolha pelo desabafo, tenho direito de não concordar, pois estamos em um espaço acadêmico e simples desabaços não contribuem para o desenvolvimento crítico, reflexivo, coerente e sistematizado de um determinado pensamento, isso acontece somente por meio de um método dialógico e crítico. E quem disse que uma linguagem semântica rebuscada é uma mera reprodução mecânica de conceitos? Creio que pode haver uma generalização perigosa neste tipo de pensamento. Professor, a mediação do debate não cabe somente ao professor, mas a todo o conjunto docente e discente, na qual professores e alunos constroem e reconstróem o conhecimento. Essa visão de que o professor é o único mediador faz parte de um conjunto de ideias denominada de Pedagogia Tradicional, a qual autores como Paulo Freire, em seus livros: Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, tanto combateu. Obrigado pela chance de expor a minha reflexão.</p>	<p>quem opta por um curso de DH não quer somente operar conceitos e discursos, pois, na realidade, espera-se que o mesmo já possua ou passe a possuir uma atuação concreta nessa área. Desse modo, o curso preocupa-se em formar militantes que irão atuar na defesa e promoção dos DH em seus lugares de origem. Buscamos, assim, que a teoria incomode as pessoas e as mova para uma prática de direitos e, nesse caso, é natural que as pessoas se exponham e mesmo desabafem. E isso deve ser garantido e legítimo, pois o mínimo que se espera de um curso de DH é que as pessoas possam expor suas ideias e pensamentos, sem constrangimentos. E disso não abrirei mão. Forte abraço!</p>
<p>Caro professor, a minha crítica quanto ao posicionamento da colega se consolidou a partir de um discurso teoricamente fundamentado. Se não pudermos discordar dos posicionamentos de uma pessoa, em razão de suas ideias a partir de contexto teórico coerente, creio que a liberdade que tanto apregoamos esteja cerceada. Sou professor do ensino básico e universitário, trabalho há 16 anos como professor, trabalhei em instituições de meninos infratores, periferia com altos índices de violência, e, mesmo assim, consegui concretizar projetos que efetivamente mudaram a vida de muitas pessoas. Sou um professor que acredita no poder transformador da educação como formadora de cidadãos críticos e autônomos. O direito à educação é uma das bases fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade. Quando você afirma que as pessoas podem expor suas ideias e pensamentos sem constrangimentos, o espaço para o contraditório respeitoso e teoricamente fundamentado deve se constituir como um dos elementos chave. Fechar o debate para o contraditório e a discordância é arbitrar contra a liberdade de expressão. E o que é a Dialética, senão uma discussão na qual há contraposição de ideias, onde uma tese é defendida e contradita logo em seguida; uma espécie de debate, sendo ao mesmo tempo, uma discussão onde é possível divisar e defender com clareza os conceitos envolvidos? Com todo respeito, se perdemos a capacidade de nos contrapormos às ideias de forma respeitosa e apresentando elementos teóricos coerentes, perdemos a capacidade de perder a dialética e o conhecimento a partir da contraposição de ideias.</p>	<p>Concordo com você, GC3, quanto à importância da dialética para a construção do saber. Em todas as minhas intervenções, fiz questão de garantir o direito à expressão, mesmo que esta não esteja teoricamente fundamentada. Muitas vezes, a forma como criticamos inviabiliza a boa continuidade do debate. Foi somente nesse sentido minha intervenção. Obrigado por suas contribuições e forte abraço!</p>
<p>Um teórico da chamada Escola de Frankfurt afirma: "Os fatos que os nossos sentidos apresentam para nós são socialmente efetuados de duas maneiras: através do caráter histórico do objeto percebido e através do caráter histórico do órgão que percebe. Ambos não são simplesmente naturais; eles são moldados por atividade humana, e também pelas percepções individuais deles mesmos como receptivos e passivos no ato da percepção" (HORKHEIMER, 1976, p. 273). Nesse sentido, o que é contraditório - valendo da sua afirmação - é FAZER demais e PENSAR de menos. Sou a favor do que chamamos de AÇÃO - REFLEXÃO - AÇÃO, e não do meramente FAZER, do simples FAZER sem REFLEXÃO daquilo que estou profissionalmente envolvido. Transformar socialmente uma sociedade como a capitalista deve-se fazer a partir de diálogos profundamente coerentes e aprofundados, para desvelar os valores implícitos aos sistemas de valores ideologicamente difundidos, mas esmaecidos. Na medida em que pessoas negligenciadas pelo poder público entenderem/compreenderem as razões dessa desapropriação de seus direitos e a tomada de consciência se tornar crítica e autônoma, podemos colaborar, mesmo em nível micro, com a transformação das injustiças escondidas para a manutenção do status quo de uma sociedade. Penso como Dermeval Saviani: [...] a própria compreensão de que ser pedagogo significa ter o domínio sistemático e intencional das formas (métodos) por meio dos quais se deve realizar o processo de formação cultural. [...] Vocês, pedagogos, têm uma responsabilidade grande nesse esforço de reversão. Enquanto especialistas em pedagogia escolar cabe-lhes a tarefa</p>	<p>GC3, primeiro que sua resposta não é "despretensiosa"; caso o fosse não faria citações de autores. O respeito ao outro é a base do diálogo e da construção coletiva. Discordar do outro não dá a ninguém o direito de desqualificar quem fala, enquanto falante. Por favor, leia um trecho de um artigo que escrevi por esses dias para o Mestrado em DH.</p> <p>[...]</p> <p>LYOTARD afirma que o homem é um animal que se diferencia dos demais por possuir a capacidade de comunicar-se com os seus pares por meio da fala. Essa faculdade, embora latente na espécie, só é adquirida durante o processo civilizatório que, ao mesmo tempo, legitima o indivíduo a exercê-la de maneira qualificada em sua comunidade. Para o autor, a comunicação humana caracteriza-se pela alternância da posição de fala entre o "eu" e o "tu" no tempo. O "eu" que fala, em breve será o "tu" que ouve e voltará a ser o "eu" novamente. Assim, para o autor, não existem posições fixas para essas duas figuras e, menos ainda, espaço para as figuras do "ele" ou "eles" (aquele ou aqueles de quem se fala), uma vez que somente por meio do processo de interlocução entre o "eu" e "tu" é que se forma o "nós" (social e coletivo) (LYOTARD, 1993). Desse modo, LYOTARD, assim como ARENDT, situa a dignidade humana no âmbito da comunicação, o que coloca em evidência a relevância do debate acerca da garantia do direito humano à comunicação para a efetiva garantia dos Direitos Humanos a todas as pessoas.</p>

(Continua)

de trabalhar os conteúdos de base científica, organizando-os nas formas e métodos mais propícios à sua efetiva assimilação por parte dos alunos." (SAVIANI, 1985).	
Caríssimo professor, Jean-François Lyotard foi um filósofo francês, foi um dos mais importantes pensadores na discussão sobre a pós-modernidade. Autor dos livros A Fenomenologia, A Condição Pós-Moderna e O Inumano. Hannah Arendt foi uma filósofa política alemã, de origem judaica, uma das mais influentes do século XX. Tanto um como outro escreveram obras importantíssimas dentro de seus contextos sócio-históricos. Todavia, como você citou esses dois autores, também posso citar um autor da chamada Escola de Frankfurt:	  <p>Prezado GC3! Penso que estamos concordando com tudo e discordando na forma! Em nenhum momento quis cerceá-lo, somente chamei a atenção para a forma um pouco rude com que você interpelou a colega, na minha opinião e na dela. A sólida formação teórica que você apresenta não pode servir para constranger os demais, ao contrário, ela deve ser utilizada para auxiliar na formação coletiva de todos, na minha opinião. Não continuarei esse debate porque penso que ele é infrutífero, todos nós, em maior ou menor grau, temos o que contribuir com o debate e com a construção do saber, mesmo que essas contribuições não estejam teoricamente embasadas; as experiências de vida, e mesmo nossos preconceitos, são importantes nesse processo de construção de uma Educação para a Diversidade e Cidadania que possa gerar mudanças de atitude e/ou reforçar nossa atuação cotidiana. Agradeço a sua contribuição e espero que possamos superar esse possível mal-estar, auxiliando um ao outro e aos demais nessa tarefa tão importante nos dias atuais que é a formação qualificada para a defesa dos Direitos Humanos. Devemos nos unir e não nos dividir!</p>
<p>[...]</p> <p>Garantir a efetivação do direito humano à comunicação é essencial na sociedade, no entanto, também assegurar o contraditório, teoricamente fundamentado, também é basilar. O conhecimento somente se efetiva a partir da contraposição dos opostos (Dialética). O debate sem crítica cordial e fundamentada se torna unilateral e ditatorial, omissão da qualidade acadêmica. Somente respeitarei o meu próximo na medida em que o deixo discordar das minhas idéias, sem levar para o contexto pessoal e, desse modo, se for o caso, aprimorar as suas ou discordá-las criticamente e respeitosamente, a partir de um conjunto teórico coerente e fundamentado.</p>	<p>Forte abraço!</p>

Durante toda a discussão protagonizada por OA3 e GC3, foi percebido que os demais cursistas se mostraram indiferentes a ela, não participando do debate que tomou diferentes dimensões: pessoal, devido à discordância de ponto de vista apresentado por ambos, e acadêmica, por ter sido desencadeada a partir da proposta pedagógica de uma atividade em um fórum de debates. No entanto, o que interessa a este estudo é a dimensão pedagógica deslocada do debate sobre o conteúdo da atividade para o debate sobre o que é mediação didática no ambiente virtual de aprendizagem.

As cópias dos excertos transcritas do AVA, que apresentam a interação entre um cursista e o orientador acadêmico, permitem alguns apontamentos e análises. Toda a discussão foi desencadeada a partir do instante em que houve divergências de opiniões entre os cursistas. A intervenção do professor permitiu perceber sua ação em defesa de um dos cursistas que teria sido interpelado rispidamente por outro. Lembro, contudo, que a capacidade de intervir foi apontada, nos questionários respondidos pelos cursistas, como sinônimo de mediação didática. Para o cursista 1, mediação didática “*é a capacidade do educador intervir no conhecimento que está sendo formado pelo aluno*”. Lenoir (2011) explica que existem tensões dialéticas envoltas nas intervenções educativas e que se concretizam numa dupla perspectiva: uma empírica e outra conceitual. Como afirma o próprio autor, intervir é ‘estar entre’, o que demanda o envolvimento de diversos fatores que conduzem à mediação realizada pelo professor.

Utilizando a compreensão de Lenoir (2011), é observável que toda a discussão caminhou para debater o que é a mediação didática, tanto pelas críticas elaboradas pelo cursista quanto pelas respostas emitidas pelo orientador acadêmico. Isso permite, então, que sejam tecidas algumas considerações.

Primeiramente, quando o cursista afirmou que o fórum não se destina a desabafos vazios, o que ocasionaria um diálogo vazio de qualidade. Como resposta, o orientador acadêmico disse que concorda, mas advertiu que é preciso respeitar a opinião dos demais e ponderou que *“o contraditório é sempre procedente, mas a mediação do debate cabe a mim enquanto tutor acadêmico, senão a coisa pode descambar para uma ‘quadra’ pouco adequada”*. Em resposta ao orientador acadêmico, o cursista criticou a afirmação, dizendo que ele não era o único mediador, o que remeteria à Pedagogia Tradicional, mas que todos eram potencialmente partícipes e mediadores no processo de construção de conhecimento. A percepção do cursista retoma à discussão das tendências pedagógicas liberais (LIBÂNEO, 1994a), assim como traz à tona a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, em que conceitos como autonomia do estudante e professor mediador começaram a emergir no debate educacional (SAVIANI, 1991; LIBÂNEO, 1994a). Essa compreensão foi percebida na pesquisa de Silva, M. Z. (2012), ao concluir que as práticas que determinam a mediação nos AVA ainda não conseguiram romper com a Pedagogia Tradicional.

Também foi possível perceber, no decorrer das postagens, a dificuldade da comunicação mediada por computador, já que a mensagem escrita exclui outras formas de comunicação. Harasim et al (2005, p. 47) afirmam que *“a CMC é um meio textual, obviamente não consegue transmitir com facilidade nem sons nem imagens. Essa tarefa é cumprida com mais eficácia por videoteipes, audiotapes, CD-ROMs e videodiscos, em especial se as aulas presenciais não puderem ser combinadas como o trabalho on-line”*. Mediante essas dificuldades, o orientador acadêmico propôs não continuar esse debate, já que o considerava infrutífero para o objetivo do curso.

É, portanto, visível que toda a discussão promovida entre cursista e orientador distanciou-se do objetivo proposto para o fórum de debates da disciplina, mas que, para o presente estudo, foi profícuo, já que provocou reflexões sobre a mediação didática exercida pelo professor a distância e sobre como essa mediação é capaz de intervir para que o sujeito aprendiz produza seu conhecimento. Fica também evidente que MD não é sinônimo de interação, mas esta é um dos elementos necessários para a ocorrência daquela.

Outra análise feita, ainda com base no diálogo estabelecido no fórum G, diz respeito à possível atuação do professor formador. Mesmo não tendo no *corpus* desta pesquisa o seu perfil, os cursos do Ciar, conforme já apresentado anteriormente no perfil estabelecido pelos editais de seleção desse profissional, apontam para a necessidade de que o orientador acadêmico esteja em constante contato com o professor formador, seja nas reuniões de planejamento seja na supervisão exercida no acompanhamento das atividades realizadas no AVA. Faço essa afirmação devido à percepção do diálogo que foi sendo tecido em meio aos embates ocorridos no ambiente.

Apesar de o orientador acadêmico estar exposto no AVA, exercendo a função de professor, pressupõe-se que ele não agia sozinho. Isso pode ser constatado pelos fragmentos a seguir, retirados do diálogo: Fragmento 1: *“Nesse momento em que estamos, seguindo a orientação do professor-formador, prefiro que a pessoa desabafe e se coloque, do que faça uma mera reprodução mecânica de conceitos, pois estamos num espaço de formação coletiva, que deve respeitar a diversidade das pessoas”* [...] Fragmento 2: *“GC3, quando a sua crítica ou intervenção constrange o colega, o que foi o caso, cabe a mim, enquanto tutor acadêmico, mediar o debate. Enfim, passarei o caso à Coordenação do Curso, que saberá melhor como conduzir essa questão. Porém, para mim, quem opta por um curso de DH não quer somente operar conceitos e discursos, pois, na realidade, espera-se que o mesmo já possua ou passe a possuir uma atuação concreta nessa área”*.

A provável relação estabelecida entre o trabalho desenvolvido pelos orientadores acadêmicos e o professor formador da disciplina sugere que existe, possivelmente em reuniões de planejamento, como preveem os editais de seleção, um acompanhamento das discussões por parte professor formador. Todavia, no decorrer do ambiente, não foi percebida sua presença. Da mesma forma, a coordenação do curso, que foi citada no segundo fragmento, não apareceu no AVA, mas é possível inferir que é comunicada sobre o que ocorre no ambiente.

No fórum seguinte, chamado de fórum H, o conflito estabelecido entre orientador acadêmico e cursista permaneceu, porém, menos aguçado. Seguem o questionamento do cursista em relação à atuação do OA3 e, na sequência, a resposta do orientador.

Mensagem do cursista HC3 ao OA3 no Fórum H:

Ao concordar com as ideias dos alunos, gostaria que fosse mais contundente em suas afirmações. Principalmente no que concordou ou não concordou.

Resposta do OA3 ao cursista HC3

Olá **HC3!** Obrigado por sua crítica. Tenho me esforçado em mediar o debate entre os colegas da melhor maneira possível para mim. Evidentemente não sou perfeito. A orientação que tenho é que devo estimular o debate entre vocês, pontuando as coisas que achar pertinente e/ou chamando a atenção para aspectos outros do debate que ainda não tenham sido abordados. Penso que, com todas as minhas limitações, venho realizando isso. Não cabe a mim, enquanto tutor, saber de tudo, até mesmo porque está longe de mim toda essa capacidade, e nem mesmo o de ser um juiz que decide o que é correto e o que é errado. Somos todos capazes de discernir as coisas e o grande objetivo aqui é o de construir o conhecimento coletivamente. Quando apenas agradeço a participação de um colega e não faço comentários é porque concordo com ele e acho que sua intervenção foi clara o suficiente e não vejo necessidade de ser repetitivo nos argumentos. No entanto, quando não concordo ou acho pertinente, faço minhas observações. É só você observar as falas anteriores dos demais colegas. Mas penso que sua crítica é válida e importante para a nossa dinâmica. Então, gostaria que os demais colegas opinassem sobre a forma como estou conduzindo o debate. Querid@s colegas, por favor, opinem sobre essa sugestão do colega HC3. Como vocês percebem a minha atuação na condução dessa disciplina? Estão satisfeitos? Estou sendo negligente em algum aspecto? Em que preciso melhorar? Pergunto, porque estou disposto a fazer o melhor possível nesse curso. Não tenho a experiência que muitos aqui têm de sala de aula, mas tenho certeza que posso contribuir para a construção coletiva do conhecimento sobre Direitos Humanos. Agradecerei imensamente a contribuição de tod@s!

Forte abraço a tod@s!

Sobre o questionamento do OA3 a respeito de sua atuação, em que ele escreveu:

“Querid@s colegas, por favor, opinem sobre essa sugestão do colega HC3. Como vocês percebem a minha atuação na condução dessa disciplina? Estão satisfeitos? Estou sendo negligente em algum aspecto? Em que preciso melhorar? Pergunto, porque estou disposto a fazer o melhor possível nesse curso. Não tenho a experiência que muitos aqui têm de sala de aula, mas tenho certeza que posso contribuir para a construção coletiva do conhecimento sobre Direitos Humanos. Agradecerei imensamente a contribuição de tod@s!”, apenas um cursista se manifestou:

Olá **OA3!** Este é o meu primeiro curso em EaD, estou gostando muito, percebo um ambiente realmente interessado em promover o debate em Direitos Humanos. Sempre leio todos os posts, vejo sua dedicação em mediar os debates da melhor maneira possível. A meu ver, não há nada para reclamar, pelo contrário só tenho elogios ao curso e aos tutores.

Ainda na resposta do OA3 ao cursista HC3, um trecho chamou atenção. O orientador acadêmico escreveu: *“tenho me esforçado em mediar o debate entre os colegas da melhor maneira para mim. [...] A orientação que tenho é que devo estimular o debate entre vocês, pontuando as coisas que achar pertinente e/ou chamando atenção para aspectos outros do debate que ainda não tenham sido abordados”*. Reporto-me à possível atuação do professor formador, já que o orientador acadêmico afirma seguir orientações de que deve estimular o debate. É apreendida, em parte, a colaboração de Libâneo (2001, 2005), para entender a importância do trabalho do professor que se propõe a mediar, a estabelecer vínculos que permitam ao aluno apropriar-se de novos conteúdos que promovam seu conhecimento.

Contudo, o OA3 entende que a prática da mediação está relacionada à intermediação do debate, distanciando-se da definição de Libâneo (2001, 2005), já que apenas mediar a interação entre cursistas não significa mediação didática do conhecimento. Ao contrário, apenas garante o processo comunicacional e instiga o diálogo. É salutar estabelecer uma relação com a resposta obtida em um dos questionários, quando o OA2 respondeu quais são as características da mediação didática no ambiente virtual:

OA2:

Interação, proximidade, diálogo e domínio de conteúdo.

Pela resposta apresentada pelo OA2, não se verifica nenhuma menção à relação com a construção do conhecimento, centrando-se, exclusivamente, na conceituação recorrente que emparelha interação e mediação como palavras sinônimas.

Os dois fóruns de debate que aconteceram na sequência, ocorreram dentro da mesma dinâmica de interação e mediação estabelecidas pelo OA3. Não houve, no entanto, questionamentos nem tensões entre o cursista e o orientador acadêmico.

No último fórum de debates da disciplina, chamado neste estudo de Fórum I, o OA3 não interagiu nem fez a mediação didática no decorrer desse fórum. Fez uma única postagem ao final, como encerramento do fórum, conforme segue:

Mensagem final postada pelo OA3 no Fórum I

Querid@s!

O texto-base traz as ideias de Habermas, para quem a "vontade da maioria" e "as liberdades individuais" são co-originárias no Estado Democrático de Direito. Para Habermas, haveria uma razão comunicativa que possibilitaria a formação legítima de maiorias por meio de uma série de procedimentos que garantiriam a possibilidade de expressão da pluralidade de opiniões presentes na sociedade, sempre objetivando o consenso. Para o autor, para se alcançar essa razão comunicativa é preciso uma série de condições, a priori, que a sociedade deveria possuir, tais como: garantia de autonomia individual e pública para cada cidadão; garantias de participação pública; liberdades individuais garantidas, entre outras condições.

As deficiências desse sistema, que são evidentes, serão melhores discutidas no próximo módulo do curso. Por hora, o importante é notar que, no regime democrático moderno, há uma convivência entre a vontade soberana da maioria e o respeito às liberdades individuais, que, por meio de dispositivos constitucionais pétrios ou por meio de Cortes Constitucionais, se configuram como um poder contra hegemônico e um contra-peso aos poderes majoritário do Executivo e do Legislativo.

Querid@s! Devemos tomar cuidado com as afirmações de que todos os políticos não prestam e que a democracia é uma farsa. Há, sim, muitos problemas no regime democrático, ainda mais no brasileiro. Porém, ao afirmar que todos os políticos são iguais e corruptos, deslegitimamos a política como forma de mediação de conflitos. Não podemos terceirizar uma culpa que é, sobretudo, nossa. Quem nos representa foi eleito por nós mesmos e o processo político não pode se findar com as eleições a cada dois anos, ao contrário, deve ser permanente e constante.

Seguindo a mesma estratégia, nessa postagem final, o OA3 provocou o raciocínio dos cursistas, sobretudo no último parágrafo, quando escreveu que “*Devemos tomar cuidado com as afirmações de que todos os políticos não prestam e que a democracia é uma farsa. Há, sim, muitos problemas no regime democrático, ainda mais no brasileiro. Porém, ao afirmar que todos os políticos são iguais e corruptos, deslegitimamos a política como forma de mediação de conflitos*”. Esse tipo de afirmação serviu para orientar os cursistas para os cuidados que se devem ter na escrita, evitando generalizações que podem se tornar graves. Porém, esse tipo de *feedback* poderia ter sido oferecido ao longo das discussões no fórum, fato que não ocorreu. Segundo Moore e Kearsley (2013, p. 192), “o instrutor deve fornecer *feedback* de forma individual, com profundidade e riqueza de detalhes”. Vale ressaltar que, nos fóruns F, G e H, o OA3 realizou esse tipo de *feedback*, tendo, apenas no fórum I, se limitado a uma única postagem final, tornando intempestiva sua contribuição com o debate.

Essa foi a última participação do OA3 no curso, tendo se despedido, na disciplina seguinte, dos cursistas e repassado a função a outra orientadora, cuja identificação, neste estudo, será OA1. Ela dialoga, individualmente, com cada cursista, problematizando e retomando os textos das disciplinas. Porém, diferentemente de seu antecessor, não demonstrou, ao longo das discussões, discordar, provocar reflexões ou intervir nas interações ocorridas entre os cursistas, detendo-se à discussão sobre os textos, por onde exerceu sua mediação didática, conforme observado em um dos fóruns em que atuou, aqui chamado de Fórum L. Seguindo a mesma dinâmica de identificação, os cursistas serão chamados de LC, seguido de números arábicos. No fórum L, ocorreram 41 postagens de cursistas e 19, da OA1, demonstrando interação da orientadora acadêmica com os cursistas. Alguns exemplos das intervenções por ela realizadas seguem nas transcrições abaixo:

Interação no fórum L: comentários do OA1 quanto à atividade realizada

Mensagem de abertura do fórum L, postada por OA1	Interação da OA1 com alguns cursistas, em resposta às postagens realizadas por eles
Fórum Atividade da Semana - Inclusão dos Adultos por OA1 Há algumas semanas, estamos refletindo sobre critérios que nos permitam identificar características mínimas exigidas por uma democracia	Prezada LC1, Gostei da sua análise e também da charge. No entanto, peço que refaça a postagem, pois, como o enunciado indica, é necessário escolher uma fotografia (diferente de desenho) e, a partir dela, analisar o texto e o curta. Abraço,

(*Continua*)

<p>nos moldes contemporâneos.</p> <p>O primeiro requisito foi: igualdade de voto.</p> <p>O segundo requisito foi: participação efetiva.</p> <p>O terceiro foi: aquisição de entendimento esclarecido.</p> <p>O quarto foi: controle do programa de planejamento.</p> <p>O quinto é: inclusão dos adultos.</p> <p>Para início de conversa, leia o item "2. A desigualdade social" do texto base da semana (p. 8-10).</p> <p>Depois, veja o curta-metragem sugerido pela autora: "Violentamente pacífico" (disponível aqui)</p> <p>Agora escolha uma fotografia que, para você, melhor represente o texto e o vídeo.</p> <p>Em seguida, poste no fórum semanal e justifique a sua escolha.</p> <p>Bom trabalho!</p>	<p>Prezada LC2,</p> <p>Como você relaciona a fotografia escolhida à discussão do texto-base? Dialogue com a autora! Outra coisa que te peço: insira a fonte da fotografia.</p> <p>Grata!</p>
	<p>Oi LC3!</p> <p>A sua análise é extremamente pertinente. Gostaria apenas que você dissertasse mais sobre a abordagem que a autora faz da temática. E pergunto: no mundo capitalista, cindido e desigual, como a foto postada dialoga com a inclusão dos adultos?</p> <p>Abraço,</p>
	<p>LC4, o tema que você apresenta é ótimo, e a imagem vai ao encontro de sua análise. Senti falta do diálogo com o texto base.</p>
	<p>LC5, você fez uma excelente leitura do vídeo e dos seus objetivos. É isso mesmo. Mas com podemos dialogar com o texto-base?</p>

É possível observar, nesse fórum, que a OA1 dialoga com todos os cursistas, ainda que a realização da mediação didática esteja limitada a relacionar as postagens dos cursistas ao material disponibilizado para as discussões no fórum, conforme se pode perceber nos trechos “*Dialogue com a autora*”,[...] “*Senti falta do diálogo com o texto base*”,[...] “*como podemos dialogar com o texto-base?*”. Nesse sentido, a MD não é provocativa a ponto de reorganizar o conhecimento do cursista, pouco favorecendo a ampliação de seus conhecimentos. É possível verificar, ainda, que há poucas problematizações sobre o conteúdo das postagens dos cursistas e que o *feedback* se atém a evidenciar se o cursista leu ou dialogou com o material disponível.

Na compreensão de Moore e Kearsley (2013, p. 185), “o ensino a distância eficaz depende de uma compreensão profunda da natureza da interação e de como facilitá-la por meio de comunicações transmitidas com base em tecnologia”, o que permite, aos autores, identificar três tipos de interação: do aluno com o conteúdo, com o instrutor (no caso deste estudo, com o orientador acadêmico) e com outros alunos. O que é aqui observado é que a interação se fez de forma limitada, já que o OA1 não estimulou integralmente esses tipos de interação. Sobre isso, Moore e Kearsley (2013, p. 196) reconhecem que “é um desafio incentivar os alunos on-line a participarem das discussões de valor pedagógico e relevância

para o conteúdo do curso, exigindo que os instrutores desenvolvam boas aptidões de mediação”, razão pela qual assegurar esses tipos de interação num ambiente *online* exige muito esforço e dedicação do professor.

Dessa forma, a mediação didática precisa estar desprendida de características ternárias ou lineares, com o intuito de ampliar a atuação de todos, sobretudo do professor, que pode potencializar sua atuação pedagógica. Todavia, no fórum L, não foi percebido nenhum movimento nesse sentido, ainda que as práticas pedagógicas tenham sido conduzidas pelo triângulo pedagógico apresentado por Peixoto (2011), em que as arestas definem o tipo de relação que será estabelecida pelo aprendiz no processo de construção de conhecimento. Nessa relação ternária, a MD praticamente inexistente e o que ocorre, conforme observado no Fórum L, é apenas uma interação desprovida de mediação didática, comprometendo a produção de conhecimentos por parte do aprendiz.

Ao final da atividade, o OA1 postou uma mensagem de encerramento do fórum, conforme segue:

Mensagem de encerramento do Fórum L, postada pela OA1

Re: Fórum Atividade da Semana - Inclusão dos Adultos

por **OA1**

Fórum encerrado.

Se você ainda não fez esta atividade, veja as orientações da ATIVIDADE SUBSTITUTIVA.

Atenciosamente,

OA1

Foi observado que fazer o encerramento do fórum não é uma prática comum adotada por todos os orientadores acadêmicos. Dos três que foram observados, apenas o OA1 postou mensagem de encerramento dos fóruns, já alertando os que se ausentaram sobre a necessidade de se atentarem às atividades substitutivas. Pode parecer insignificante, mas postar a mensagem de encerramento do fórum contribui para situar o cursista, principalmente aqueles que se ausentam das atividades por período prolongado e que têm dificuldades em acompanhar o cronograma de atividades.

As dificuldades de exercer a mediação didática, assim como sua ausência no que se refere ao ambiente virtual de aprendizagem analisado, deram origem à terceira e última categoria deste estudo: a interatividade. A MD não é uma prática constante que permeia todo o curso. Exercê-la é uma característica didático-pedagógica que requer visão ampliada sobre o exercício da docência *online*. A atitude do orientador acadêmico demanda, em boa parte, a

qualidade de sua MD. Em alguns dos casos aqui analisados, foi percebida a total ausência de mediação didática nos fóruns de debates de algumas disciplinas. Por vezes, sequer houve interação entre cursistas e orientadores acadêmicos. Isso remete à interatividade, que será discutida no próximo item.

3.3.3 Interatividade

A terceira categoria que emergiu de todo o conjunto de dados levantados é a interatividade, cujo conceito, segundo Belloni (2001), é construído em consonância com o uso intensivo de tecnologias, do aparato técnico que permite ao usuário interagir com uma máquina. Para a autora, a potencialidade técnica oferecida pelos meios utilizados e a ação do indivíduo que interage com a máquina definem o conceito de interatividade. Em função disso, as tecnologias ampliam as possibilidades de interação mediatizada, assim como oportunizam a interatividade com recursos variados disponíveis nos cursos a distância. A autora segue, ainda, argumentando que

as técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (*e-mail*, listas e grupos de discussão, *webs sites*, etc.) apresentam grandes vantagens pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder velocidade (BELLONI, 2001, p. 59).

A contribuição dos conceitos oferecidos por Belloni (2001) permite inferir que a interatividade precisa ter como finalidade a contribuição para a interação e, por consequência, para a mediação nos AVA. Existe uma linha progressiva que começa com a interatividade, avança para a interação, que se concretiza na mediação. Todavia, nessa categoria, o que se observou foi que não ocorreu o avanço dessa linha progressiva e que a proposta do ambiente do curso analisado prendeu-se à interatividade, desmerecendo o avanço da interação para a mediação.

Uma vez que a interatividade se fundamenta na ausência de mediação didática e de estratégias adotadas no AVA para supri-la, foi observado que é destoante a atuação dos orientadores acadêmicos, já que alguns se esforçam para realizar a MD, mesmo sob pena de serem incompreendidos. Outros sequer a tentam, deixando que o ambiente virtual de aprendizagem fique desprovido de discussões mais amplas que, de alguma forma, contribuam para a produção de conhecimentos. Pouco se doam, com conhecimentos e saberes diferentes a serem compartilhados, às provocações proíficas que podem emergir em meio a um grupo de profissionais da educação em processo de formação continuada, fazendo com que o

conhecimento, como combustível que alimenta todo o processo de mediação didática, fique comprometido.

A ausência da MD do orientador acadêmico aconteceu em algumas disciplinas, uma vez que foi observada a realização de fóruns de debates desprovidos de interação e mediação. Foi possível verificar, ainda, o privilégio, em algumas disciplinas, dado ao uso de ferramentas de avaliação, tipo “Atividade Postada”, caracterizada por uma única postagem realizada pelo cursista num período de prazo determinado. Ao navegar pelas páginas dessas disciplinas, foi observada, também, a ausência de fóruns de dúvidas. Nesses casos, os únicos recursos que “dialogavam” com o cursista eram os materiais de estudo disponíveis no AVA, geralmente, textos da disciplina e vídeos.

Frente a essa realidade, é pertinente trazer a contribuição da pesquisa de D’Ávila (2002) para entender esse tipo de mediação. Ao apresentar a figura do eclipse didático, D’Ávila (2002) afirmou que o professor transfere a mediação didática, que deveria ser exercida por ele, para o recurso utilizado (no caso de seu estudo, o livro didático). Fazendo uma analogia com a presente pesquisa, o livro didático na EaD pode ser representado pelos materiais disponíveis para o estudo das/nas disciplinas, tais como textos e vídeos disponíveis no ambiente virtual. Nesse sentido, a mediação didática deixa de ser feita pelo professor, passando a ser realizada pelo material utilizado no AVA. Com isso, seguindo os argumentos de D’Ávila (2002), corre-se o risco de o material utilizado se interpor “entre o sujeito e o objeto de conhecimento, limitando, muitas vezes, o deslindamento deste objeto e a sua extrapolação, por parte dos alunos, que poderia ser gerada a partir de dúvidas, conflitos cognitivos e incertezas provindas de um trabalho criativo e instigante” (D’ÁVILA, 2002, p. 34). O professor, adotando essa atitude, anula suas possibilidades de mediação didática no ambiente virtual de aprendizagem, delegando ao material disponível a responsabilidade de estabelecer essa mediação, que se fará, contudo, acrítica, sem provocações que possam realmente conduzir o cursista ao conhecimento proveniente da mediação que envolve o sujeito, o objeto de saber e o conhecimento.

A mediação didática transferida para o recurso ou meio utilizado é também uma preocupação dos pesquisadores que analisam a elaboração de material didático para a EAD, dos quais busco Preti (2010), que explica sobre a importância do texto didático desenvolvido para cursos a distância. Na EaD, o texto didático impresso ganha nova forma e conteúdo, sem, com isso, perder o rigor da cientificidade, já que ele “se diferencia fundamentalmente do texto-fonte, porque é produzido com a intenção de ensinar, num contexto formal de ensino,

visando ao processo formativo e educativo dos leitores-estudante” (PRETI, 2010, p. 20), não estando voltado unicamente ao ensino, já que deve permitir a interação entre o autor e o estudante, por meio do texto.

Preti (2010, p. 21) assevera que o texto didático tem “como objetivo central a aprendizagem de quem estuda em casa, no trabalho, sem presença física do professor”. Por isso, desempenha importantes funções:

- Favorecer o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes;
 - Antecipar possíveis dificuldades, dúvidas, equívocos e erros;
 - Relacionar conhecimentos novos com anteriores;
 - Integrar a teoria com a prática;
 - Provocar o questionamento reconstrutivo e a capacidade de estudo autônomo;
 - Indicar pistas para novas fontes e ulteriores informações;
 - Proporcionar conexão com outros meios didáticos para ampliar e aprofundar o conteúdo;
 - Proporcionar analogias, problemas, questões;
 - Propor experiências e apresentar atividades de aprendizagem, questões ou problemas de autoavaliação;
 - Possibilitar ao estudante avaliação de sua aprendizagem;
 - Estabelecer recomendações oportunas para conduzir a leitura do texto e as atividades de aprendizagem;
 - Orientar o estudante;
 - Propiciar leitura agradável e compreensiva;
 - Manter diálogo com o estudante;
 - Motivar;
 - Servir de consulta permanente.
- (PRETI, 2010, p. 21-22)

As funções apresentadas pelo autor fazem entender que o texto didático na EaD tem como principal atributo motivar o aluno a distância, utilizando, para tanto, estratégias comunicativas peculiares da linguagem, responsabilizando-o de ser “portador de conteúdo com rigor científico”, já que orienta “o processo de (auto) aprendizagem. Assim, o texto didático se torna elemento dinamizador do processo ensino-aprendizagem, possibilitando ao autor *mediação pedagógica* com o estudante” (PRETI, 2010, p. 25, grifos do autor). São essas características, segundo Preti (2010), que diferenciam um livro a ser usado na sala de aula presencial de um texto didático preparado para a EaD, já que este “é utilizado especificamente para ‘ensinar’ a determinado estudante, para um curso específico e não para qualquer leitor interessado no assunto” (PRETI, 2010, p. 25).

Ao observar os textos disponibilizados no ambiente do curso analisado nesta pesquisa, pude verificar que, das sete disciplinas ofertadas até o encerramento da coleta de dados, os materiais disponíveis para estudo estavam distribuído em: a) doze vídeos: a maioria é acessada por meio de *links*, que direcionam a *sites* que os hospedam, tal como o *Youtube*; b) um banco de fotografias; c) 42 textos científicos: alguns são acessados diretamente na página

do curso, outros são redirecionados a *sites* diversos, como revistas científicas eletrônicas e *e-books*; e d) quatro textos didáticos elaborados especialmente para o curso. Sobre os textos didáticos elaborados para o curso, que representam minoria do total de materiais disponíveis, foi possível perceber que a estrutura que seguem é praticamente a de um texto científico, porém acrescidos da identificação dos professores-autores, da ementa da disciplina e dos objetivos. Sendo assim, não contemplam as funções do texto didático para EaD apresentadas por Preti (2010), requerendo, mais ainda, a presença do professor mediador no ambiente virtual, prática que, conforme relatado anteriormente, não é comum em todas as disciplinas.

O fato de que as tecnologias favorecem a comunicação no AVA é percebido pelos cursistas. Quando questionados sobre o processo comunicacional no ambiente e as ferramentas que o possibilitam, um dos cursistas respondeu que:

C 3:

Excelente, pois é através dessas ferramentas que nos autoavaliamos e verificamos o nosso aprendizado e conhecimento.

A compreensão do cursista limita-se à compreensão de que as tecnologias servem apenas para que o aluno consiga navegar pelo ambiente do curso, estabelecendo estratégias de controle sobre o próprio aprendizado. Com essa concepção, desmerece uma função das tecnologias: possibilitar e ampliar diferentes estratégias de interação e diálogo, limitando seu uso a estratégias que a definem na interatividade. Esse comportamento subtrai todo o arsenal pedagógico, que poderia ser somado à mediação didática exercida pelo professor na busca da produção de conhecimento por parte dos alunos. Cabe, assim, retomar Belloni (2001), que, ao definir interatividade, reforça o argumento de que sua concretização se dá a partir da relação estabelecida entre o usuário e uma máquina, utilizando, para isso, de toda *interface* tecnológica que a máquina pode oferecer.

Na busca por outras evidências que demonstrassem a interatividade como elemento presente nos AVA, foi encontrada a seguinte resposta, fornecida pelo C2 à pergunta sobre a importância da mediação didática exercida pelo orientador acadêmico:

C 2:

É a posição ocupada pelo orientador acadêmico na passagem do conteúdo ministrado.

A resposta fornecida evidencia a concepção de que o professor transmite conteúdo, característica da tendência liberal tradicional, como apresentado por Libâneo (1994a). Da mesma forma, demonstra a falta de percepção do que realmente é a mediação didática, reduzindo o trabalho do professor à função de transmissão de conteúdos feitas no AVA, sendo utilizadas, para isso, as tecnologias disponíveis, o que caracteriza a existência de interatividade e não de interação ou mediação didática.

A fala dos cursistas deixa subentendido o uso que é feito das tecnologias, que as torna capazes de conduzir boa parte do processo de ensino e aprendizagem. Enxerga, portanto, interatividade possibilitada pelo uso de recursos disponíveis no AVA e que pode se consolidar em processos de interação ao permitir, por exemplo, o envio de mensagens. Essa percepção pode ser ampliada utilizando o estudo de Amaro (2012), para quem processo educativo que se desenvolve nos ambientes educacionais *online* apresenta ao professor novas funções, sendo elas: pedagógica, gerencial, social e técnica. O professor a distância necessita, portanto, aglutinar essas funções em prol do fazer pedagógico, já que “a mediação pedagógica, protagonizada pelo tutor a distância, aliada às novas tecnologias da informação e da comunicação, tem sido a grande responsável pelo sucesso no processo de ensino-aprendizagem” (AMARO, 2012, p. 28).

Nesse sentido, é possível inferir que as categorias mediação didática e interatividade, que se evidenciaram por meio da análise de conteúdo dos dados obtidos, não poderiam ser entendidas isoladamente, já que se complementam. Cada uma com funções e finalidades peculiares que, tratadas isoladamente, não demonstram o potencial de suas contribuições, mas, se vistas como complementares, podem contribuir para a boa funcionalidade dos ambientes virtuais de aprendizagem, não apenas do ponto de vista técnico e operacional do uso das tecnologias, mas, principalmente, pelas formas como o meio técnico pode pavimentar o pedagógico.

Outra linha de análise feita nessa categoria está relacionada à proposta de ensino e aprendizagem que se apresenta no ambiente do curso. A descrição do curso no *corpus* da pesquisa não é o suficiente para apresentar como está organizado, com vista às diferentes mediações. Cabe, então, um olhar mais apurado, que permita compreender o ambiente em suas entrelinhas.

O curso ofertado pela UFG, com o apoio do Ciar, segue aos propósitos das chamadas instituições mistas, conforme definido por Peters (2001) e Moore e Kearsley (2013), ou de finalidade dupla, de acordo com a descrição de Belloni (2001). Essa afirmação

se faz possível devido à percepção de que o curso não é ofertado por uma instituição que trabalha exclusivamente com EaD, mas que também oferece cursos presenciais, como é o caso da UFG. Isso possibilita, seguindo o raciocínio de Peters (2012) e Belloni (2001), que se discutam e se aproveitem, em uma forma de ensino, práticas bem sucedidas da outra, tanto em relação às estratégias de educação a distância aproveitadas pelo ensino presencial, quanto o inverso.

Dentre as estratégias que uma proposta de EaD como a aqui estudada pode propiciar, uma fica evidente: o direcionamento de mensagens coletivas, por parte da equipe do curso, aos cursistas. Isso fica evidente quando mensagens que expressam as dificuldades ou particularidades de alguns cursistas são direcionadas a todos, tanto no ambiente do curso quanto por *e-mail*. Essa estratégia é semelhante às estratégias de ensino presencial em que o professor coletivo usa da palavra em sala de aula, indistintamente, sem especificar um destinatário. O quadro a seguir exemplifica algumas dessas mensagens:

Quadro 3 – Envio de mensagens aos cursistas, quanto à participação no Moodle.

<p>Mensagem do orientador acadêmico 2 em 19/01/2014</p>	<p>Olá queridos/as cursistas,</p> <p>Quero parabenizá-los pelas discussões realizadas nesta primeira atividade. Muito boas, vocês estão suscitando crescimento nas discussões e aprofundamentos bastante interessantes. Estou gostando.</p> <p>Quero chamar a atenção dos outros cursistas que não entraram nas discussões. Estamos a poucas horas do fechamento da atividade e estão faltando muitos. Vamos lá. Entrem na sala e façam a atividade. Chamo a atenção também para observarem se já emitiram a sua opinião e se já comentaram a atividade de 3 colegas.</p> <p>Estou aguardando.</p> <p>Abraços,</p>
<p>Fragmento de uma mensagem da coordenação do curso em 07/04/2014</p>	<p>Estamos terminando o segundo módulo do curso e estamos tod@s preocupados com o nível de envolvimento de alguns alunos. Apesar da insistência dos orientadores acadêmicos e dos tutores de polo, muitos alunos estão deixando de cumprir com as atividades propostas, se ausentam do ambiente por vários dias, faltam aos encontros presenciais, não cumprem prazos e não nos procuram para compartilharmos os problemas e buscarmos soluções conjuntas. Temos analisado a assiduidade de todas as turmas no moodle, bem como nas atividades (encontros) presenciais e o índice não está bom. É fundamental que cada um de vocês faça a sua parte, principalmente no que tange às atividades no moodle. As ausências e o desinteresse acabam desmotivando os orientadores, os tutores e também os colegas.</p> <p>Todos nós estamos sujeitos a problemas e dificuldades, mas não podemos deixar que elas nos sufoquem ou que nos impeçam de continuar caminhando. Todos nós temos problemas, uns mais sérios outros menos, todos nós vivemos sobrecarregados de trabalho e atividades, mas também sabemos que para problemas existem soluções. E são soluções que temos que buscar juntos! Imaginem se fôssemos nos apegar aos problemas?! Com razoável dose de certeza, não teríamos chegado aonde chegamos. Cada um de nós sabe o tamanho do desafio diário que enfrenta para fazer tudo o que está fazendo! Então, busquemos enfrentar esses desafios de</p>

(Continua)

	<p>forma mais coletiva. É difícil para todo mundo, mas, se houver interesse e disposição para trabalhar, sempre vai ser possível encontrar solução para as dificuldades e desafios.</p>
<p>Mensagem do tutor presencial em 30/05/2014</p>	<p>Bom dia a todos!</p> <p>Ao monitorar nas salas, pude detectar que alguns cursistas não estão ativos nas mesmas.</p> <p>Devo lembrá-los que a participação de vocês no ambiente também conta como avaliação, alguns estão até semanas sem acessar. Portanto, não deixem de acessar o maior número de vezes possível para que não corram o risco de serem prejudicados futuramente por conta destas faltas.</p> <p>Conto com a participação de todos vocês.</p> <p>Abraços fraternos</p>
<p>Mensagem do tutor presencial em 11/09/2014</p>	<p>Prezados cursistas,</p> <p>A monitorar o acesso dos participantes na plataforma moodle, pude verificar que alguns alunos estão sem acessar há mais de uma semana. Isto é preocupante, uma vez que estamos em processo de organização para a elaboração dos TCCs. A Professora XXXXX já disponibilizou na plataforma um link para a escolha da Linha de Pesquisa, bem como para informar o Tema (Título) do trabalho. Até o momento, apenas alguns de vocês já o fizeram.</p> <p>Aguardamos pela resposta dos demais cursistas e, qualquer dúvida, poderão entrar em contato com a orientadora, bem como com a tutoria.</p> <p>Dica: Não deixem para a última hora.</p> <p>Aos que já se manifestaram em relação à linha de pesquisa e tema escolhidos, favor desconsiderar este.</p> <p>Abraços a todos!</p>
<p>Mensagem da coordenação de tutoria em 18/09/2014</p>	<p>Car@salun@s,</p> <p>Peço que informem à orientadora acadêmica XXXXXX, com a máxima urgência, a linha de pesquisa na qual irão desenvolver o TCC.</p> <p>Nós da coordenação precisamos, ainda nesta semana, dessa informação para decidirmos questões de extrema importância sobre o desenvolvimento desta etapa importantíssima em nossa Especialização.</p> <p>Contamos com a colaboração de vocês e se já tiverem informado, favor desconsiderar essa mensagem.</p> <p>Att,</p> <p>Coordenadora de Tutoria</p>

Fonte: Elaborado pela autora deste estudo, com base nas cópias das mensagens retiradas do AVA.

O quadro 3 permite perceber que as mensagens possuem um conteúdo específico que poderia ser enviado apenas aos que se ausentaram do ambiente ou que não tenham cumprido as atividades dentro do período programado. No entanto, ao enviá-las a todo o

grupo, ocorre a despreocupação em selecionar os destinatários, sendo utilizada, para isso, uma estratégia comum no ensino presencial: a fala coletiva. Sobre esse tipo de procedimento, Belloni (2001) afirma que a EaD propõe uma nova divisão do trabalho docente, pois as tecnologias possibilitaram ao professor novas formas de organização. Porém, segue a autora argumentando que a prática da fala coletiva na EaD está muito próxima do que se faz no ensino presencial, já que as funções desenvolvidas pelo professor faziam parte de seu cotidiano nas aulas presenciais, “só que organizadas de forma artesanal e intuitiva e trabalhando com grupos reduzidos de alunos” (BELLONI, 2001, p. 81). Afirma, ainda, que o trabalho do professor tende a evoluir, mas

esta evolução provável não modifica fundamentalmente a característica principal do ensino a distância que é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva. Cabe lembrar que a introdução das novas tecnologias na educação tende a generalizar esta característica também para o ensino presencial (BELLONI, 2001, p. 81).

O professor coletivo, tanto na EaD quanto no ensino presencial, assume e realiza tarefas muito parecidas, principalmente ao interagir coletivamente. Portanto, práticas consolidadas no ensino presencial tendem a ser transferidas para o ensino a distância (e a comunicação geral, do professor para todos, é uma delas).

Em relação à organização do ambiente de forma a favorecer a aprendizagem *online*, vale trazer a contribuição de Anderson (2008), quando argumenta sobre a existência de uma conversão entre quatro distintos olhares envoltos na aprendizagem: a aprendizagem centrada no aluno, centrada no conhecimento, centrada na avaliação e centrada na comunidade de aprendizagem. Esses olhares aparecem no ambiente analisado em momentos distintos do curso, principalmente em função da organização das disciplinas pelos seus respectivos orientadores acadêmicos.

A aprendizagem centrada no aluno traz à tona a discussão de Palloff e Pratt (2005), que afirmam ser o aluno o principal centro da EaD, numa concepção que também permite retomar a Pedagogia Nova (LIBÂNEO, 1994a) e a contribuição de Dewey (1967) para essa pedagogia. Essa dimensão, porém, não está explícita no ambiente virtual de aprendizagem analisado.

A aprendizagem centrada no conhecimento aparece de forma explícita no decorrer do ambiente, sobretudo quando é considerada a contribuição de Saviani (2009), que, ao descrever os modelos de formação de professores, enxergou, no que denominou modelo de conteúdos culturais-cognitivos, uma proposta de formação conteudista, como se os cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, tivessem por pretensão munir os

professores de conteúdos necessários à sua prática, menosprezado, com isso, o outro modelo apresentado pelo autor: o pedagógico-didático. É perceptível que a concepção de aprendizagem centrada no conhecimento é uma prática cada vez mais corrente, tanto na formação de professores presencial quanto a distância, conforme analisado no ambiente desse curso. Esse tipo de formação, que enfatiza os conteúdos, também foi discutida por Pimenta e Libâneo (1999) e Gatti (2010), quando refletiram sobre a formação de professores por áreas especializadas de conhecimento.

Os argumentos de Nóvoa (1991, 1999), Gatti e Barreto (2009) e Candau (2012) são acrescentados à compreensão de que a formação de professores, especialmente a continuada, necessita possibilitar a reflexão sobre a prática docente, estando, de alguma forma, arraigada e em sintonia com as necessidades formativas do professor que busca qualificação. No curso analisado, a prioridade em repassar conteúdos, discutir textos nos fóruns esporadicamente ou postar atividades individualmente limita a reflexão e a relação do conteúdo estudado com as necessidades formativas do professor em formação continuada, sendo essa formação, pelo menos no que propõe o edital e o perfil de aluno, uma das características do curso. Nesse sentido, a aprendizagem centrada no conhecimento dos conteúdos curriculares, conforme descrita por Anderson (2008) e endossada por Nóvoa (1991, 1999), Pimenta e Libâneo (1999), Saviani (2009), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010) e Candau (2012), aparece intensificada no ambiente do curso analisado. Esta análise fortalece a percepção de que a interatividade se faz presente de maneira intensa no curso analisado, uma vez que o cursista, por meio do ambiente, fica em contato direto com os recursos/ materiais e com pouco ou, em alguns casos, nenhum contato com outros sujeitos no AVA.

Outra forma de aprendizagem presente é a aprendizagem centrada na avaliação. Em algumas disciplinas, sobretudo nas que ocorrem menos mediação didática, a avaliação aparece como critério relevante, apresentado pelo orientador acadêmico, para conduzir as discussões propostas, principalmente nos fóruns de debate. Os excertos que seguem exemplificam a percepção de cada orientador sobre a necessidade da avaliação:

Mensagem inicial de um dos fóruns de debate do OA1:

Atividade 2 - Fórum de debates do filme "Kiriku e a Feiticeira"

por **OA1**

Antes de entrar com alguma discussão neste fórum, você deve assistir ao filme "Kiriku e a Feiticeira", que está disponível aqui.

Esse longa-metragem não possui faixa indicativa de censura, então, você pode convidar amigos e até mesmo crianças para assistir junto contigo.

Dentre as questões de ordem filosófica, política e antropológica, o filme "Kiriku e a Feiticeira" nos desperta, também, para um debate sensível e aprofundado sobre discriminação e preconceito. Considerando que "a justiça existirá se a fizermos" (Comte-Sponville), poste, no fórum, opiniões sobre:

- 1. A instituição, fortalecimento e desconstrução de relações sociais assentadas sobre situações de preconceito e discriminação;**
- 2. A necessidade de valores universais, como o amor, a justiça e a generosidade, aliados à sabedoria, para suplantar dores e sofrimentos decorrentes das desigualdades.**

Não se esqueça de fazer referência ao filme.

Qualquer dúvida, me procure.

Atenciosamente,
OA1

Nessa mensagem de abertura do fórum, não fica evidente nenhuma apelação à avaliação, mas é suscitada a necessidade do debate, a partir das postagens direcionadas pelo OA1. Fica claro que o orientador acadêmico orienta as discussões de forma detalhada, além de pontuar dois elementos necessários a serem relacionados nas postagens.

A próxima mensagem é de abertura de um dos fóruns organizados pelo OA2:

Mensagem inicial de um dos fóruns de debate do OA2:

ATIVIDADE 1 - FÓRUM DE DISCUSSÃO

Por **OA2**

Olá cursistas,

Nesta primeira atividade, vocês devem ler os quatro primeiros parágrafos do texto base e o texto com trechos do livro *Cultura: um conceito antropológico*, do Roque Laraia, destacando os pontos que considerarem mais importantes e/ou interessantes, para, a partir dessas leituras e da discussão iniciada no final da aula presencial (sobre os dois princípios básicos já reconhecidos pela teoria antropológica). Participem do Fórum de Discussão, emitindo a sua opinião acerca dos textos estudados, e, em seguida, procurem interagir com pelo menos 3 colegas, comentando a abordagem apresentada por eles sobre os referidos textos.

Atividade será realizada do dia: 12/01/2014 a 19/01/2014

Valor da Atividade: 0,5 pontos

Bom estudo a tod@s,

OA2

Nessa mensagem de abertura do fórum conduzido pelo OA2, fica evidente a preocupação em demonstrar a atribuição de um valor ou nota para a atividade. Além disso, o trecho “*participem do Fórum de Discussão, emitindo a sua opinião acerca dos textos estudados, e, em seguida, procurem interagir com pelo menos 3 colegas, comentando a abordagem apresentada por eles sobre os referidos textos*” permite ressaltar que existem condições que alinham a nota ao que determina a atuação do cursista, tanto em questão de nota quanto de sistematização de participação no AVA. Isso pode, muitas vezes, fazer com que a participação seja apenas burocrática, condicionada a prazos, conforme apontado no estudo de Rangel (2009). Para esse autor, nem sempre o cursista a distância participa ativamente e de forma consciente das atividades de um curso, já que é pressionado por uma participação burocrática, que se prende à quantidade de postagens e não propriamente à qualidade de suas discussões.

Essa participação burocrática, nos termos apresentados por Rangel (2009), também foi descrita pelo OA2, ao responder o questionário sobre o processo de interação no AVA. Em sua percepção, a interação no ambiente virtual é

OA2:

Muito falha. Os fóruns praticamente não funcionam e/ou possuem interação burocrática.

Talvez, essa percepção que o orientador acadêmico apresenta pode explicar sua opção por organizar as disciplinas utilizando poucos fóruns de debate, conforme mostrado anteriormente, na figura 15, e priorizando as atividades do tipo postagem de arquivos. Porém, cabe ressaltar que as atividades postadas individualmente não permitem a discussão coletiva, limitam a exposição e o debate das ideias, já que os cursistas não têm acesso às atividades dos demais, individualizando, ainda mais, a participação no curso. Com isso, são feridas as expectativas de aprendizagem apresentadas por Almeida (2006), para quem a aprendizagem nos AVA necessita do diálogo para que ocorram representações, reconstruções e reelaboração das ideias de todos e de forma coletiva.

Na mensagem a seguir, é apresentada a abertura de um dos fóruns conduzidos pelo OA3.

Mensagem inicial de um dos fóruns de debate do OA3:

FÓRUM DE DEBATES

Por OA3

Olá querid@s cursistas!

Este é o espaço para que possamos debater e discutir os conceitos apresentados no tópico 5 do texto-base. Será do mesmo jeito que o anterior; vou criar um *post* inicial para que vocês possam responder somente a ele e, assim, organizarmos melhor a discussão. Novamente peço que todos participem postando suas opiniões sobre o texto e comentando as opiniões dos colegas, de maneira qualificada.

Forte abraço a todos!

Da mesma forma que o OA1, o OA3 não valoriza a nota como condição de participação do aluno nas atividades. É evidente que a avaliação acontece e que os orientadores possuem critérios e estratégias para fazê-la, mas, no curso analisado, o modelo de aprendizagem centrado na avaliação, conforme apresentado por Anderson (2008), não é preponderante, já que esse modelo está limitado à concepção de um, dentre os três orientadores acadêmicos observados.

Ao aproximar essa concepção de aprendizagem à observação do AVA e às respostas obtidas por meio dos questionários, é possível confirmar que a avaliação acontece, mas não é questão central para todos os orientadores acadêmicos. Ao serem questionados sobre as estratégias utilizadas quando percebem que o cursista não alcançou o objetivo das atividades, seja pelo prazo seja pelo desempenho insatisfatório da atividade, os orientadores acadêmicos responderam que:

OA1:

“É encaminhado para a atividade de recuperação (substitutiva). Tem casos de módulos que se encerraram e depois a coordenação decidiu oportunizar reoferta da substitutiva. Então os avalio nessas oportunidades”.

OA2:

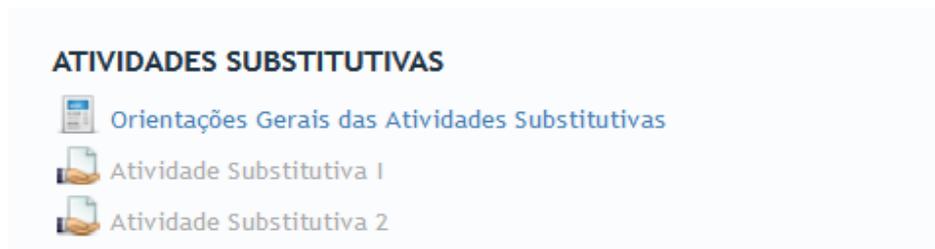
“Estende-se o prazo, com atividade valendo menos pontos”.

Relacionando as respostas obtidas à atuação dos orientadores acadêmicos no AVA, foi observado que essas respostas são bem representativas de suas ações. Enquanto o

OA1 reafirma sua posição em relação à não supervalorização da nota, o OA2 persiste na sua necessidade, mesmo valendo menos pontos numa situação de reoferta.

Como mencionado, as atividades substitutivas são oferecidas em diversas situações: ao cursista que não alcançou os objetivos das atividades ou aos que perderam seu o prazo de realização. A imagem a seguir exemplifica essa reoferta:

Figura 21 – Recorte de tela: atividade substituta em um dos fóruns do OA1:



Fonte: Captura de tela do AVA.

Ao ser oferecida a atividade substitutiva, OA1 disponibiliza as orientações sobre como deve ser desenvolvida e o repositório para cada atividade. Na mensagem seguinte, é apresentado outro exemplo de reoferta de atividade encontrado no ambiente do curso:

Mensagem sobre reoferta e reposição de conteúdos postada em um dos fóruns do OA2:

AVISO IMPORTANTE!

ATENÇÃO: MENSAGEM DA COORDENAÇÃO AOS CURSISTAS REPROVADOS EM ALGUMA DISCIPLINA MINISTRADA ATÉ O MOMENTO.

(Caso o aluno tenha sido aprovado em todas as disciplinas com a média acima de 7,5, favor desconsiderar a mensagem abaixo):

A Coordenação da Especialização em Educação para a Diversidade e Cidadania (EEDC), após criterioso exame das possibilidades da Especialização, resolve promover a REPOSIÇÃO DE CONTEÚDO (REOFERTA) das disciplinas em que teve **reprovação**, dentro das condições seguintes:

- 1) Essa "Recuperação" de Conteúdo se destina somente aos alunos reprovados nos módulos 1 (um), 2 (dois) e 3 (três). Não será oferecida outra oportunidade nos meses seguintes.
- 2) As disciplinas terão 2 atividades que deverão ser cumpridas nas datas oferecidas no calendário.
Calendário da Recuperação de Conteúdo:

De 17 de julho até 24 de julho (às 23:55h) - 1ª atividade
De 25 de julho até 31 de julho (às 23:55h) – 2ª atividade

3) Essas atividades serão desenvolvidas no AVA, de forma que não haverá atividade presencial. Para essas atividades NÃO serão oferecidas segunda chamada ou dilatação de prazo.

4) O plágio ou qualquer outra atitude ilícita dessas atividades, no todo ou em parte, uma vez identificado e comprovado, poderá resultar na reprovação imediata do aluno e desligamento do curso.

5) A média a ser obtida para ser considerado aprovado é a mesma dos módulos oferecidos anteriormente: 7,5 (sete e meio)

6) O cursista que porventura venha a ser reprovado em alguma disciplina dessa "Recuperação" de Conteúdo,

não poderá defender o TC ao final da especialização, contudo receberá um certificado de extensão por disciplina cursada e que foi aprovado.

7) Não será permitido nenhum tipo de reaproveitamento de atividade realizada no módulo regular anteriormente oferecido por essa Especialização.

8) Uma vez iniciadas as atividades dessa "Recuperação" de Conteúdo, **não serão aceitas inclusões extemporâneas (fora do prazo) à data estabelecida pela Coordenação da Especialização.**

9) Os orientadores acadêmicos que irão acompanhá-lo no AVA serão a Maria Socorro e/ou o Robert Cabral, que entrarão em contato, via *moodle*, se apresentando e confirmando a sua participação na Reposição de Conteúdo.

Qualquer dúvida, a coordenação está à disposição para esclarecê-los.

Att,

Joana Silva⁴⁶

Coordenadora de Tutoria

Esp em EDC

NDH – UFG

A mensagem postada no ambiente de uma das disciplinas ofertadas pelo OA2 é de autoria da coordenação de tutoria do curso e prevê a reposição de conteúdos, além de orientar sobre os prazos e sobre como acessar essa reposição. Essa autoria está atestada na assinatura ao final da mensagem, mas a primeira frase da mensagem – “*A Coordenação da Especialização em Educação para a Diversidade e Cidadania (EEDC), após criterioso exame [...]*” – sugere que tenha sido enviada pela coordenação do curso. Isso permite afirmar que a coordenação de tutoria responde e atua como coordenação de curso, já que não foram encontradas mensagens desta coordenação no ambiente.

Retomando a contribuição de Anderson (2008) sobre as diferentes formas de aprendizagem nos ambientes virtuais, tem-se a concepção de aprendizagem centrada nas comunidades de aprendizagem, ou redes de aprendizagem, conforme contribuição de outros autores, como Harasim et al (2005). Anderson (2008) admite a importância da aprendizagem pautada em redes, de forma integrada, participativa, colaborativa, mas explica que ela tem limitações, seja pelas dificuldades de lidar com situações assíncronas no ensino liberto de espaço físico e de tempo determinado, seja pela própria limitação que as redes de aprendizagem podem aferir ao comprometer a tão desejada independência dos alunos. Vale ressaltar que essa percepção é contrária à de Harasim et al (2005), para quem as redes de aprendizagem têm beneficiado a aprendizagem de alunos que saibam aproveitar de suas potencialidades. Segundo os autores,

os alunos relatam vários benefícios das redes de aprendizagem. Por exemplo, eles podem reler e rever o que aconteceu quantas vezes for necessário para entender e reter as informações. Podem levar o tempo que for preciso para refletir sobre o que leram e decidir quais perguntas fazer ou quais

⁴⁶Os nomes Joana Silva, Maria Socorro e Roberto Cabral, que aparecem na mensagem, são fictícios e foram atribuídos para garantir o sigilo na identificação.

comentários colocar em discussão. Ninguém na classe saberá quanto tempo ou quanto esforço foram investidos na resposta de um aluno, o que proporciona ao estudante mais lento uma igualdade virtual que não costuma haver nas aulas presenciais. A liberdade de ativar as atividades, entretanto, implica a responsabilidade de empenhar-se nelas mais cedo ou mais tarde (HARASIM, 2005, p. 246-247).

Para que seja possível o bom aproveitamento do uso das redes de aprendizagem, faz-se necessária, segundo Harasim et al (2005), a predominância de algumas características nos alunos virtuais (acesso, atitudes, motivação e disciplina), além de criar um método que assegure reter, organizar e rever os arquivos disponíveis no ambiente, sempre que necessário.

Observando o ambiente do curso, independente de adotar a compreensão de Anderson (2008), sobre as limitações da aprendizagem baseada no uso de redes de aprendizagem, ou de Harasim et al (2005), que relatam as possibilidades e vantagens do uso de redes, uma inferência pode ser feita: o ambiente do curso está, em algumas disciplinas, engessado e a interação não é um ponto forte nos fóruns de debate, conforme evidenciado tanto pelo OA2 quanto pela forma como estão organizadas algumas das disciplinas no AVA. No ambiente do curso analisado, as limitações concretizadas nas dificuldades de interação mudam o percurso do ambiente para uma proposta muito voltada à interatividade, ou seja, para a relação direta do cursista com os recursos disponíveis no AVA.

Outra análise feita no ambiente do curso está relacionada às ferramentas e aos recursos utilizados, que podem, de alguma forma, viabilizar estratégias de comunicação, interação e mediação didática. Nota-se que o curso desenvolvido na plataforma *Moodle* não explora muitas ferramentas que poderiam ser utilizadas⁴⁷. Em nenhum dos módulos foi explorado, por exemplo, *Wikis* (ferramenta que permite a construção de textos colaborativos), glossário, *chats*, questionários e diários de bordo. Da mesma forma, não foram trabalhadas vídeoaulas ou webconferências. A necessidade de maior exploração das ferramentas no ambiente do curso foi apontada por alguns cursistas, em resposta ao questionário:

C6:

Creio que deveria haver mais ferramentas de comunicação, como vídeo-aulas, com mais frequência, para que o aluno sintasse-se mais seguro para desenvolver as atividades.

⁴⁷O “Guia de Ferramentas para o *Moodle*” sintetiza cada ferramenta disponibilizada no ambiente, associando-as a objetivos educativos. Elaborado por Joyce Seitzinger, com tradução de Carolina Costa Cavalcanti. Disponível em http://stoa.usp.br/moodle/files/2170/15674/MoodleToolGuideforTeachers_Shared_May2010_ptbr.pdf. Acesso em abr. 2014.

C8:

Acredito que o processo comunicação seja bom, as várias ferramentas permitem isso, pois existem salas de dúvidas, a possibilidade de enviar mensagens entre professores e colegas.

A percepção dos cursistas em relação às ferramentas utilizadas no ambiente e que podem favorecer a comunicação e a interação não é um consenso. Enquanto o C6 acredita na necessidade de exploração de mais ferramentas, não disponibilizadas pelo curso, o C8 se mostra satisfeito apenas com as que estão sendo exploradas no AVA. A necessidade de dinamizar os ambientes virtuais de aprendizagem é apontada por Lévy (2007), quando afirma que esses ambientes possuem características comunicacionais diferentes do que é feito no ensino presencial. Para a mesma direção apontam Moore e Kearsley (2013), ao alertarem para a necessidade de que a estrutura pedagógica dos AVA explorem várias ferramentas, de forma a permitir ampliar a comunicação e a estimular o aluno que estuda a distância.

Foi observado que a plataforma do curso é simples e não requer muito conhecimento técnico para operá-la. Questionados sobre as ferramentas disponíveis no AVA e sobre o processo de comunicação e interação, alguns cursistas responderam que:

C2:

Entendo como satisfatório, em geral pelo aspecto simples da plataforma e pelo retorno dado por professores no ambiente.

C3:

Excelente, pois é através dessas ferramentas que nos auto-avaliamos e verificamos o nosso aprendizado e conhecimento.

Ainda que a estrutura simples, aliada ao uso de ferramentas, possibilite a comunicação, não significa a existência da mediação didática. A intensificação do uso de recursos tecnológicos é uma realidade e tende, conforme o surgimento de novos recursos, a contribuir para ampliar o acesso à educação a distância. As gerações da EaD, como mencionado por Peters (2001, 2012), Moore e Kearsley (2013), somadas à contribuição de Lemos (2005), ampliam o acesso à *internet*, não mais limitada ao uso de uma máquina, mas a tudo o que é disponibilizado nas redes para ser acessado por meio das tecnologias nômades.

A interatividade, enfim, demanda boa parte da organização do ambiente do curso analisado, já que as estratégias utilizadas pelos orientadores acadêmicos, em sua maioria, priorizam as ferramentas e os recursos disponíveis. Com isso, os orientadores acadêmicos

desmerecem a mediação didática que tenha como foco o diálogo, a provocação e as intervenções didáticas que só o ser humano é capaz de fazer.

3.3.5 Minimizando páginas e abrindo novos *links*

O propósito deste capítulo era descrever, analisar e interpretar dados coletados em um ambiente virtual de aprendizagem, cujo público alvo é composto por profissionais da educação em processo de formação continuada.

Por mais que se pretendesse esgotar as possibilidades de análise, isso seria impossível, já que, pelas características implícitas na etnografia virtual, como afirma Gutierrez (2009), esse tipo de estudo mantém características básicas de tradição etnográfica e, devido a isso, busca “manter postura inicial de estranhamento do pesquisador em relação ao objeto; considerar os dados resultantes como interpretações de segunda e terceira mão; e finalmente considerar o relato etnográfico como sendo de textualidades múltiplas” (GUTIERREZ, 2009, p. 38). Nesse sentido, sugere que outras interpretações podem emergir a qualquer instante, já que o estranhamento é uma constância num ambiente virtual de aprendizagem que sofre alteração o tempo todo.

Ao sair do espaço físico para o ambiente virtual, a etnografia é alimentada por outros elementos, geralmente de natureza técnica, o que pode ocasionar novos subsídios que até então não haviam sido pensados. Dessa maneira, a demanda pela

superação das dificuldades técnicas do pesquisador acerca dos objetos pesquisados e a própria limitação de alguns objetos representam barreiras a serem transportadas pela análise do trabalho etnográfico, e não pela metodologia em si, e assim, oferecem ainda muitas indagações para futuras pesquisas (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p. 37).

Por essas razões, o estudo etnográfico é inacabado e sempre solicitará mais análises.

Mesmo com a abertura concedida para a coleta de dados em um curso que satisfazia ao proposto neste estudo, os imprevistos foram inevitáveis. Apesar do esforço, a finalização da coleta de dados não ocorreu, devido à não realização da entrevista com a coordenação do curso e à ausência de informações, na secretaria, sobre o funcionamento do próprio curso. Essa conclusão poderia ser entendida, por muitos, como resultado negativo da pesquisa. No entanto, a percepção, pelo menos no alcance das análises possibilitadas a partir do que foi coletado, me parece outra: a EaD ainda não se institucionalizou, conforme apontou o estudo de Alonso (2010) e de Faria (2011). Como tal, parece ser órfã de um sistema de ensino cujos profissionais não se dedicam exclusivamente a ela. Não se podem fazer

comprovações disso apenas pelos dados coletados neste estudo, mas o referencial teórico e a revisão de literatura conseguem explicar essas ausências.

As dificuldades encontradas revelam uma linha tênue que evidenciam não apenas a falta de institucionalização da EaD, como também o enveredar para outros campos dessa forma de ensino que agregariam discussões, como currículo, gestão e políticas públicas de financiamento dos cursos a distância. Porém, tais elementos não fazem parte do objeto de estudo desta pesquisa, impossibilitando, neste momento, qualquer aprofundamento nesse sentido. Então, por que citá-los? Justamente para apresentar o porquê de muitas “páginas serem minimizadas” e não fechadas, já que algumas dúvidas permanecem insaciadas. É, também, por essa razão que é admitida a possibilidade do acesso a “novos *links*” na busca de respostas que justifiquem a manutenção de algumas ausências neste estudo. Talvez, se tivessem sido obtidos todos os dados desejados, as análises e interpretações poderiam conduzir a outros caminhos, o que, necessariamente, não é um fato.

Entender a mediação didática na EaD pressupõe entender também o que não a viabiliza. Um dos motivos se deve ao fato de que

os alunos da EaD são excluídos da matriz orçamentária das instituições de ensino superior público e os programas nesta modalidade terminam por não serem instituídos de fato nelas. Isso tem gerado enormes problemas e distorções no interior dessas instituições. Entre os principais deles, estão os relacionados ao financiamento e sobrecargas do trabalho docente (ALONSO, 2010, p. 1.328).

Além do não reconhecimento dos alunos matriculados nos cursos a distância como alunos integrantes das instituições de ensino superior públicas, outro agravante é o descompromisso de boa parte dos profissionais envolvidos, já que não possuem vínculos empregatícios, são, em geral, bolsistas e as atividades exercidas nos cursos a distância não são computadas em sua carga horária semanal de trabalho, ou seja, não contribui para compor a jornada ou regime de trabalho do docente (ALONSO, 2010; FARIA, 2011).

Essas afirmações ajudam a compreender duas dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa. A primeira foi a dificuldade em fazer contato com os profissionais que atuam ou atuaram no curso. A forma de contato mais utilizada foi o *e-mail*, mas, quando não bem sucedido, devido à ausência de respostas, outras formas de comunicação, como o telefone institucional, se tornaram inviabilizadas, uma vez que os profissionais que trabalham nos cursos a distância atuam prioritariamente em outras áreas, outras atividades acadêmicas de ensino, pesquisa ou gestão. Soma-se a isso, o fato de seu desligamento do curso ocorrer concomitantemente ao encerramento da(s) disciplinas(s) que se propôs a trabalhar. Dessa

forma, o professor não possui um tempo de dedicação exclusiva à educação a distância, tendo que compatibilizar as atividades exercidas na EaD com as outras funções. Sem profissionalização promissora, o envolvimento dos profissionais com os processos pertinentes à educação a distância torna-se limitado.

Para exemplificar esse fato, é apresentada parte de uma das mensagens de *e-mail* que foram trocadas com um dos orientadores acadêmicos que atuou no curso analisado, em que foi feito o convite para que contribuísse com a pesquisa, respondendo ao questionário. Ao responder que contribuiria, o que não ocorreu, em um trecho da mensagem, mostrou-se surpreso pelo convite, relatando que “[...] não sou professor, sou técnico-administrativo da UFG, e foi a primeira vez que fui tutor acadêmico. Foi uma experiência muito rica e que me ensinou bastante. Terei o maior prazer em responder o seu questionário” (Trecho de uma mensagem recebida por *e-mail* em 16/09/2014). Pelo trecho transcrito, é possível evidenciar que, mesmo atuando no curso desde seu início, no mês de novembro de 2013, e ter se desligado no mês de maio de 2014, tendo orientado três módulos seguidos, ele não se sentiu professor. Cabe lembrar que o perfil do orientador acadêmico nos cursos do Ciar-UFG, conforme se constatou no decorrer da pesquisa, referenda esse profissional como professor a distância.

Esse posicionamento permitiu que outras indagações fossem levantadas: como são selecionados os orientadores acadêmicos? Eles recebem algum tipo de formação para atuar nessa função? Se recebem, essa formação faz parte de um processo seletivo para atuar na função ou ocorre depois ter sido selecionado/escolhido? Sem respostas a essas indagações, penso que a “formação dos formadores” poderia contribuir para a atuação dos profissionais que trabalham na EaD, ainda que não seja possível afirmar que essa formação tenha ou não ocorrido, já que essas questões constariam do roteiro da entrevista que não aconteceu, dificultando-me, conseqüentemente, a identificação do profissional da EaD.

A segunda dificuldade foi a falta informações básicas sobre o funcionamento do curso analisado, como as que foram solicitadas à secretaria, sobre a quantidade de cursistas em cada polo, de profissionais atuantes, o perfil e o processo de seleção desses profissionais. Isso é que Faria (2011) percebeu em seu estudo, que constatou a fragilidade dos processos formais da EaD nas instituições de ensino que ofertam cursos a distância, visto que a ausência de registros e formalidades acadêmicas

não permitem visualizar uma sistematização, pela qual professores, alunos e comunidade possam se pautar em suas atividades nas unidades acadêmicas. Essa realidade tem contribuído para a dispersão de informações e de procedimentos acadêmicos, que, todavia, encontram-se consolidados nos

curso presenciais. Os processos formais são imprescindíveis na perspectiva da mudança estrutural, pois permitem organicidade e trazem parâmetros para o cotidiano acadêmico (FARIA, 2011, p. 221-222).

A necessidade de (re)organização institucional que busque atender aos propósitos da EaD repercute, indubitavelmente, nas ações didático-pedagógicas realizadas nas instituições de ensino. A mudança não é apenas estrutural, formal ou financeira, mas, também, pedagógica, já que se pretende conferir aos modos de trabalho tradicionais, que “se solidificaram e se tornaram ritualizados, uma flexibilidade e uma variabilidade que nunca experimentou antes” (PETERS, 2012, p. 345). Harasim et al (2005) também já alertavam para esse fato, ao mensurar que a aprendizagem em redes requer mudanças tanto nas práticas quanto nas instituições de ensino.

Toda essa discussão permite acessar um novo *link*, na intenção de canalizar os fatores que permitem questões em aberto para entender a mediação didática nos ambientes virtuais de aprendizagem. Mesmo com carências institucionais e com ausência de profissionalização e de institucionalização, a EaD é uma forma de ensino com vida própria, com estratégias particulares que a diferenciam do ensino presencial, como mencionado por Peters (2001, 2012). Exercer a mediação didática na EaD é um atributo inerente ao ser humano que precisa aventurar-se em novas práticas ou, como diria Tardif (2002), precisa permitir-se a novos saberes pedagógicos que emergem das reflexões acerca de sua prática educativa.

Enfim, a mediação didática é um fenômeno que decorre de relações exteriorizadas ao sujeito que necessita organizar a si próprio, assim como elaborar um processo que o condicione à construção do conhecimento, conforme apontou Lenoir (2011). Deriva daí a necessidade do professor mediador ser capaz de realizar intervenções educativas, estimulando o aluno ao exercício de sua mediação cognitiva, concomitantemente à mediação didática. Trata-se de um processo que necessita ter como finalidade a produção de conhecimento por parte do aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da pesquisa, que intencionou analisar a mediação didática nos ambientes virtuais de aprendizagem a partir da ação docente e de sua intervenção na relação do aluno com o conhecimento, em especial de um curso de formação continuada de professores, apontou para caminhos reveladores e promissores.

O estudo qualitativo, possibilitado pela abordagem de tipo etnográfica virtual, permitiu compreender o objeto de estudo desta pesquisa a partir das três etapas de investigação, apresentadas por Lüdke e André (1986): exploração, decisão e descoberta.

Na primeira etapa, foram identificados alguns eixos norteadores (como a formulação do problema de pesquisa e a seleção do curso analisado), assim como as primeiras observações que se balizaram pelas contribuições de Hine (2005) e Gutierrez (2009) à concepção de etnografia virtual, por se tratar de um ambiente de aprendizagem *online*.

A segunda etapa, a decisão, consistiu, na coleta de dados e nas análises minuciosas desses dados, no propósito de compreender e interpretar o objeto investigado. Como asseveram Lüdke e André (1986), o maior problema de quem realiza uma etnografia está em

selecionar os dados necessários para responder às suas questões e encontrar o meio de ter acesso a essa informação. Os tipos de dados coletados podem mudar durante a investigação, pois as informações colhidas e as teorias emergentes devem ser usadas para dirigir a subsequente coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

Esse constante vaivém resultou na reorganização das etapas previstas no projeto de pesquisa, assim como na difícil decisão pela escolha dos dados que realmente pudessem colaborar com o estudo proposto, principalmente à luz das teorias que serviram de pilar na análise dos dados, que surgiam a todo instante.

A terceira etapa, por fim, chamada, pelas autoras, de decisão, foi o momento mais revelador, pois tratou das descobertas baseadas na explicação do objeto de estudo em seu contexto, feitas a partir da “interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas”, permitindo “a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16). Sem pretender ofuscar as descobertas, ressalto que os dados coletados e suas análises não podem ser munidos de generalizações, visto que as particularidades do objeto investigado, assim como os resultados por eles gerados, dependem do confronto “entre as evidências positivas e negativas com as teorias existentes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16-17), o que, segundo as

autoras, pode reduzir as inferências e os julgamentos decorrentes da interpretação da realidade investigada.

Nesse sentido, as descobertas resultantes desta pesquisa representam uma realidade investigada em seu contexto amplo, o que não significa afirmar que sua aplicação em outras realidades não poderão sofrer alterações. Em se tratando de um curso como o que foi aqui investigado, é preciso respeitar e compreender suas especificidades, tanto em nível de organização do próprio curso quanto da instituição que o oferta, para que, a partir disso, as conclusões apresentadas nesta pesquisa possam ser consideradas em outras análises.

Quando tomei a decisão de estudar a mediação didática nos cursos a distância, tinha por certo que havia uma carência de estudos nessa área, fato confirmado pela revisão de literatura apresentada no segundo capítulo. Estreitando este estudo aos cursos de formação continuada de professores, foi evidenciado, com mais clareza, que eram poucos os estudos sobre a educação a distância que se dedicassem à compreensão e à necessidade de uma didática para a EaD.

No desígnio de identificar elementos que pudessem auxiliar na análise da ocorrência da mediação didática nos ambientes de aprendizagem *online* e como o professor pode intervir na relação do aluno com o conhecimento na formação continuada de professores – o objetivo geral apresentado neste estudo –, optei por arquitetar o estudo em três capítulos. Os dois primeiros capítulos pavimentaram teoricamente o estudo, já que apresentaram um referencial teórico relevante, contribuindo para análise dos dados obtidos na pesquisa realizada. Todas as teorias trabalhadas ocuparam lugar singular, pois permitiram ampliar não apenas o arsenal pedagógico da discussão envolta no tema proposto, como, igualmente permitiram enxergar, na prática, os elementos que mereciam ser analisados e interpretados.

Sobretudo, foi no terceiro capítulo que os objetivos específicos deste estudo, assim como o problema que o norteou, puderam ser compreendidos, já que a etnografia virtual, aliada aos dados coletados por meio de questionários, foi confrontada com as teorias evidenciadas nos capítulos anteriores, o que ocorreu por meio da análise de conteúdos, sendo buscadas, para isso, as contribuições de Franco (2005). Os resultados alcançados com a pesquisa realizada permitem alguns apontamentos, conforme descritos a seguir.

Quando o problema da pesquisa propunha entender como o professor pode intervir didaticamente na relação do aluno com o conhecimento, é destacado o fato de que a mediação didática realizada pelo professor intenciona fortalecer a mediação cognitiva realizada pelo aluno (LENOIR, 2011), o que não é tarefa simples, nem desenvolvida por todos

os professores que atuam na educação a distância. No curso analisado, pelas características de atuação dos orientadores acadêmicos no ambiente virtual de aprendizagem, é possível destacar que esse orientador, que em outras instituições poderia ser chamado de tutor a distância, exerce função docente. Os desafios da docência *online*, como apresentados por Toschi (2011) e Mendonça (2009), são amplos. Essa docência não pode ser restrita apenas à viabilização do contato do aluno com os materiais disponíveis no ambiente, o que poderia ser entendido como interatividade alicerçada pelo uso de diversas tecnologias e recursos. Seu objetivo principal deve ser o de contribuir no/com o processo de construção de conhecimento, na/com a relação que pode ser estabelecida entre o aluno e o objeto, como demonstraram os estudos de D Ávila (2002), Libâneo (2005) e Lenoir (2011),

Por essa razão, o professor a distância é colocado entre esses elementos, na condição de mediador, de estimulador da curiosidade e da necessidade que precisa ser despertada no aluno. Essa é a mediação didática realizada pelo professor (LIBÂNEO, 2005; LENOIR, 2011). Nesse processo, as tecnologias disponíveis para ampliar e viabilizar o acesso aos conteúdos e objetos de aprendizagem podem se tornar aliadas, desde que não sejam tomadas isoladas dos objetivos de ensino e de aprendizagem, mas na concepção de dupla mediação, como apresentada por Toschi (2010).

Fazer a mediação didática em ambientes de aprendizagem *online* requer esforço por parte dos professores que atuam na EaD. Para isso, não basta apenas a vontade, mas todo o ambiente de aprendizagem precisa estar organizado numa concepção de aprendizagem que possibilite diferentes mediações (MENDONÇA, 2009; TOSCHI, 2010): deslocar dos meios às mediações torna-se, nesse sentido, uma necessidade.

Essa necessidade foi percebida no curso investigado, já que, por diversos momentos, a interatividade prevaleceu. A forma de apresentação de boa parte das disciplinas no AVA, a disposição de recursos, a ausência de interação e de *feedback*, além da opção pelo desenvolvimento de atividades individualizadas, em detrimento das colaborativas, são alguns indícios dessa supremacia.

A preferência de alguns orientadores acadêmicos por não diversificar os recursos, assim pelo uso de uma única forma de realização das atividades no ambiente, acabaram engessando e subtraindo as possibilidades de intervenção na relação entre o aluno e o conhecimento. Almeida (2006), Peters (2001, 2012), Moore e Kearsley (2013) reafirmaram, a todo tempo, a necessidade de que a aprendizagem em ambientes virtuais esteja pautada, sobretudo, no diálogo, na comunicação e na interação. Da mesma forma, Harasim et al (2005)

vislumbraram que a CMC pudesse apontar caminhos para a aprendizagem em redes, de forma colaborativa. No entanto, quando as estratégias mais presentes remetem à interatividade que ocorre do sujeito aprendiz com o AVA, tornando-a soberana, a mediação didática é silenciada e tende a não acontecer. Essa não foi a única constatação.

Como dito, o professor a distância assume importante papel na mediação didática, perspectiva que permitiu constatar, no mesmo curso, que existem profissionais dedicados a realizá-la. Essa afirmação é justificada pelas observações da atuação desses profissionais no AVA: era provocadora, questionadora, estimulava as reflexões, ampliava o debate, interagia com os cursistas e, conseqüentemente, auxiliava os alunos no processo de reorganização do conhecimento. Com esse comportamento, mesmo que inconscientemente, era reforçada a mediação cognitiva realizada pelo aluno, conforme proposta de Lenoir (2011). Afirmo que se dava de forma inconsciente por perceber que os orientadores acadêmicos não possuem clareza, pelo menos em nível conceitual, do que é mediação didática, já que a confundem com interação.

Todavia, a mediação didática não é o ponto mais forte da atuação dos orientadores acadêmicos no curso investigado, até porque é exercida, de fato, pela minoria e, de maneira figurada, por alguns que acreditam fazer MD, não fazendo mais que interagir. A confusão entre interação e mediação permeou as análises quando se contrapunham as respostas obtidas nos questionários com a observação do que acontecia no AVA.

Preocupa, porém, pensar que não apenas o curso aqui analisado, mas vários outros, estão destinados à formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Os reflexos da formação desses professores que, geralmente estão em exercício, como apontaram Nóvoa (1991, 1999), Candau (2008, 2012), Pimenta (2008) e Gatti e Barreto (2010), serão ou estão sendo percebidos em outros níveis de ensino, especialmente na educação básica. Por essa razão, a formação de professores a distância precisa ser significativa, proporcionando ao professor uma formação crítico-reflexiva, como proposto por Oliveira (2003).

A aprendizagem na EaD não precisa, necessariamente, apontar um centro, como discorrido por Toschi (2010), como também não nega a existência de pilares que solidificam essa aprendizagem. Buscando Anderson (2008), é possível perceber que a pesquisa apontou para uma aprendizagem pautada nos conteúdos, na transmissão daquilo que o professor em formação precisa estar munido para melhorar sua atuação, evidenciando a soberania do modelo de formação de professores, baseado no que Saviani (2009) chamou de modelo de conteúdos culturais-cognitivos. Na formação desprovida do preparo pedagógico-didático, a

atuação dos orientadores acadêmicos do curso analisado, em sua maioria, assumiu (ou tomou como princípio) a concepção didática como segundo plano.

Ao finalizar, então, este estudo, fica a sensação de que a pesquisa está apenas em seu início, já que foram provocadas outras dúvidas, outros questionamentos que surgiram involuntariamente, mas que foram inevitáveis. Além disso, realça um agravante já detectado por outros estudos: a manutenção de resistências à compreensão da EaD como uma forma de ensino secundarizada no interior das próprias instituições, como também pelas políticas públicas educacionais que a gerem. No interior das instituições, esse fato fica comprovado pelas dificuldades em obter dados acadêmicos e registros que fazem parte das formalidades administrativas e rotineiras de uma instituição de ensino, conforme apontou o estudo de Faria (2011). Em relação às políticas públicas, é verificado o descompromisso com a profissionalização dos que atuam em boa parte das instituições que ofertam EaD, já que, por não possuírem vínculo empregatício, os profissionais rompem bruscamente com todo o processo no qual esteve inserido (ALONSO, 2010; FARIA, 2011).

Esses fatores apresentam implicações didático-pedagógicas no processo de construção de conhecimento, uma vez que podem ocasionar a descontinuidade das ações didáticas praticadas pelos que atuam na educação a distância, não proporcionando, assim, o amadurecimento de boas práticas de EaD. Isso repercute na ação docente e na dificuldade em exercer a mediação didática nos ambientes *online* de aprendizagem.

Frente a esse quadro, espera-se que este estudo tenha contribuído para instigar novas provocações, almejando que os resultados representem mais linhas escritas em uma página que vem sendo redigida sobre a didática na EaD.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (org). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2006
- ALONSO, Kátia Morosov Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: PRETI, Oresti (org). *Educação a distância: ressignificando práticas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 31, out/dez. de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf> . Capturado em 04 de julho de 2012.
- ALONSO, Kátia Morosov. Educação a distância e didática: anotações sobre especificidades. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs). *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. P. 207-222.
- ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio. 1992. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>. Capturado em 14 jul. 2014.
- AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Luciana. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Famecos/PUCRS*. Porto Alegre nº 20, dez. 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/4829/3687>. Acesso em 08 ago. 2014.
- AMARO, Rosana. *Mediação Pedagógica online: análise das funções do tutor na Universidade Aberta do Brasil*. Dissertação de mestrado. UNB, 2012. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10506/1/2012_RosanaAmaro.pdf. Acesso em mar. 2014.
- ANDERSON, Terry. Toward a theory of online learning. In: ANDERSON, Terry; ELLOUMI, Fathi (editors). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University: cde.athabasca.ca/online_book, 2008. P. 33-60.
- ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. *Mediação na Tutoria Online: o entrelace que confere significado à aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Unopar, 2007. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/quem-e-quem/docentes/l/lucio teles/publicacoes-recomendadas/a-mediacao-na-tutoria-online-o-entrelace-que-confere-significado-a-aprendizagem>. Acesso em mar. 2014
- ANDRÉ, Claudio; FILATRO, Andrea; PICONEZ, Stela; LITTO, Fredric Michael. A produção do conhecimento em Educação a Distância no Brasil no período de 1999 a 2007. In: *ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA*, 2008. Coordenação: Fábio Sanchez. 4 ed. - São Paulo: Instituto Monitor, 2008. P. 133-142
- ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA, 2008. Coordenação: Fábio Sanchez. 4 ed. - São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. As relações pedagógicas em um curso de pós-graduação *lato-sensu* à distância em educação de jovens e adultos: docentes e discentes no ambiente online. V *EDIPE*, 2011. Disponível em <http://www.cepel.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/279-599-1-SM.pdf>. Acesso em mar. 2014.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; PEIXOTO, Joana. Docência “online”: possibilidades para a construção colaborativa de um ambiente de aprendizagem. In: TOSCHI, Mirza Seabra (org). *Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013. p. 149-170.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. *Censo EAD.br / organização Associação Brasileira de Educação a Distância*. - São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em http://www.ABED.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf. Capturado em 12 de julho de 2013.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: _____. *A formação de professores e outros escritos*. São Paulo: Editora Senac, 2006. P. 53-74

BARROS, Daniela Melaré Vieira. *Educação a distância e o universo do trabalho*. Bauru, SP: EDUSC, 2003

BEHAR, Patrícia Alejandra. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: _____. (org). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009

BELLONI, Maria Luiza Educação a distância mais aprendizagem aberta. In: _____. (org). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BORGES, Marilene A. F.; SCHENATZ, Biancca N. Schenatz (2013) “Mediações pedagógicas em EAD online: alguns resultados da sala virtual de coordenação. In: V *Seminário de Educação a distância*. CAED – UFMG, 2013. Disponível em https://www.ufmg.br/ead/seminario/anais/pdf/Eixo_2.pdf. Acesso em mar. 2014.

BOTTOMORE, Tom (editor). HARRIS, Laurece; KIERNAN, V. G.; MILIBAND, Ralph (co-editores). *Dicionário do pensamento marxista*. Tradução de Waltensir Dutra. Revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar de Antônio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

BRANCO, Eguimara Selma. *Possibilidades de interatividade e colaboração online: uma proposta de formação continuada de professores de matemática*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Eguimara%20Branco.pdf. Acesso em mar. 2014.

BRASIL, Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL, Decreto 2494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta art. 80 da LDB. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em 20 nov. 2013.

BRASIL, Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em 21 nov. 2013

BRASIL, Lei 5.691, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 04 nov. 2014.

BRASIL, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 05 nov. 2014.

BRASIL, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em 04 nov. 2014.

BRASIL. Decreto 1.917, de 27.05.1996, cria a Secretaria de Educação a Distância – SEED.

BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em fevereiro de 2013.

BRUNO, Adriana Rocha. Aprendizagem integradora e a didática online: contribuições para a formação do educador. *III Congresso Mundial de Estilos de Aprendizaje* – Cáceres (ES), 2008. Disponível em <http://labspace.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=365562>. Acesso em mar. 2014.

CALOU, Cícero Roberto Bitencourt. *AVA: um ambiente virtual de aprendizagem para a formação continuada de professores em informática educativa*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Ceará, 2004. Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CEEQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.uece.br%2Fmpcomp%2Findex.php%2Farquivos%2Fdoc_download%2F192-dissertacao-33&ei=HglQU6TIJYrgsASEjoHwCA&usg=AFQjCNFyRi5-uWF0bsV0yGiewXjqn2VMYg&sig2=O_5J5QPEBvVSd7ovRRXNEw&bvm=bv.64764171,d.cWc. Acesso em mar. 2014.

CANDAU, Vera Maria. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. (orgs). *Alternativas no ensino de didática*. 9 ed. Campinas – SP: Papyrus, 2008.

CANDAU, Vera Maria. *Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais*. 2012. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp. Capturado em 8 de mar. 2014

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONTE, Tayana Uchôa. Revisão sistemática sobre métodos de desenvolvimento de aplicações Web (Item 2.2 do Capítulo 2). In: *Técnica de inspeção de usabilidade baseada em Perspectivas de Projeto Web*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

D'ÁVILA, Cristina. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2002.

DANIEL, John. *Educação e tecnologia num mundo globalizado*. Brasília: UNESCO, 2003.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida. A Educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliando perspectivas*. 2 ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUARTE, Madileide de Oliveira. *Do moodle à comunidade: uma experiência necessária*. In: *Simpósio internacional de educação a distância*, UFSCAR, 2012.

DUTRA, Janine Cristina Coutinho de Souza. *Tutoria e relação dialógica em ambientes de aprendizagem online*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Petrópolis, 2008. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=165753. Acesso em mar. 2014.

ESPÍRITO SANTO, Eliseu Roque do. *A mediação pedagógica na educação teológica a distância: um estudo de caso*. Tese de doutorado. Escola Superior de Teologia, 2010. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=189699. Acesso em mar. 2014.

FARIA, Elaine Turk. *Interatividade e mediação pedagógica na educação a distância*. Tese de doutorado. PUC-RGS, 2002. Disponível em <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2914/1/000300658-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em mar. 2014.

FARIA, Juliana Guimarães. *Gestão e organização da educação a distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Goiás, 2011

FEENBERG, Andrew. La enseñanza “online” y las opciones de modernidad. 2000. Disponível em http://www.sfu.ca/~andrewf/books/Span_La_ensenanza_online_y_las_opciones_de_modernidad.pdf. Capturado em 05 de junho de 2013.

FIELDMANN, Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: _____ (org). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FLEMMING, Diva Marília; LUZ, Elisa Flemming. *Formação de professores de matemática usando ambiente virtual de aprendizagem*. 2009. Disponível em http://centroedumatematica.com/ciaem/memorias/xi_ciaem/230_formacao_professores.pdf. Acesso em mar. 2014.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, fevereiro de 2011. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf. Acesso em 12 jul. 2014

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987, p. 7 a 25).

GARCIA, Tania Mikaela. As variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem em cursos *on-line*. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, Dez. 2007. Disponível em http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2007/2007_as_variaveis_que_interferem_tania_garcia.pdf. Acesso em mar. 2014.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2014

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em < http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf>. Acesso em 10 abr. 2014

GERVAI, Solange Maria Sanches. *A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2007. Disponível em http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/solange_gervai.pdf. Acesso em mar. 2014.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. *Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

GOZZI, Marcelo Puim. Processo de mediação docente *online* em cursos de especialização. *Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queiros*. Ano 2, numero 6, junho de 2012. Disponível em <http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/numero06/processoMediacaoDocenteOnline.pdf>. Acesso em mar. 2014.

GUIMARÃES, Leandro Bottazzo. *A formação continuada de professores do ensino superior para atuação docente on-line: desafios e possibilidades*. Dissertação de mestrado. UNESP, 2009. Disponível em

http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bpp/33004129044P6/2009/guimaraes_lb_m_e_prud.pdf. Acesso em mar. 2014.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. *A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line*. 2009. Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT16-5768--Int.pdf>. Capturado em 10 de julho de 2013.

HARASIM, Linda (et. al.). *Redes de Aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. Tradução de Ibraíma Dafonte Tavares. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

HINE, Christine. Etnografía virtual. UOC Colección: "Nuevas Tecnologías y Sociedad". 2005. Disponível em http://www.4shared.com/office/gHxTZcoK/Hine_Christine_-_Etnografia_vi.html. Capturado em 10 de maio de 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Capturado em 09 de junho de 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico*. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Capturado em 08 de junho de 2013.

KEARSLEY, Greg. *Educação on-line: aprendendo e ensinando*. Tradução: Mauro de Campos Silva. Revisão Técnica: Renata Aquino Ribeiro. São Paulo: Cengage Learning, 2011

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 6 ed. 4 reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Educação a distância: expansão, regulamentação e mediação docente. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 145-159, mar/ago 2009. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/09/Artigo-07-14.1.pdf>. acesso em mar. 2014.

LEMOS, André. Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão. *In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005*. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>. Capturado em 10 de abr. 2014.

LEMOS, André. Cidade-ciborgue: a cidade na cibercultura. *In: _____*. (org). *Ciberurbe: a cidade na sociedade da informação*. Rio de Janeiro: e-Papers Serviços Editoriais, 2005.

LENOIR, Yves. A intervenção educativa, um construto teórico para analisar as práticas de ensino. Tradução de Joana Peixoto e Cláudia Helena dos Santos Araújo. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 9-38, jan./jun. 2011

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo - SP: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* 8 reimp. Tradução: Paulo Neves. São Paulo - SP: Editora 34, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. 2005. Disponível em <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>>. Captura em 02 nov. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social* (perspectiva histórico cultural). 2001. Disponível em professor.ucg.br/SiteDocente/admin/.../Pedagogia%20criticosocial.doc. Capturado em 12 de julho de 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *O essencial da didática e o trabalho de professor: em busca de novos caminhos*. 2001. Disponível em <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneopdf/didaticadoprof.pdf> Capturado em 5 nov. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In: *Educar*. Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira Lima. *Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD*. Produto 1, Conselho Nacional de Educação/UNESCO, 2014.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira Lima. *Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD*. Produto 2, Conselho Nacional de Educação/UNESCO, 2014.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade de ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs). *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. P. 171-187.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 2, p. 11 a 24.

MACHADO, Suelen Fernanda. *Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2009. Disponível em http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_suelen_machado.pdf. Acesso em mar. 2014.

MALLMANN, Elena; CATAPAN, Araci Hack. Performance do docente na mediação pedagógica em educação a distância. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 359-372, jul./dez. 2010. Disponível em

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/13128/8524>. Acesso em mar. 2014.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. Vol 1. Coleção Os economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf. Capturado em 9 out. 2013.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MASETTO, Marcos T. O plano e seus componentes. In: _____. *Didática: a aula como centro*. 3 ed. São Paulo: FTD, 1996. P.86-103.

MATUCHESKI, Franciele Luci; LUPION, Patrícia Torres. Potencialidades e limitações do ambiente virtual de aprendizagem em um curso *online*. *Revista Intersaberes*, Curitiba, a. 5, n.10, p.152-166, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/168/132>. Acesso em mar. 2014.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. *Docência online: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente*. Tese de doutorado: Universidade Federal de Goiás, 2009.

MOORE, Michael. G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line*. Tradução: Ez2Translate. Revisão técnica: Renata Aquino Ribeiro. 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e formação docente*. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 11 abr. 2014

NÓVOA, Antônio. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27801>. Capturado em 3 jan. 2014.

NÓVOA, Antônio. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 11 abr. 2014

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação a distância na transição paradigmática*. São Paulo: Papyrus, 2003.

ORTH, Miguel Alfredo; FUET, Fabiane Sarmiento Oliveira; OTTE, Janete; NEVES, Marcus Freitas Neves. Ambientes virtuais de aprendizagem e formação continuada de professores na modalidade a distância. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 42-58, jan./abr. 2013. Acesso em mar. 2014.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e mediação pedagógica. *Anais do 4º Seminário de Educação em Rede*. Nov. 2011. Puc-GO, FE-UFG. Disponível em <http://rtve.org.br/seminario/anais/PDF/Tematicos/Tematicos-6>. Capturado em 20 out. 2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Paulo Roberto Rufino. *Formação de professores para a docência online: “desafio comunicacional” da mediação docente*. Dissertação de mestrado. Estácio de Sá, 2011. Disponível em <http://www.estacio.br/mestradoedoutorado/docs/dissertacao-mestrado/PAULO-ROBERTO-RUFINO-PEREIRA-completa.pdf>. Acesso em mar. 2014.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2012.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância: experiências e estágios da discussão numa visão internacional*. Tradução: Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. (orgs). *Alternativas no ensino de didática*. 9 ed. Campinas – SP: Papyrus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22, p. 72-89, jul/dez. 1996. Disponível em < <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2014

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 abr. 2014

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (org). *Didática e interdisciplinaridade*. 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set - dez. 2005.

PRADO, Maria Elisabeth B. B.; MARTINS, Maria Cecília. A mediação pedagógica em propostas de formação continuada de professores em informática na educação. 2005. *VIII Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED*. Brasília, DF: Disponível em http://www.ABED.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/628/2005/11/a_mediacao_pedagogica_em_propostas_de_formacao_continuada_de_professores_em_informatica_na_educacao_. Capturado em 10 de mai. de 2013.

PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 82, nº 200/201/202, p. 26-39, jan/dez 2001. Brasília, Inep, Publicada em setembro de 2003.

PRETI, Oreste. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: _____. (org). *Educação a distância: início e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 1996. P. 15-56. Disponível em www.nead.ufmt.br/publicacao/download/EDUCACAO2.doc. Capturado em 04 de jul. de 2013.

PRETI, Oreste. *Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas*. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010. Disponível em http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/producao_material_didatico_impresso_oreste_preti.pdf. Capturado em 20 jul. 2014.

RANGEL, Flaminio de Oliveira. *Mediação pedagógica em EAD: a falta de tempo como sintoma*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2009. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=139164. Acesso em mar. 2014.

RETT, Silvana Bueno Teixeira. *Formação continuada de professores por meio da educação a distância (EAD): influências do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, 2008. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=106808. Acesso em mar. 2014.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. *A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem*. 36^a Anped, 2013. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt04_trabalhos_pdfs/gt04_2672_texto.pdf. Acesso em mar. 2014.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. *Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica*. Tese de doutorado. Disponível em https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11740/1/Tese_Cleide%20Rodrigues.pdf. Acesso em mar. 2014.

SACRISTÁN, Gimeno. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NOVOA, A. (org). *Profissão professor*. Portugal: Porto Ed, 1991.

SANTAELLA, Lucia. *Formas de socialização na cultura digital*. In: _____. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003. P. 114-134

SANTANA, Margarida Conceição Cunha; VICTOR, Eliene Padilha Felipe. *Aprendizagem a distância: comunicação virtual, mediação e interação*. In: TOSCHI, Mirza Seabra (org). *Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

SANTOS, Adriana Carvalho dos. *Um estudo sobre o professor que se disponibiliza a participar de atividades de EAD*. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 2008. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=109946. Acesso em mar. 2014.

SANTOS, Kátia Ethienne Esteves dos. *Aprendizagem colaborativa na educação a distância: um caminho para a formação continuada*. Dissertação de mestrado. PUC-PR. 2010. Disponível em http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2521. Acesso em mar. 2014.

SANTOS, Edméa Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: *Revista FAEBA*, v.12, no. 18.2003. Disponível em <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>. Acesso em 10 jun. 2014.

SARMET, Maurício Miranda; ABRAHÃO, Júlia Issy. O tutor em Educação a Distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras. *Educação em Revista*. nº 46. Belo Horizonte, dec. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200004&script=sci_arttext. Acesso em mar. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 34ª ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. P. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. Tradução: Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Débora Cristina Santos e; GUIMARÃES, Leda Maria de Barros. Autoria, mediação pedagógica e pesquisa em EAD: um relato de experiência. In: TOSCHI, Mirza Seabra (org). *Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

SILVA, Eunice de Castro e. CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de. Perspectivas de professores-alunos sobre mediação pedagógica: um estudo de caso do curso de especialização tecnologias e educação. *II Congresso Internacional TIC e Educação*. 2012. Disponível em <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/132.pdf>. Acesso em mar. 2014.

SILVA, Margarete Zambeli. *A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem: análise dos fóruns do curso a distância de Educação Física*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2012. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12454/1/2012_MargareteZambelidaSilva.pdf. Acesso em mar. 2014.

SIMONIAN, Michele. *Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_simonian.pdf. Acesso em mar. 2014.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. O professor/tutor e as relações de ensino e aprendizagem na educação a distância. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, vol. 7, 2008. Disponível em http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2008/ARTIGO_07_RBAAD_2008_ENSAIO.pdf. Acesso em mar. 2014.

SOFFA, Mariluce Mugnaini. *Qualidade na educação a distância: contribuições da formação de professores para a modalidade*. Dissertação de mestrado. PUC-PR, 2010. Disponível em www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=202815. Acesso em mar. 2014.

SOUZA, Márcia Guimarães Oliveira de; RESENDE, Marilene Ribeiro. A mediação didático-pedagógica em cursos de pedagogia – EAD. *XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2013. Disponível em http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9761_5058.pdf. Acesso em mar. 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELES, Lucio; FREIRE, Leandro; AMARO, Rosana; BAXTO, Welinton. Mediação pedagógica online: o caso do professor mediador no programa de licenciatura em pedagogia a distância – PEDEAD. *XVI ENDIPE*. Unicamp, Campinas (SP), 2012. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2105c.pdf. Acesso em mar. 2014.

TOSCHI, Mirza Seabra. A dupla mediação no processo pedagógico. In: _____ (org). *Leitura na tela: da mesmice à inovação*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. P. 171-179

TOSCHI, Mirza Seabra. CMDI – Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, José Carlos e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs.). *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, Editora da PUC-Goiás, 2011.

TOSCHI, Mirza Seabra. *Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0409.pdf>. Capturado em 01 de agosto de 2013

TOSCHI, Mirza Seabra. Dupla mediação no processo pedagógico. *Anais do VIII Seminário de Iniciação Científica e V Jornada de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG)*. Disponível em http://www.prp.ueg.br/sic2010/apresentacao/trabalhos/pdf/humanas/jornada/dupla_mediacao.pdf. Capturado em 25 de julho de 2013

TOSCHI, Mirza Seabra. *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*. Tese de doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, 1999. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=18005. Acesso em mar. 2014.

TOSCHI, Mirza Seabra. Políticas de EAD - limites e perspectivas. In: _____. (org). *Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

TOSTES, Simone Correia. Estratégias mediadoras no ambiente virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a10.pdf>. Acesso em mar. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: _____. D'AVILA, Cristina (orgs). *Formação docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Formação Social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora, 1991. Disponível em <http://portugues.free-ebooks.net/ebook/Formacao-Social-da-Mente/pdf/view>. Capturado em 20 nov. 2013.

WEREBE, Maria José Garcia. *30 anos depois: Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1997.

APÊNDICE A – Resultados da revisão sistemática

A revisão sistemática foi realizada a partir de elaboração de sentenças (*strings*) que continham os temas que compõem o objeto de pesquisa desse estudo e seus sinônimos. No total foram elaboradas cinco sentenças, conforme descritas a seguir:

1ª sentença (professores OR docentes) AND (educação a distância OR educação online) AND (mediação OR intervenção).				
n.	Tipo	Título	Ano	Autor (a)
1	Dissertação	Mediação na Tutoria <i>online</i> : o entrelace que confere significado à aprendizagem	2007	Jaqueline Barbosa Ferraz de Andrade
2	Artigo	Processo de mediação docente em <i>online</i> em cursos de especialização	2012	Marcelo Puim Gozzi
3	Anais – comunicação	Mediações pedagógicas em EAD <i>online</i> : alguns resultados da sala virtual de coordenação	2013	Marilene A. F. Borges e Bianca N. Schenatz
4	Artigo	As relações pedagógicas em um curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> a distância em Educação de Jovens e Adultos: docentes e discentes no ambiente <i>online</i>	2011	Cláudia Helena dos Santos Araújo
2ª sentença (professores OR docentes) AND (educação a distância OR educação online) AND (mediação pedagógica OR mediação didática)				
n.	Tipo	Título	Ano	Autor (a)
5	Artigo	Performance docente na Mediação Pedagógica em educação a distância	2010	Elena Maria Mallmann e Araci Hack Catapan
6	Relatório de pesquisa	Mediação pedagógica <i>online</i> : o caso do professor mediador no programa de licenciatura em Pedagogia a distância - PEDEAD	2012	Lúcio Teles, Leandro Freire, Rosana Amaro e Welinto Basto
7	Artigo	Educação a distância: expansão, regulamentação e mediação docente	2009	Márcio Silveira Lengruber

(continua)

3ª sentença (formação de professores OR formação docente) AND (educação a distância OR educação online) AND (mediação pedagógica OR mediação didática)				
n.	Tipo	Título	Ano	
8	Relatório de pesquisa	Perspectivas de professores-alunos sobre mediação pedagógica: um estudo de caso do curso de especialização tecnologias e educação	2012	Eunice de Castro e Silva e Gilda Helena Bernardino de Campos
9	Relatório de pesquisa	Aprendizagem integradora e a didática <i>online</i> : contribuições para a formação do educador	2008	Adriana Rocha Bruno
10	Tese	A Mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem <i>online</i>	2007	Solange Maria Sanches Gervai
11	Artigo	A mediação didático-pedagógica em cursos de Pedagogia - EAD	2013	Márcia Guimarães Oliveira de Resende e Marilene Ribeiro
4ª sentença (formação continuada de professores OR formação docente) AND (educação a distância OR ambiente virtual de aprendizagem) AND (mediação pedagógica OR mediação didática)				
n.	Tipo	Título	Ano	
Os resultados encontrados nessa sentença já foram listados anteriormente, pois coincidiram				
5ª sentença (formação continuada de professores OR formação docente) AND (online OR ambiente virtual de aprendizagem) AND (didática OR mediação OR metodologia)				
n.	Tipo	Título	Ano	
12	Dissertação	AVA: um ambiente virtual de aprendizagem para a formação continuada de professores em informática educativa	2004	Cícero Roberto Bitencourt Calou
13	Relatório de pesquisa	Formação de professores de matemática usando ambiente virtual de aprendizagem	2009	Diva Marília Flemming e Elisa Flemming Luz
14	Relatório de pesquisa	Ambientes virtuais de aprendizagem e formação continuada de professores na modalidade a distância	2011	Miguel Alfredo Orth, Fabiane Sarmiento Oliveira Fuel, Janete Otte e Marcus Freitas Neves
15	Dissertação	Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica	2009	Michele Simonian

(continua)

16	Artigo	Potencialidades e limitações do ambiente virtual de aprendizagem em um curso <i>online</i>	2010	Franciele Luci Matucheski e Patrícia Torres Lupion
17	Dissertação	Possibilidades de interatividade e colaboração <i>online</i> : uma proposta de formação continuada de professores de matemática	2010	Eguimara Selma Branco

Resultados do banco de teses do Portal Domínio Público

n.	Tipo	Título	Ano	Autor
1	Dissertação	Formação continuada de professores por meio da educação a distância (EAD): influências do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje	2008	Silvana Bueno Teixeira Rett
2	Tese	Mediação pedagógica em EAD: a falta de tempo como sintoma	2009	Flamínio de Oliveira Rangel
3	Dissertação	Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem	2009	Suelen Fernanda Machado
4	Dissertação	Tutoria e relação dialógica em ambientes de aprendizagem online	2008	Janine Cristina Coutinho de Souza Dutra
5	Dissertação	Qualidade na educação a distância: contribuições da formação de professores para a modalidade	2010	Mariluce Mugnaini Soffa
6	Dissertação	Um estudo sobre o professor que se disponibiliza a participar de atividades de EAD	2008	Adriana Carvalho dos Santos
7	Tese	A mediação pedagógica na educação teológica a distância: um estudo de caso	2010	Eliseu Roque do Espírito Santo
8	Tese	Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância	1999	Mirza Seabra Toschi
9	Dissertação	A formação continuada de professores do ensino superior para atuação docente <i>on-line</i> : desafios e possibilidades	2009	Leandro Bottazzo Guimaraes

Resultados de publicações no Scielo

n.	Tipo	Título	Ano	Autor
1	Artigo	O tutor em Educação a Distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras	2007	Maurício Miranda Sarmet e Júlia Issy Abrahão
2	Artigo	Estratégias mediadoras no ambiente virtual	2011	Simone Correia Tostes

Resultados do banco de teses da CAPES

n.	Tipo	Título	Ano	Autor
1	Dissertação	Aprendizagem colaborativa na educação a distância: um caminho para a formação continuada	2012	Kátia Ethienne Esteves dos Santos
2	Dissertação	A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem: análise dos fóruns do curso a distância de Educação Física	2012	Margarete Zambeli da Silva
3	Dissertação	Mediação Pedagógica <i>online</i> : análise das funções do tutor na Universidade Aberta do Brasil	2012	Rosana Amaro
4	Tese	Interatividade e mediação pedagógica na educação a distância	2002	Elaine Turk Faria
5	Tese	Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica	2006	Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues
6	Tese	Docência <i>online</i> : comunicação mediada por computadores em rede na prática docente	2009	Alzino Furtado de Mendonça
7	Dissertação	Formação de professores para a docência <i>online</i> : “desafio comunicacional” da mediação docente	2011	Paulo Roberto Rufino Pereira

Trabalhos apresentados na ANPED

Busquei as comunicações apresentadas em três Grupos de Trabalhos (GT), sendo: GT 4 (didática), GT 8 (formação de professores) e o GT 16 (comunicação).

n.	GT	Título	Reunião	Autor
1	8	A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem	36	Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende

Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância

n.	Tipo	Título	Ano	Autor
1	Artigo	As variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem em cursos <i>on-line</i>	2007	Tania Mikaela Garcia
2	Artigo	O professor/tutor e as relações de ensino e aprendizagem na educação a distância	2008	Ana Maria Soek e Sônia Maria Chaves Haracemiv

APÊNDICE B – Questionário semiaberto aos cursistas

Prezado(a) cursista,

Solicito a sua contribuição ao estudo “Mediação didática na formação continuada de professores por meio da educação a distância”, que realizo no Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (MIELT-UEG), sob orientação da Professora Dr^a Mirza Seabra Toschi. O objetivo principal da pesquisa é analisar a mediação pedagógica nos ambientes de aprendizagem *online*.

Informo que não é necessário se identificar, uma vez que usaremos nomes fictícios a fim de garantir o anonimato. Pedimos muita sinceridade nas respostas, a fim de que os dados sejam confiáveis.

Vale informar também que as respostas às questões propostas indicam a autorização para uso das respostas, unicamente em trabalho acadêmico.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Pesquisadora Responsável: Yara Oliveira e Silva. y-yara-1@hotmail.com. (64) 9238-7550

Orientadora da Pesquisa: Dr^a Mirza Seabra Toschi

1. Você atua como profissional da educação? () Sim () Não

Caso a resposta seja sim, há quanto tempo? _____

Qual função exerce? _____

2. Você já fez algum curso a distância anteriormente? () Sim () Não.

Caso a resposta seja “sim”, assinale o tipo de curso que já fez.

() graduação () especialização () extensão () aperfeiçoamento

3. Por qual (quais) motivo (s) você preferiu cursar uma especialização a distância?

4. Sobre a mediação pedagógica nos cursos a distância:

a. O que você entende por mediação pedagógica?

b. Você percebe a existência da mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem?

() Sim, frequentemente () Sim, esporadicamente () Não. Justifique abaixo:

c. Em qual (ais) situação (ões) você percebeu que a mediação pedagógica acontece?

d. A mediação pedagógica no ambiente virtual está sendo exercida por quem?

() tutor a distância

() tutor presencial

() professor formador

() coordenador do curso

() por outros cursistas

() outro. Especifique: _____

e. Que importância você atribui à mediação pedagógica num ambiente virtual de aprendizagem?

5. Como você descreve o processo comunicacional no ambiente virtual, incluindo o *feedback* das atividades, a interação entre cursistas e professores e/ou orientadores do curso e as ferramentas disponíveis no ambiente que podem propiciar a comunicação?

Agradeço por sua atenção e colaboração.

Yara Oliveira e Silva

APÊNDICE C - Questionário semiaberto ao orientador acadêmico

Prezado(a) orientador (a) acadêmico,

Solicito a sua contribuição ao estudo “Mediação didática na formação continuada de professores por meio da educação a distância”, que realizo no Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (MIELT-UEG), sob orientação da Professora Dr^a Mirza Seabra Toschi. O objetivo principal da pesquisa é analisar a mediação pedagógica nos ambientes de aprendizagem *online*.

Informo que não é necessário se identificar, uma vez que usaremos nomes fictícios a fim de garantir o anonimato. Pedimos muita sinceridade nas respostas, a fim de que os dados sejam confiáveis.

Vale informar também que as respostas às questões propostas indicam a autorização para uso delas unicamente em trabalho acadêmico.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Pesquisadora Responsável: Yara Oliveira e Silva. y-yara-1@hotmail.com. (64) 9238-7550

Orientadora da Pesquisa: Dr^a Mirza Seabra Toschi

1. Essa é sua primeira experiência com tutoria/orientação em um curso a distância?

() sim () não.

Se a sua resposta for sim, descreva sua experiência anterior (há quanto tempo, em que nível de curso, etc).

2. No geral, como você avalia a comunicação que ocorre no curso entre:

a. cursistas e professores formadores _____

b. cursistas e cursistas _____

c. cursistas e tutores/orientadores _____

3. Sobre a mediação pedagógica nos cursos a distância:

a. O que você entende por mediação pedagógica?

b. Quais características você atribui à mediação pedagógica num ambiente virtual?

c. Como você faz a mediação pedagógica?

d. Quais são as dificuldades e/ou barreiras que dificultam a mediação pedagógica?

e. Em que situação (ões) você percebeu que a mediação pedagógica foi fundamental?

4. Sobre a interação/comunicação com os cursistas:

a. Quem mais atende as dúvidas dos cursistas?

b. O tempo de retorno às comunicações por parte do cursista ocorre dentro do planejado?

c. Que atitudes são tomadas quando ocorre as seguintes situações:

i. O cursista se ausenta do ambiente virtual por período prolongado

ii. O cursista não consegue acompanhar e/ou desenvolver as atividades do curso conforme o prazo proposto no cronograma de atividades

iii. O cursista não alcançou os objetivos propostos pelo plano de curso ou plano da disciplina

Agradeço por sua atenção e colaboração.

Yara Oliveira e Silva

APÊNDICE D – Tabelas da análise de conteúdo

- Por que fazer um curso a distância:

RESPOSTAS - ÍNDICES	INDICADORES	CATEGORIAS
Por questão de tempo e pela facilidade para minha formação no que diz respeito à possibilidade de aprimorar meus conhecimentos	1. Tempo 2. Comodidade 3. Acessibilidade 4. Flexibilidade	1. Falta de tempo para cursar uma especialização presencial
Por falta de tempo para cursar uma especialização presencial		
Principalmente foi a da flexibilidade de horários	5. Aprimorar conhecimentos	2. Buscar mais conhecimento
Entendimento dos processos inerentes a esse tipo de formação		
Pela comodidade		
Pela acessibilidade e flexibilidade de horário	6. Para conhecer como funciona	3. Compreender como funciona a EAD
Por falta de tempo para modalidade presencial		
Flexibilidade de horários		

(continua)

- O que se entende por mediação pedagógica

RESPOSTAS - ÍNDICES	INDICADORES	CATEGORIAS
É a capacidade do educador intervir no conhecimento que está sendo formado pelo aluno	1. Intervenção no conhecimento	1. Intervenção didática realizada pelo professor
É a posição ocupada pelo orientador acadêmico na passagem do conteúdo ministrado	2. Intermediar o texto	
A mediação pedagógica é o orientador acadêmico intermediar o texto da disciplina com os alunos tirando dúvidas e suscitando as discussões acerca dos temas trabalhados	3. Tirar dúvidas sobre o texto	
Processo de ligação entre o conhecimento e a didática docente	4. Suscitar discussão sobre o texto	
Mediação é um processo entre aluno e professor	5. Ligar aluno ao conhecimento	2. Professor possibilita o acesso do aluno ao conteúdo/conhecimento
É o estreitamento entre o professor e o aluno para que assim haja um processo de ensino e aprendizagem significativo	6. Processo entre professor e aluno	
Compreendo por mediação entre o indivíduo e o acesso ao conhecimento, no processo de construção de saberes	7. Estreitar relação professor e aluno	
É um processo em que existe um profissional responsável por funcionar como elo entre o aluno, o ambiente e o conteúdo	8. Elo entre aluno, ambiente e conteúdo	
	9. Transmissão de conteúdo	3. Professor transmite conteúdo

(continua)

- Em que situações ocorrem a mediação pedagógica

RESPOSTAS - ÍNDICES	INDICADORES	CATEGORIAS
Nos encontros presenciais e no <u>feedback</u> das atividades	1. <i>feedback</i> 2. retorno 3. acompanhamento	1. Feedback do professor quanto a realização das atividades
Na apresentação da disciplina, no <u>feedback</u> ao término das atividades propostas		
A principal são fóruns de <u>debate</u> , quando o orientador media o debate entre os alunos	4. debate 5. interação	2. Interação do professor com os cursistas
Na <u>interação</u> com o estudante via mensagens e orientações		
Nas discussões		
Pelo <u>acompanhamento</u> de perto entre o tutor e o orientador do aluno		
Em especial no <u>retorno</u> dado pelo orientador quando respondida alguma atividades		
No <u>retorno</u> dado, na interação		

(continua)

- Que importância se atribui à mediação no AVA

RESPOSTAS - ÍNDICES	INDICADORES	CATEGORIAS
Ela é <u>fundamental</u> para o aprendizado, para uma maior compreensão dos textos disponibilizados. Apenas um encontro presencial por módulo não é o suficiente. <u>Sinto a necessidade da mediação</u> ao longo da semana	1. Fundamental	1. Mediação tem função didático-pedagógica
Grande <u>importância</u> , pois <u>esclarece se o aluno está com entendimento</u> correto da disciplina	2. Importante	
A mediação pedagógica é de <u>muito válida</u> , principalmente no ambiente virtual em que <u>não tem um professor presencial</u>	3. Muito válida	
<u>Fundamental</u> para o desenvolvimento crítico do <u>conhecimento</u>	4. Acompanha o desenvolvimento do aluno	
Extremamente <u>importante</u> para o processo de <u>ensino/aprendizagem</u>	5. Tirar dúvidas dos alunos	
De extrema <u>importância</u> para que assim não haja nenhum <u>evasão</u> da turma	6. Orienta o aluno para aproveitar o tempo	2. Mediação tem função técnica
Essa é de <u>fundamental</u> importância visto que colabora para <u>sanar dúvidas</u> e especialmente para melhor <u>aproveitamento do tempo/curso</u>	7. Suprir a ausência do professor	
<u>Extrema</u> , pois é ela que faz o trabalho ser <u>significativo</u>	8. Evita a evasão	
	9. Precisa de mais mediação	3. Necessária, mas ausente

(continua)

- Como descreve o processo comunicacional no AVA, interação entre cursistas e orientadores e o uso das ferramentas disponíveis que podem propiciar a comunicação

RESPOSTAS - ÍNDICES	INDICADORES	CATEGORIAS
É muito bom, pois é um espaço que possibilita o diálogo e a construção do conhecimento em conjunto , especialmente os fóruns	1. Possibilita o diálogo	1. O processo comunicacional possibilita a construção de conhecimento e garante a interação
Entendo como satisfatório, em geral pelo aspecto simples da plataforma e pelo retorno dado por professores no ambiente	2. Construção de conhecimento colaborativo	
Excelente, pois é através dessas ferramentas que no auto-avaliamos e verificamos o nosso aprendizado e conhecimento	3. Interação	
Apesar de ser o primeiro que tem mediação pedagógica, está sendo ótima a interação entre professores e cursistas	4. Retorno dos professores	
Extremamente proveito. No entanto, pode ser melhorado a partir das exigências diárias desse tipo de formação	5. Ferramentas auxiliam	2. As ferramentas disponíveis no ambiente contribuem para que haja interação
Creio que deveriam haver mais ferramentas de comunicação como vídeo-aulas, com mais frequência para que o aluno sintasse mais seguro para desenvolver as atividades	6. Plataforma simples	
Boa. Poderia melhorar no sentido professor-aluno	7. Possibilidade de enviar mensagens	3. A interação professor-aluno pode ser melhorada
Acredito que o processo de comunicação seja bom, as várias ferramentas permitem isso, pois existem salas de dúvidas, a possibilidade de enviar mensagens entre professores e colegas	8. Necessidade de mais ferramentas	
	9. Precisa melhorar	

(continua)

