UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

PAULO CEZAR SILVA MENDES

O papel do docente na mediação *on-line* e em ambientes virtuais de aprendizagem

Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Olívia Matos Oliveira

Salvador-BAHIA

2015

PAULO CEZAR SILVA MENDES

O papel do docente na mediação *on-line* e em ambientes virtuais de aprendizagem

Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Olívia Matos Oliveira

Salvador-BAHIA

2015

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB

BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB5 737

M538 Mendes, Paulo Cezar Silva
O papel do docente na mediação *on-line* em ambientes virtuais/Paulo Cezar Silva Mendes .2015.
144 f.: Il

Orientadora: Profª. Drª Maria Olívia Matos Oliveira.
Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.

1. Professores- formação 2.Mediação *online* - docente 3.Interatividade

CDD 370.71

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

O PAPEL DO DOCENTE NA MEDIAÇÃO *ON-LINE* E EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Paulo Cezar Silva Mendes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II, Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

_____

Profª. Dra. Maria Olívia de Oliveira Matos – Orientadora
Pós- Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

_____

Profº Dr. Marco Antônio da Silva – Banca Externa
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

_____

Profª Dra. Tânia Maria Hetkowski – Banca Interna
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

_____

Profª Dra. Érica Valéria Alves – Banca Interna
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Dedico este escrito à minha família que é o meu sentido de vida e razão do meu viver.

Às professoras sujeitos que contribuíram para materialização desta pesquisa e a todos os docentes comprometidos com sua prática pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma estiveram comigo durante a realização desta pesquisa, e em especial:

À Professora Doutora Maria Olívia Matos Oliveira, por ter me acolhido como orientando e pelas contribuições e interlocuções teóricas e metodológicas.

Ao Professor Doutor Daniel Mill pela acolhida e pelo esforço em disponibilizar o campo de pesquisa.

Ao Professor Doutor Marco Silva, por aceitar integrar a banca examinadora e que se debruçou sobre minhas inquietações, dando contribuições significativas e que foi uma inspiração no estudo da mediação docente e interatividade nos fóruns para a nossa pesquisa.

Às Professoras Doutoras Tânia Maria Hetkowski e Érica Valéria Alves, por aceitarem integrar a banca examinadora e que da mesma forma se debruçaram sobre minhas inquietações, colaborando e dando contribuições significativas na nossa pesquisa.

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDuca, pelas parcerias e aprendizagens, especialmente aos professores César Leiro, Lynn Alves e Tânia Hetkowski que contribuíram para o meu crescimento acadêmico.

As Professoras sujeitos desta pesquisa, pelas trocas e contribuições significativas para a realização da mesma.

A minha família e especialmente os meus pais (Pedro e Rosedete Mendes), pela minha criação e educação, e por estarem sempre me aconselhando e apoiando em todos os momentos de minha vida.

As minhas filhas Mariana e Maria Paula Mendes, fontes de amor, luz e inspiração.

A Nina Sofia pela energia radiante que me contagia e ilumina.

Ao meu amor, Flávia Mendes, amiga, companheira, parceira e confidente sempre presente em todas as minhas caminhadas.

A minha cunhada Edméa Santos, sempre parceira, amiga, fonte de inspiração e pelo incentivo aos estudos e a pesquisa.

Aos meus sogros (Flávio e Marlene Santos), que são meus segundos pais, pelo amor recíproco e por estarem sempre presentes na minha vida.

Meu muito obrigado!

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez,
de acordo com o momento, tomar a própria prática de
abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer
parte da aventura docente

Paulo Freire

RESUMO

No estudo sobre a prática docente nos cursos *on-line*, acreditamos em transformações significativas da mediação docente. Essa dissertação se propôs a discutir o papel do docente nos processos formativos *on-line*, a importância da mediação docente nos fóruns de interação e a formação do professor para docência *on-line*. Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC e à Linha de Pesquisa "Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador", esse trabalho teve como objetivos: 1- Discutir o papel do docente e a importância da mediação nos processos formativos *on-line;* 2 - Identificar se a formação do professor interfere, ilumina ou potencializa a prática dos sujeitos nas interfaces de discussões dos cursos *on-line*; 3 - Compreender os desafios da mediação docente nos processos da cibercultura e da docência *on-line*. Destacamos os principais parceiros teóricos: Vygotsky (2007) Freire (2006), Silva (2001), Matos Oliveira (2011), Santaella (2012), Mill (2013), Schön (2000), Contreras (2002), Saviani (2008), Harbermas (1997), Giroux (1997), Bakhtin, (1988), Moran (2000), Mattar (2012), Hetkowski (2006), Schaff (2007), Hall (2003), Carrano (2001), Paraskeva (2006), Freitas (2003), Oliveira (1997) Macedo (2004), Amado (2000), Burnham (2013) dentre outros. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de cunho sócio-histórico. Optamos em realizar um estudo de caso que teve como foco os docentes *on-line* do curso de graduação de uma Instituição Particular de Ensino. Participaram da pesquisa duas professoras e nove alunos. Priorizamos como instrumentos de coleta de dados a observação no AVA, a entrevista não-estruturada e aplicação de questionário. Os dados foram organizados e categorizados pela técnica da análise de conteúdo e analisados em cinco eixos: percepção sobre o papel do docente na educação *on-line;* percepção crítica da mediação docente nos fóruns; percepção dos desafios da mediação docente na cibercultura; percepção do desenho didático educacional e percepção da participação discentes nos fóruns do curso. Os dados obtidos revelaram: a importância da mediação pedagógica nos processos formativos *on-line*; a importância da interface fórum para que seja oportunizada aprendizagem colaborativa; a formação do professor pode interferir, iluminar e criar condições dialógicas, onde a comunicação bidirecional reforça a necessidade de formação permanente na docência *on-line*. Por fim, essa pesquisa possibilitou compreender que a mediação docente competente pode promover a participação colaborativa nos fóruns dos cursos *on-line*.

Palavras-chave: mediação docente, formação na docência *on-line*, fóruns de discussões, interatividade.

ABSTRACT

In the study on teaching practice in on-line courses, we believe in significative transformations of the teaching mediation. This dissertation has aimed to discuss the role of the teacher in on-line formative processes, the concernment of the teaching mediation in the interaction forums, and the teaching training to on-line instruction. Bound by the Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC (Post-Graduation Program in Education and Contemporaneity) and by the Research Line "Education, Pedagogical Praxis and Educator Training, this work has focused three objects: 1 – To discuss the role of the teacher and the concernment of the mediation in the on-line formative processes; 2 – Verify whether the teaching training interferes or empowers the subjects practice in the interface of discussions of the on-line courses; 3 – To understand the teaching mediation challenges in the cyberculture and on-line instruction processes. We feature our main theoretical partners: Vygotsky (2007) Freire (2006), Silva (2001), Matos Oliveira (2011), Santaella (2012), Mill (2013), Schön (2000), Contreras (2002), Saviani (2008), Harbermas (1997), Giroux (1997), Bakhtin, (1988), Moran (2000), Mattar (2012), Hetkowski (2006), Schaff (2007), Hall (2003), Carrano (2001), Paraskeva (2006), Freitas (2003), Oliveira (1997) Macedo (2004), Amado (2000), and Burnham (2013), among others. The research has adopted a qualitative approach with a socio-historical character. We have opted by perform a case study that has focused the on-line teachers of the graduation course of a Private Educative Institution. Two teachers and nine students have participated of the research. We have prioritized as data collecting instruments the observation in a virtual learning environment, semi-structured interview and application of questionnaire. The data have been organized and categorized by the content analysis technique, and analyzed in five main points: perception of the teacher's role in the on-line education; analytical perception of the teaching mediation in the forums; perception of the teaching mediation challenges in the cyberculture; perception of the instructional design; and perception of the student participation in the course forums. The data collected has unveiled: the concernment of pedagogical mediation in the on-line formative processes; the concernment of interface forum to the collaborative learning; the teaching training may interfere, illuminate and create dialogical conditions, in which the bidirectional communication reinforces the need of permanent training in on-line instruction. Finally, this research has made possible to understand that the competent teaching training may foment the collaborative participation in the forums of on-line courses.

Keywords: teaching mediation; training in on-line instruction; forums of discussions; interactivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Evolução da *web*.....22
Figura 2 - Tela inicial do AVA/campo de pesquisa..... 79
Figura 3 - Relatório de avaliação do MEC.....80
Figura 4 – Disciplinas do curso de pedagogia no ambiente virtual da UFSCar.....84
Figura 5 – Tela dos fóruns ocorridos na disciplina.....96
Figura 6 - Tela da Universidade Aberta do Brasil ilustrando a parceria com o curso de pedagogia da UFSCar.....135
Figura 7- Ilustração da tela do fórum de interação entre o corpo docente da instituição pesquisada.....135
Figura 8 - Evidência da discussão aberta no fórum em sala de aula pela professora.....136
Figura 9 – Resposta da indagação proposta do aluno representado por CI.....136
Figura 10 - Resposta da indagação proposta do aluno representado por VA.....137
Figura 11 - Resposta da indagação proposta do aluno representado por AI.....137
Figura 12 - Mensagem de orientação da coordenação para os professores tutores cerceando a mediação docente no fórum.....138
Figura 13 - Ícone do ambiente da instituição pesquisada que representa a interface chat/ webconferências.....139
Figura 14 - Tela da Universidade Aberta do Brasil ilustrando a excelência do curso de pedagogia da UFSCar segundo o MEC no ano de 2013.....139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Tipos de interação que podem ocorrer na interface fórum.....49

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Representação ilustrativa da educação *on-line* num mundo digital como fenômeno da cibercultura..... 132
Imagem 2 - Representação de uma mídia de massa..... 133
Imagem 3 - Exemplos de dispositivos móveis da cibercultura.....134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comentário do aluno 1 no fórum..... 47
Quadro 2 - Comentário do aluno 2 no fórum..... 47
Quadro 3 – Sinóptico comparativo entre mídias massivas x tecnologias digitais..... 61
Quadro 4 – Percepção sobre o papel do docente na educação *on-line*.....86
Quadro 5 – Percepção crítica da mediação docente nos fóruns.....87
Quadro 6 - Percepção dos desafios da mediação docente na cibercultura.....88
Quadro 7 – Percepção do desenho educacional..... 89
Quadro 8 – Percepção da participação discente nos fóruns do curso.....90

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I- Roteiro da entrevista aplicada as duas professoras pesquisadas.....140
ANEXO II- Modelo do questionário aplicado aos alunos.....142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

CAPÍTULO 1
PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS *ON-LINE*: CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, DOCÊNCIA E MEDIAÇÃO.....24

1.1 Abordagem reflexiva na ação mediadora..... ...31

1.2 Autonomia e dialogia da prática docente na educação *on-line*.... 34

1.3 Motivação na prática docente na educação *on-line*..... 38

CAPÍTULO 2
A MEDIAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTES VIRTUAIS: A ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA DE VYGOTSKY..... 42

2.1 Interfaces da *web* 2.0 e desafios da cibercultura: desafios para a comunicação entre professor e cursistas..... ...54

2.2 Educação *on-line* e cibercultura..... 58

2.3 Mídias digitais na cibercultura..... 60

2.4 A mediação docente nos fóruns: análises críticas..... 63

2.5 A mediação nos cursos *on-line*: aspectos legais e laborais do exercício docente..... 66

2.6 Tutoria reativa x proativa: por que tutor?..... ...70

2.7 Desenho didático em educação *on-line*..... ..73

CAPÍTULO 3
A TRILHA METODOLÓGICA..... ...75

3.1 Concepção epistemológica da pesquisa..... 76

3.2 Cenário da pesquisa 78

3.3 Instrumentos metodológicos para a produção de dados.....81

CAPÍTULO 4

ANÁLISE ACERCA DA PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....84

4.1 Da análise do papel do docente como mediador do processo de ensino e aprendizagem e a importância da mediação na visão das professoras pesquisadas.....90

4.1.1 Da análise entre ser professor ou tutor: desafios da formação.....93

4.2 Da análise crítica das interações ocorridas à mediação docente nos fóruns de discussões.....95

4.2.1 Da análise da autonomia docente não incentivada nos fóruns de debates.....99

4.2.2 Da análise dos chats e/ou webconferências como elementos de subutilização.....104

4.3 Da análise do desenho didático do curso de pedagogia e dos desafios da mediação docente na cibercultura.....106

4.4 Da análise da participação discente nos fóruns.....110

4.4.1 Da análise discente sobre a preferência de curso: *on-line* x presencial.....111

4.4.2 Da análise do desenho educacional na visão dos cursistas.....112

4.4.3 Da análise discente acerca das interfaces webconferências e fóruns.....112

4.4.4 Importância da mediação docente nos fóruns: análise da visão discente.....115

POSSÍVEIS CONCLUSÕES..... 117

REFERÊNCIAS.....123

ANEXOS.....140

INTRODUÇÃO

Como educadores *on-line* acreditamos em transformações significativas na mediação docente que sejam provindas de autoria, coautoria, criação, cocriação, compartilhamento com interatividade todos-todos nas interfaces dos fóruns de discussões dos cursos *on-line*. Preocupa-nos a falta de criatividade e coautoria nos ambientes virtuais de aprendizagem. Preocupa-nos a qualidade da participação dos sujeitos nos fóruns de discussões. Essa preocupação nos motivou à pesquisa sobre o papel do docente na mediação da comunicação e da aprendizagem na sala de aula *on-line.*

Participar é modificar, é interferir na mensagem de forma crítica e construtiva. A participação qualitativa do aluno ocorre quando suas atuações na turma se dão em forma de reflexão, autoria, coautoria, criação, criação conjunta, compartilhamento, posicionamento crítico contextualizado. Dessa forma, a participação do aluno pode ser relevante, coerente e pertinente à discussão proposta e ao conteúdo do curso. Assim, o aluno pode expressar sua participação, baseando-se em experiências e abordagens teóricas, trazendo novos elementos para enriquecimento do debate e para a construção do conhecimento.

As inquietações e interpretações diante da crescente oferta de cursos na internet nos levaram à pesquisa baseada na seguinte questão de estudo: qual o papel do docente na educação *on-line* e em ambientes virtuais de aprendizagem, e em que condições ele exerce a mediação da aprendizagem?

Situamos o objeto de estudo na necessidade de vivenciar experiências e de investigar o papel do docente na mediação *on-line*, tendo em vista o desafio da participação qualitativa dos estudantes e docentes nas interfaces de comunicação síncrona e assíncrona[1] do ambiente virtual de aprendizagem.

Segundo Freire (1996, p. 32), "enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade". Essa atitude pode inspirar a postura do educador no exercício da mediação docente nos fóruns da educação *on-line.* Ele precisará

[1] Comunicação síncrona é aquela em que os sujeitos interagem em tempo real, ou seja, de forma simultânea no ambiente virtual de aprendizagem, via, por exemplo, de *chat* e webconferências. Na comunicação assíncrona não ocorre a participação simultânea dos sujeitos. Estes interagem, por exemplo, nos fóruns de discussões dos cursos *on-line* no tempo de cada participante. O *e-mail* é outro exemplo de comunicação assíncrona.

fomentar a interatividade e a pesquisa para a construção do conhecimento, bem como estimular a colaboração entre discentes para compartilhar o conhecimento.

No banco de dados da Capes[2] há uma diversidade de publicações relacionadas a educação *on-line,* como por exemplo: desenho didático; educação *on-line*; formação de professores para a docência *on-line*; cibercultura; dentre outros temas ligados à educação a distância. Para efetuar a filtragem exigida pelo nosso objeto de pesquisa, *u*tilizamos as seguintes palavras chaves: mediação docente na educação *on-line*; docência *on-line*; e, mediação *on-line* nos fóruns.

Ao todo, encontramos cinquenta e cinco trabalhos entre teses e dissertações. Neste total, descobrimos apenas quatro dissertações e duas teses de doutorado, cujos títulos contemplam a mediação docente *on-line*. As duas teses de doutorado, uma da PUC-SP e outra da ESTÁCIO/RJ investigaram o processo de mediação docente *on-line* nos fóruns:

1. LOBATO, Maria Cristina Ataíde. Mediações docentes em fóruns educacionais do curso de Letras da Universidade Federal do Pará ' 01/12/2012 253 f. Doutorado em Linguística aplicada e estudos da linguagem instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Biblioteca depositária: PUC-SP
2. ALMEIDA, Wilson dos santos. A mediação docente nos cursos pedagogia UFJF/UAB e Ciências da Educação UAB - Portugal ' 01/12/2012 216 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estácio de Sá. Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial Centro I.

Constatar que há poucas produções voltadas especificamente para a mediação docente na modalidade *on-line,* motivou em nosso trabalho dissertativo a pretensão de colaborar na construção de conhecimento sobre o papel do docente nos fóruns de discussões dos cursos *on-line*. A pesquisa investigou a mediação da comunicação e da aprendizagem entre os sujeitos nos fóruns de discussões de um AVA[3], tendo em vista a possibilidade da docência capaz de operar

[2] Busca de dados efetuada no seguinte site privilegiando a mediação docente nos fóruns da educação *on-line*: http://bancodeteses.capes.gov.br/

[3] AVA, ou Ambiente Virtual de Aprendizagem, é o "local virtual" onde, em geral, os cursos na modalidade a distância ou semipresencial acontecem. São ambientes que utilizam plataformas especialmente planejadas para abrigar cursos. Fonte: http://licenciaturaciencias.usp.br/apresentacao-do-ava/ acesso em 24/11/2014.

com criatividade, compartilhamento e participação colaborativa, enquanto pressupostos da educação autêntica[4].

Traçamos os seguintes objetivos:

a) Discutir o papel do docente e a importância da mediação nos processos formativos *on-line*;
b) Identificar se a formação do professor interfere, ilumina ou potencializa a prática dos sujeitos nas interfaces de discussões dos cursos *on-line*; ~~e~~
c) Compreender os desafios da mediação docente nos processos da cibercultura e da docência *on-line*

Consideramos que as interfaces dos cursos *on-line*, notadamente os fóruns dos ambientes virtuais de aprendizagem, têm potencialidades comunicacionais que favorecem interatividade assíncrona e síncrona, que superam a interação produzida pelos meios de comunicação de massa (MCMs) unidirecionais, que separem emissão e recepção, que não comtemplam compartilhamento, autoria e colaboração dos sujeitos.

Levando em conta as opções operacionais e comunicacionais da cibercultura e da dinâmica da *web*[5], outra questão emergiu, como acontece a mediação docente nas interfaces de discussões dos cursos *on-line*? Caberá ao educador desenvolver atitudes significativas, operando as potencialidades do AVA para realizar a mediação docente nos fóruns.

A prática na mediação docente poderá ser sempre ressignificada, pois pode ir além das inúmeras ações de natureza prática, como "diretrizes a serem seguidas" e que são "estabelecidas" pelas instituições de ensino para realização da mediação docente nos ambientes virtuais de aprendizagem. O professor prático e reflexivo não se satisfaz com a sua prática.

Segundo Freire (1996), "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou

[4] Segundo Silva (2012), trata-se de uma educação com autonomia, com diversidade, dialógica e democrática, com participação colaborativa entre discentes e docentes, como ensinou Freire (1996) antes mesmo do surgimento da educação *on-line*.

[5] "A web significa um sistema de informações ligadas através de hipermídia (hiperligações em forma de texto, vídeo, som e outras animações digitais) que permitem ao usuário acessar uma infinidade de conteúdos através da internet. Para tal é necessário ligação à internet e um navegador (*browser*) onde são visualizados os conteúdos disponíveis. São exemplos de navegadores: Google Chrome, Safari, Mozilla Firefox, Internet Explorer, Opera, etc". Fonte: http://www.significados.com.br/web/ - acesso em 24/11/14.

de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (p. 43). Trata-se de um movimento contínuo, onde o professor pode fazer de sua prática um espaço de permanente reflexão reconhecendo que a dinâmica de ensinar e de aprender em educação é um processo inacabável.

Consideramos que o desafio maior da mediação docente seja promover a interação todos-todos no ambiente virtual de aprendizagem e criar as condições para que os alunos se mantenham nas interações colaborativas e desenvolvam seu potencial, criatividade e senso de observação crítica, tornando-se pessoas realizadas e produtivas.

Nessa perspectiva, esperamos que o presente estudo possa contribuir para estimular sobretudo os docentes unidirecionais a mudarem suas atitudes, ressignificando suas posturas frente à educação *on-line*. A propósito, Matos Oliveira (2007, p. 30) afirma que:

> [...] precisamos (des) construir alguns mitos com relação a essa modalidade de educação [ ] que se constitui em um grande desafio para os educadores. Esse desafio está em não adotar a inovação tecnológica para dar apoio aos anacronismos da educação tradicional mas, para romper com o monopólio das tecnologias expositivas, buscando uma educação que favoreça a construção do pensamento crítico e reflexivo do alunado e o repensar de novos valores.

Dizendo assim, essa autora chama a atenção para potencialidades da modalidade de educação *on-line*, como disposições do ambiente virtual de aprendizagem para potencializar o trabalho da mediação docente em favor da comunicação todos-todos, da autoria, do compartilhamento, da interlocução e da colaboração. Mill (2012), por sua vez, enfatiza que essa modalidade de ensino historicamente sofreu e ainda sofre críticas, inclusive de educadores, porém, com a ressalva de que nos dias atuais esse quadro vem mudando de forma significativa. Críticas, por exemplo, a falta de qualidade do ensino de segunda categoria e os cursos idealizados como auto-didáticos que não contemplam a mediação docente, mereçam atenção e reflexão.

Desse modo, é realmente premente a necessidade de estarmos sempre ressignificando a nossa prática na mediação docente, encorajando a participação colaborativa de todos os sujeitos, considerando que os discentes aprendem de forma diferente e, como comentamos anteriormente, são procedentes de diversos ambientes culturais e sociais, e com diferentes visões de mundo.

Para responder à questão principal e aos objetivos traçados, focaremos no primeiro capítulo a prática docente com abordagem reflexiva no contexto da educação *on-line*, atentando

para a autonomia, dialogia e motivação como fundamentos que podem contribuir para uma mediação docente baseada na interatividade com participação todos-todos nos AVAs.

Abordamos esses temas por entendermos que o papel do docente exige reflexão e ação sobre sua prática pedagógica, autonomia e dialogia de sala de aula, onde através de abordagens dialógicas, criativas e colaborativas poderá manter os discentes motivados e participativos. Da mesma forma, trabalhamos com a teoria da comunicação na cibercultura e com a teoria sociointeracionista.

No segundo capítulo, tratamos da mediação docente em ambiente virtual de aprendizagem, tomando como alicerce a abordagem epistemológica sociointeracionista de Vygotsky (Freitas, 2002). Discutimos também a contribuição da *web* 2.0, que se propõe a tornar mais dinâmico o ambiente *on-line* em participação, compartilhamento, autoria e colaboração, conforme se observa na figura 1, bem como, os desafios proporcionados pela cibercultura para a comunicação entre professor e cursistas na docência *on-line*.

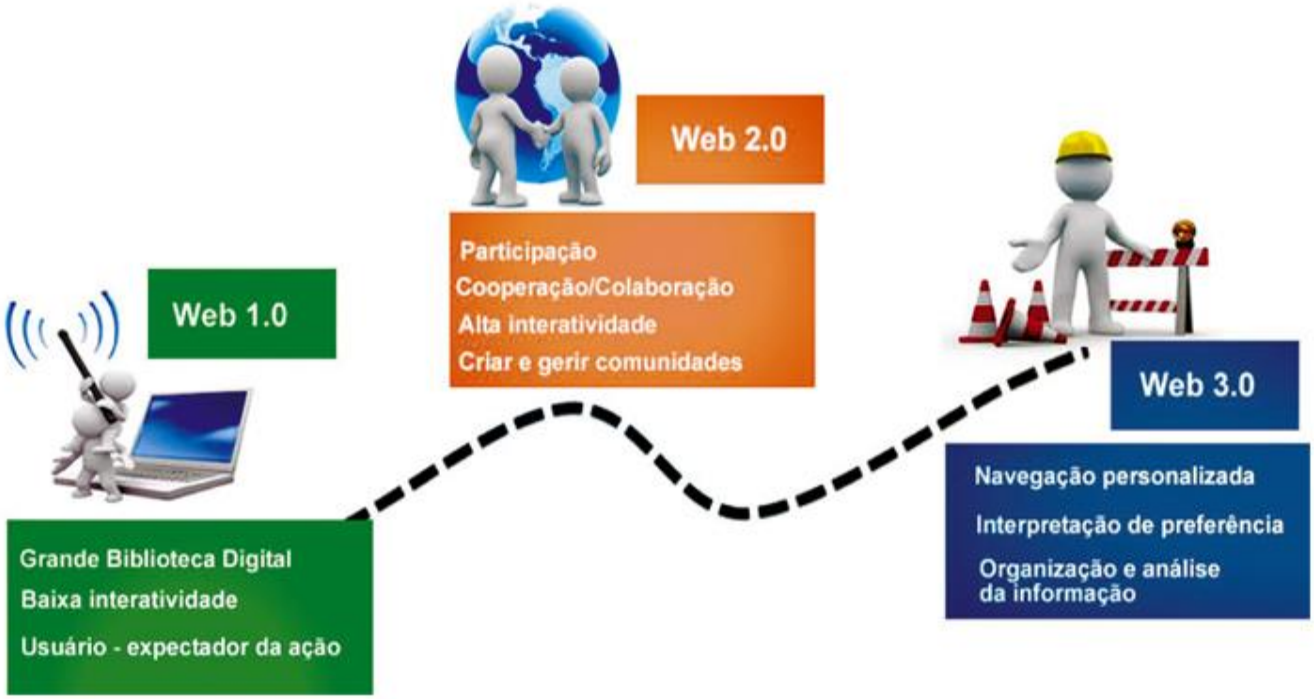


Figura 1. A evolução da Web[6]

[6] Imagem retirada do seguinte site: https://www.google.com.br/search?q=Imagens+da+evolu%C3%A7%C3%A3o+da+Web&espv=2&biw=1680&bih=949&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0CBwQsARqFQoTCJDtpfGYhcYCFciQDQodJHYAfw#imgrc=naXPNT4PWrU3KM%253A%3BSgFqDD_fLT4z7M%3Bhttp%253A%252F%252Fgesole.org%252Fniee%252Fcur

Em suma, o capítulo dois relaciona educação *on-line* e cibercultura e atenta para o desafio que se apresenta para a mediação docente que lida com os alunos da nossa contemporaneidade social e tecnológica.

Ainda no capítulo dois, discutimos a dinâmica das mídias digitais na cibercultura, especificamente, como promover interatividade nos fóruns dos AVAs. Estão no debate: a) a crítica às mídias tradicionais, que atuam como processos de inibição da participação; b) a crítica à forma como ocorre à mediação docente nos fóruns dos cursos *on-line* e no que diz respeito às condições do trabalho docente estabelecidas pelas instituições de ensino; c) a crítica que distingue tutoria reativa e tutoria proativa[7], bem como, a crítica ao uso da palavra "tutor" para definir "professores" em educação *on-line*; e d) a crítica ao desenho didático dos cursos *on-line* desenvolvidos sem a participação docente.

No terceiro capítulo, definimos a trilha metodológica que ampara o estudo de caso em uma pesquisa de base qualitativa que privilegia os fundamentos da abordagem sócio-histórica. Nele é feita a contextualização da pesquisa e são apresentados o seu campo e os instrumentos metodológicos utilizados para a produção dos dados. Foi realizada observação sistemática no ambiente virtual das aulas, entrevistas, questionários e, utilizamos a análise de conteúdo ou conversação, que segundo Amado (2000, p. 54) tem como um dos objetivos, "descrever e elucidar as características da comunicação em análise (entrevista, documentos escritos)", para interpretação e produção dos dados.

No quarto capítulo, discutimos a produção dos dados da pesquisa a partir do acompanhamento da mediação docente e interação dos sujeitos pesquisados no AVA, fazendo as devidas aproximações críticas acerca do que foi investigado no campo, no caso, as disciplinas Matrizes Teóricas do pensamento Pedagógico I (G7) e Escola e Inclusão Social na Perspectiva da Educação Especial (G6) do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Por fim, as possíveis conclusões apresentamos em duas partes. Na primeira, elencamos e respondemos o problema e os objetivos traçados. E na segunda, fizemos projeções, com base nos

---

so%252Fcd%252Fimgs%252Fcap4%252Ffigura1.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fgesole.org%252Fniee%252Fcurso%252Fcd%252F%3B720%3B370 Acesso em 08/06/2015.

[7] Na tutoria reativa, o chamado "tutor" faz apenas o acompanhamento do aluno, atuando como um suporte para dirimir eventuais dúvidas sobre atividades do curso. No entanto, na tutoria proativa há mediação com interatividade com os alunos nos fóruns de discussões visando à construção e reconstrução do conhecimento (SANTOS, 2011).

achados, a respeito de como fazer mediação docente na modalidade *on-line* inspirados na lógica midiática da *web* 2.0.

Antes de passarmos ao primeiro capítulo, enfatizamos nossa pretensão de contribuir na formação de professores para mediação docente, tanto na educação presencial, quanto na educação *on-line.* Acreditamos que o educador precisa estar em constante formação para poder acompanhar "o avanço da tecnologia, a velocidade e o fluxo de informações e comunicação que tem gerado mudanças significativas na dinâmica das sociedades atuais" (MATOS OLIVEIRA, 2012, p. 145). Nesse cenário o professor é convidado a dar sentidos e significados pedagógicos às TICs[8] no contexto escolar.

A mediação docente, o engajamento colaborativo dos cursistas nas interfaces de discussões em ambiente virtual de aprendizagem e a dinâmica de interação todos-todos demandam muitas pesquisas, escritos e debates. Nossa intensão neste trabalho dissertativo é desenvolver uma análise crítica acerca do seu objeto de estudo. É construir subsídios para o debate entre docentes *on-line* e demais pesquisadores sobre a formação da mediação docente competente e proativa, capaz de fomentar a participação efetiva dos discentes e docentes na construção da comunicação, do conhecimento e da aprendizagem.

1 PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS *ON-LINE*: CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, TIC, DOCÊNCIA E MEDIAÇÃO.

Muito se tem comentado, escrito e pesquisado sobre a prática docente, neste capítulo, dialogamos com alguns autores, teóricos e pesquisadores, contextualizando a educação a distância e a prática docente na educação *on-line*. Discutimos a prática docente fazendo algumas considerações sobre currículo, TIC, docência e mediação, abordando em seguida nos subcapítulos, as questões da abordagem reflexiva do docente, a autonomia e dialogia, bem como, a motivação, elementos que consideramos que podem contribuir para promover maior interatividade nos fóruns dos cursos *on-line*, com a participação colaborativa de todos.

Nessa perspectiva, dialogamos com Mill (2013), Silva (2012), Santaella (2012), Matos Oliveira (2011) entre outros autores e pesquisadores com abordagens contemporâneas em Ead,

[8] Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), segundo Hetkowski (2009, p. 246) "podem auxiliar na descoberta de novas possibilidades para ampliar práticas coletivas potencializadoras das redes de relações" no contexto escolar.

educação e docência *on-line*. Ao abordarmos a competência profissional da prática docente, dialogamos com Freire (1996), Contreras (2002) e Saviani (2008).

Dialogamos também com Harbermas (1997), Freire (1996), Giroux (1997), Bakhtin, (1988), Moran (2000), Aretio (2006) Romão (2011), Matos Oliveira (2011) ao discutirmos autonomia e dialogia e, no decorrer da prática docente, a questão motivacional em busca de um currículo como elemento flexível e multireferrencial para que possa ser significativo para os alunos. Da mesma forma, valorizamos a utilização das TIC no contexto escolar, porque, compreendemos que essas temáticas estão vinculadas às atividades pedagógicas mediadas pelo professor.

Fizemos interlocução com os autores Mattar (2012), Lima Jr (2006), Alves (2012), Giroux (1997), Santomé (1995) e McLaren (2000), Hetkowski (2006), Schaff (2007), Hall (2003), Carrano (2001), Paraskeva (2006), Mercato (2012) e outros teóricos, cujas abordagens pedagógicas contemplam a temática currículo e TIC. Percebemos neste sentido, o enfoque sócio-histórico da pesquisa como uma relação mediada entre os sujeitos.

Contextualizando, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a EaD é amparada pelo artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB. A educação a distância é entendida como uma "modalidade que apresenta como característica essencial, a proposta de ensinar e aprender sem que necessariamente professores e alunos precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo" (MILL, 2013, p. 23). O campo vasto da EaD comporta impressos via correio, rádio, tv e internet. Nossa pesquisa analisa a prática pedagógica onde a mediação docente acontece nos espaços virtuais de aprendizagem sem a presença física dos sujeitos (professor e alunos).

Mill (2013) se refere à educação à distância (EaD) como "demasiadamente dinâmica e complexa e nós – educadores, pesquisadores, estudantes e demais interessados nessa temática – ainda estamos por entender diversos aspectos que a constituem" (MILL, 2013, p. 20).

Silva (2012, p. 89) entende essa modalidade de ensino como favorável à "mediação da construção da comunicação, da aprendizagem e da formação capaz de acompanhar a dinâmica comunicacional da web 2.0 e com ela evoluir de EaD para EOL", avançar da educação a distância (pré-digital) para a educação *on-line* (EOL), que traz disposições comunicacionais e colaborativas, nãos contempladas pelos meios de massa (jornais, revistas, impressos, rádio e tv).

Por sua vez, Santaella (2012) complementa dizendo que, com a chegada do modelo de ensino envolvendo mídias computacionais e digitais, não tem mais sentido utilizar a expressão

> "educação a distância", porque "um dos aspectos mais primordiais das mídias digitais encontra-se na abolição da distância e na paradoxal simultaneidade de presença e ausência, presença ausente ou ausência presente que essas mídias ensejam" (p. 216).

Adotamos a expressão "educação *on-line*" para "caracterizar a educação que utiliza o computador, a internet e outras ferramentas *on-line*, características deste momento histórico" (MATOS OLIVEIRA, 2011, p. 176). E acreditamos que na educação *on-line* com uso sistemático das tecnologias digitais de informação e comunicação a "aprendizagem acontece numa parceria co-instituinte e co-estruturante, na qual a máquina representa um novo patamar" (MATOS OLIVEIRA, 2011, p. 177).

O patamar interativo, diferenciado do patamar da transmissão, é a disposição para conectividade, autoria e co-autoria entre emissão e recepção na construção da mensagem e da comunicação (SILVA, 2001). Essas disposições favorecem a modalidade educacional capaz de contemplar Freire, que concebe a prática docente como "movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 1996, p. 42).

A pesquisa meticulosa saberá verificar se tal movimento pode ser estendido à mediação docente nos fóruns de discussão da educação *on-line*. A investigação atenta saberá verificar as possibilidades para a educação na cultura digital ou na cibercultura, particularmente as disposições técnicas de comunicação e colaboração que favorecem o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer na prática docente *on-line*, onde professores e alunos podem intervir, a fim de permitir a construção e a reconstrução do conhecimento.

A prática docente contemporânea conta com vários recursos e tecnologias, inclusive de caráter motivacional, o que contribui para o aprimoramento e potencializa a relação ensinar-aprender, enquanto se estrutura e se delimita o papel dos diversos atores na relação professor-aluno-professor.

Cabe à competência do docente, no campo virtual ou presencial, saber motivar e mediar a construção da comunicação e do conhecimento, mesmo com a diversidade e o ceticismo de alguns aprendizes. Para Contreras (2002, p. 85), "a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades" da prática educativa.

Para Freire (1996, p. 103), "é a incompetência profissional que desautoriza a autoridade do professor". Entretanto, exercer com competência profissional a mediação docente requer que o educador esteja sempre em formação continuada.

Por competência profissional do professor, Saviani (2008) entende algo que vai além do domínio do conteúdo tradicionalmente presente no currículo escolar:

> O domínio de técnicas e métodos de ensino que permitam a transformação desse saber, passa pela aquisição de uma visão mais integrada da própria prática e uma reaproximação dos processos do trabalho docente (método, planejamento, avaliação). (SAVIANI, 2008 p. 32).

O domínio de técnicas e métodos de ensino permite ao professor, na mediação docente junto aos seus cursistas, saber inovar, ousar e agir com criatividade na construção da comunicação e do conhecimento. Contreras (2002) chama atenção para a obrigação moral do professor: "[...] acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas" (p. 76). A mediação docente precisará dedicar-se à orientação ou atendimento das necessidades individuais e coletivas dos cursistas, inclusive incentivar a pesquisa buscando currículo multireferencial, o compartilhamento e a colaboração.

Segundo Matos Oliveira (2013, p. 3), autores como Giroux (1997), Santomé (1995) e McLaren (2000) "assinalam como as instituições educacionais podem se converter em espaços de maior igualdade social e de maior oposição às estruturas autoritárias de poder, quando adotam o currículo multirreferencial que enfatiza a história, a cultura e as vozes de todos os sujeitos envolvidos". Currículo caracterizado por conteúdos múltiplos que priorizam aprendizagens críticas, reflexivas, significativas contemplando a diversidade.

Para Matos Oliveira (2012) muitas das concepções convergem para mostrar o currículo como um campo de luta por significações e enunciações para poder contrapor os discursos hegemônicos, expressados por meio de tensões, relações de conflito e poder. Considera que o currículo é todo processo de organização de ensinar e aprender, mas que tem poder, ideologia e política envolvidos, o que revela a necessidade de se buscar na mediação docente currículos flexíveis, que venham contribuir para uma educação autêntica nos cursos *on-line.*

Nesse campo de luta, de poder e de ideologia, Mattar (2012, p. 50) afirma que *"*é preciso pensar em professores formados adequada e continuamente e, num nível mais amplo, também em currículos mais criativos e flexíveis". Um currículo que reúna diversas áreas do conhecimento e que possa ser moldado dentro da realidade dos cursistas para atender as particularidades e especificidades de cada aprendiz. Por sua vez, Carrano (2001, p. 16), enfatiza a necessidade de "organizar currículos flexíveis capazes de fazer sentido para os sujeitos, sem abdicar de

inventariar permanentemente a unidade mínima de saberes em comum que as escolas devem socializar", o que também vale para as salas de aulas virtuais, espaços em que são problematizadas as experiências e necessidades dos estudantes, às vezes contraditórias.

Para Lima Jr. (2005, p. 120), "o currículo é um elo de uma rede aberta, em permanente transformação", o que nos estimula a pensar na mediação docente nesses currículos flexíveis, que sejam significativos para os sujeitos e que estejam ao alcance de todos, considerando a diversidade cultural, idiossincrasias, e o advento das tecnologias intelectuais/digitais, entre outros tantos aspectos.

No ensino *on-line* e, igualmente, no ensino tradicional (presencial), compartilhamos com Matos Oliveira (2012) a ideia de que o professor, através da sua prática da mediação docente, estabelece diálogos, em ambiente colaborativo, promovendo espaços coletivos de socialização e canais de comunicação, de caráter sempre mais propositivo que diagnóstico.

Nesse contexto, a mediação docente precisará descobrir e valorizar as competências discentes, respeitando seus limites e diversidades, estimulando o desenvolvimento das potencialidades de cada um, proporcionando aprendizagens significativas para públicos distintos. Como observa precisamente Mill (2012, p. 25):

> Enfim, desde que a aprendizagem ocorra, os tempos e espaços que caracterizam os contemporâneos adjetivos da educação (presencial ou a distância) devem ser compreendidos como diversidade e riqueza das possibilidades de atendimento a público distintos, em condições mais (ou menos) adequadas ou (des) favoráveis.

Compreendemos que, independentemente da modalidade de ensino (presencial ou virtual), de suas características particulares e dos "diferentes" papéis de educadores e educandos, o importante é que, na prática docente, a educação seja feita com qualidade e que haja complementaridade de ambas as modalidades para que a aprendizagem ocorra de forma rica e significativa para os sujeitos.

Entendemos que as TIC no ensino presencial e principalmente na docência *on-line*, pode ser trabalhada na mediação docente como instrumento de transformação do processo de aprendizagem e das relações pedagógicas nas plataformas dos cursos *on-line*, possibilitando aos cursistas aprendizagens enriquecedoras, o exercício à autonomia e a participação com o envolvimento de todos.

Tornou-se necessário, na prática docente, utilizar-se das TIC digitais, quando os sujeitos, através delas têm assumido um papel cada vez mais relevante como elemento de transformação social e cultural. Como observado por Santos (2013, p. 4), é papel do docente compreender que "as tecnologias da informação e da comunicação não vieram substituir o professor, mas criam a necessidade de se definirem novas estruturas e novas práticas docentes", porque "as tecnologias da informação e comunicação otimizam o processo de produção/armazenamento e transmissão de informação, transformando a forma do homem se relacionar com o social e com o cultural" (ALVES, 2011, p. 10).

Por sua vez, Hetkowski (2006, p. 30) afirma que:

> [...] outra reflexão se refere às possibilidades de instituição de novas práticas pedagógicas a partir do uso crítico, colaborativo, solidário, criativo e transformativo que os educadores podem realizar mediante as condições materiais e simbólicas inauguradas pelo advento das TIC e da generalização da informação e comunicação.

Nessa reflexão, é papel do docente entender que as TIC/TDIC[9] mobilizam um novo enfoque para a educação, principalmente na modalidade *on-line*, pois possibilita novos espaços de aprendizagem colaborativa. Segundo Lima Jr. (2006, p. 32),

> Neste processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado.

Assim, compreendemos que o educador pode se autorizar para potencializar o uso das TIC na mediação docente, pois as mesmas não deve ser vistas apenas como artefatos, elas são modo de viver e de fazer na prática docente. Todavia, como assinalou Schaff (2007, p. 94), "o essencial é que as pessoas estejam preparadas para absorver novas tecnologias e para aprender a utilizá-las". Também atento a isso, Hall (2003) considerou que o sujeito moderno se encontra ainda despreparado para promover mudanças com o uso das TIC. É essencial a formação para fomentar a sua utilização.

Para Alves (2012), a intenção não é transformar a escola numa *lan house* e sim criar espaços para que a cultura digital potencializada pelas novas tecnologias possa transitar

[9] Tecnologias da informação e comunicação - TICs. Tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs.

potencializando a aprendizagem na prática da mediação docente. Compreendemos que é essencial a adoção de políticas públicas voltadas para a formação do professor e das práticas educativas. amparadas pelo uso das TIC na contemporaneidade. Neste contexto, Nóvoa (1991) chama de pobreza das políticas públicas e das práticas educativas. Para ele, não adianta somente dar o equipamento, tem de haver também formação permanente e estrutura necessária para potencializar sua aplicação.

Ao descobrir novas formas de atuação na contemporaneidade fortalecida pelo uso das TIC/TDIC, o professor precisa converter sua prática em mediação docente articulada na dinâmica de ensinar e aprender. Paraskeva (2008) registra que as tecnologias da informação e comunicação, chamadas por ele de "tecnologias educativas", vem de maneira impiedosa a desempenhar um novo papel na esfera da educação e do currículo.

Entretanto, é preciso entender que as TIC em educação não devem ser vistas como algo sem compromisso educativo. Precisamos usar a tecnologia a nosso favor e sempre para contribuirmos na formação de nossos cursistas. Assim, é fundamental saber potencializar a sua aplicação na mediação docente.

"As tecnologias educativas não podem ser vistas como dispositivos neutros, muito menos a forma como surgem embrulhadas no domínio social". (PARASKEVA, 2008, p. 29. Nesta perspectiva, as TIC podem ser vistas como potencializadoras da produção do conhecimento. Na visão de Paraskeva (2008), inferimos que é papel do professor na docência *on-line* explorar, inovar, compartilhar e fomentar as novas possibilidades proporcionadas pelos novos ambientes de interação social através das TIC online, que permitem a aprendizagem em redes, em novas formas de relacionamento interacional na busca e produção do conhecimento.

E, ainda segundo Paraskeva (2008, p. 15), "em cada professor criativo vive um agente de mudança". Compreendemos que para transformar e produzir conhecimento, é fundamental que o docente, através da mediação pedagógica, seja criativo no uso das TIC incluindo as mesmas como mediadoras da produção do conhecimento, favorecendo aulas interativas e significativas.

Nesse capítulo, contextualizamos a educação, enfatizamos a competência profissional do professor, onde abordamos o currículo multirreferencial e as TIC como elementos potencializadores da prática docente na educação *on-line*.

1.1 Abordagem reflexiva na ação mediadora

Baseado em Schön (2000) através da sua concepção de "reflexão-na-ação" e em outros autores, discutiremos a seguir, a abordagem reflexiva como mediadora e da aprendizagem colaborativa favorecida pelas TIC digitais, que toma a reflexão como postura filosófica sugere o ir e vir, do pensar de modo interrogativo, buscando a resolução de problemas suscitados pela necessidade de compreender e atuar diante de situações incômodas, desconfortáveis e inadequadas que podem ocorrer na prática docente, como por exemplo, conflitos e dificuldades de aprendizagens dos aprendizes.

A indagação favorece o movimento circular do pensamento em razão de entender as ações, posturas e decisões tomadas e suas adequações e ajustes diante da tomada de consciência de possíveis limitações e equívocos. Adotar o ato reflexivo como prática docente na ação mediadora é reconhecer, portanto, que "não existe verdade única" e que as respostas aos questionamentos devem estar em processo constante de análise e reelaboração.

> É necessário que professor e aluno experimentem o labirinto e a complexidade de se trabalhar na singularidade de cada organização/situação e na incerteza do aprender, conhecer e instituir novas práticas e realidades, nos contextos em que participam como parte integrante/integrada, como sujeitos históricos, de autonomia, de coautoria e de corresponsabilidade (HETKOWSKI; LIMA JR., 2006, p. 41).

Na incerteza do aprender, entendemos que o conhecimento é amplo e se encontra em constante metamorfose nesse currículo multirreferencial cada vez mais sem fronteiras e ao alcance de todos, o que nos lembra os ensinamentos de Morin (2000). Para este autor precisamos estar sempre formulando esquemas de ação e aptos para poder reunir o máximo de certezas nessa complexidade epistemológica para enfrentar as incertezas que sempre encontramos no exercício da ação mediadora.

O essencial é compreendermos que, na prática docente, o "pensamento complexo" de Morin (2000) requer um saber não fragmentado, reconhecendo que todo conhecimento está incompleto e inacabado, o que propicia uma nova construção, oferecendo oportunidades para ser questionado, reformulado, transformado. Compreender é também aprender e reaprender de

maneira contínua. Porque, "o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas" (MORIN, 2000, p. 86).

A reflexão é o exercício da dúvida contra certezas definitivas. Sua utilização possibilita o trabalho de análise das ações praticadas e o retorno às ideias que engendraram, tais ações, poderá servir como forma de avaliação para melhoria das práticas docentes. Pode estar aqui o maior benefício da abordagem: permitir o refazer das ações com o retorno consciente ao que pensamos, como pensamos e por que pensamos; permitir verificar se esse pensar possibilitou uma reflexão crítica da ação mediadora e uma maior flexibilidade para enfrentar as incertezas futuras.

O pensar reflexivo está presente nas diversas situações da vida cotidiana dos indivíduos, espontaneamente, como resultado de ações que necessitam de rápida resposta por exigência do fazer profissional, de forma mais sistemática e envolvendo. Segundo Perrenoud (2001), ações pontuais que se coadunam às ações globais, como etapas de um processo que exige o somatório de atitudes para concretização de uma proposta simulada pelo pensamento de forma planejada e intencional para compreender as situações-problemas, as incertezas.

Todavia, aprendemos que o comportamento reflexivo, na abordagem da ação mediadora consciente, não é resultado do hábito ou da experiência acumulada por anos de exercício de uma profissão. É necessário investimento em formação e trabalho constante de aperfeiçoamento e estímulo pessoal, orientados pela percepção do profissional quanto ao seu compromisso com a atividade da prática docente.

Percebemos que, nos debates sobre os rumos da educação no milênio e os profissionais e as etapas de sua formação (aquisição de competências e saberes, definição de identidade, desenvolvimento de autonomia, formação política) com influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica[10], muito tem se discutido e muitos são os defensores da prática docente reflexiva, aplicada às atividades do cotidiano escolar.

Considerando-se que o referido texto foi homologado em 2002, pode-se concluir que a referência à prática docente reflexiva resultou da disseminação, nos anos 2000 e na atualidade, do

[10] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica determinam que: "a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas".

conceito que já é trabalhado por Schön (1995) desde os anos 1980. O refletir do profissional da educação é privilegiado em função do professor ter a oportunidade de refletir na ação, reelaborar e refazer suas ações na prática docente e na ação mediadora no momento em que analisa sua atuação e os efeitos sobre a aprendizagem dos sujeitos.

> A reflexão-na-ação em um caso único pode ser generalizada para outros casos, não trazendo à tona princípios gerais, mas contribuindo para o repertório de temas exemplares do profissional, a partir dos quais, em casos posteriores de sua prática, ele poderá compor novas variações (Schön (2000, p. 63):
> .

Acreditamos que nessa reelaboração para ressignificar a sua prática, o professor que se encontra preparado para ser um profissional reflexivo, crítico e transformador age na sua práxis pedagógica com consciência e usa continuamente novas estratégias na mediação docente para alcançar objetivos com os seus alunos.

Segundo Hetkowski e Lima Jr. (2006, p. 39), "nesses movimentos percebe-se/compreende-se a relação dialética, dialógica". Além disso, na sua ação mediadora o docente encontrará meios de identificar se sua abordagem de construção do conhecimento foi concretizada, através das respostas obtidas com o diálogo, interação e o contato direto com as elaborações dos seus alunos.

Segundo Schön (2000, p. 128), "quando o diálogo funciona bem, ele toma a forma de reflexão-na-ação", assegurando a participação do aluno, cujas ideias e elaborações oportunizarão ao professor a possibilidade de analisar aquele momento do ensino para perceber a funcionalidade, ou não, dos caminhos a serem seguidos na prática docente.

A concretização da prática reflexiva na docência *on-line* voltada para uma educação autêntica é indispensável à formação permanente do profissional. Prática reflexiva sobre saberes e competências próprios da atividade docente como o conhecimento de conteúdo pedagógico, que corresponde ao saber como ensinar, e conhecimento da ciência específica, que corresponde ao saber o que e por que ensinar), pois:

> Falar do ensino reflexivo e de professores reflexivos leva-nos a pensar que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nos profissionais, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para concretizar este modelo de ensino. Estas aptidões dizem mais respeito a habilidades cognitivas e metacognitivas do que a destrezas de conduta, contrariamente ao que se pensava anteriormente (GARCIA, 1995, p. 61).

Essas habilidades cognitivas e metacognitivas referidas pelo autor, é uma forma de reflexividade, quando o indivíduo através da sua própria ação procura perceber através da observação e análise, sua própria maneira de pensar e agir para poder ressiginicar continuamente sua prática em uma nova ação-reflexão.

Isso revela que, para desenvolver tais habilidades e destrezas, é também necessária a formação permanente do profissional em espaços que possibilitem a socialização de experimentação, análise e interpretação da prática pedagógica docente guiada pela reflexão sobre a própria atuação, uma vez que é a própria prática que fornece o conhecimento específico para observação, análise e transformação do processo de ensino e aprendizagem. É preciso pensar na prática sobre a prática ou, como assinalou Garcia (1995), participar de um "processo de reflexão-na-ação que implica uma observação e descrição que exige o uso de palavras" (GARCIA, 1995, p. 83).

A postura reflexiva da abordagem na ação mediadora não comporta o espontaneísmo, o intuitivo ou a vontade de agir, sem os investimentos necessários ao desenvolvimento do pensar reflexivo programado, sistematizado, contextualizado ao cotidiano escolar, que é consciente e intencional à análise da própria prática pedagógica para transformá-la, melhorando-a continuamente.

Portanto, compreendemos igualmente que,

> há necessidade de se criarem lógicas de trabalho coletivo dentro das escolas, a partir das quais − através da reflexão, da troca de experiências e da partilha − é possível dar origem a uma atitude reflexiva por parte dos professores (MATOS OLIVEIRA, 2011, p. 176).

Nessa perspectiva, a respeito da reflexão sobre a ação mediadora é fundamental que a prática docente seja sempre ressignificada para também criar espaços transformando-os em ambientes colaborativos, propiciando a interação para trocas de experiências com o envolvimento de todos os atores numa atitude sempre reflexiva e proativa por parte do docente *on-line*.

1.2 Autonomia e dialogia na prática docente em educação *on-line*

Para a atitude reflexiva, autônoma e dialógica na prática docente, Silva (2001, p. 178) contribui quando diz que "a prioridade à livre expressão dos estudantes não deve ser somente autorizada, mas encorajada". Percebemos o encorajamento à participação dos discentes nos fóruns de discussão dos cursos *on-line*. Quando se tem autonomia, os cursistas *on-line* podem se tornar mais presentes, possibilitando e estimulando criatividade e práticas inovadoras em sala de aula.

Matos Oliveira (2011 argumenta que uma característica do ensinar e aprender a distância na educação *on-line* é a ênfase atribuída ao princípio do estudo com autonomia. Entretanto, a autora indaga: o que é autonomia? Para ela, o termo de origem grega significa a capacidade de autodeterminar-se, de autorrealizar-se. Compreendemos que a autonomia se traduz em autoria, coautoria, autoconstrução, autoformação, autoaprendizagem, e que não se limita ao cursista solitário.

Segundo Romão e Matos Oliveira (2011, p.64), a autonomia "supõe a capacidade de a pessoa dialogar com o outro e construir coletivamente sua emancipação cultural e intelectual. Esse fato desafia permanentemente as experiências de EaD". Essa prática pedagógica inovadora ocorrerá se mudarmos posturas centralizadoras para atitudes de mediação da construção do conhecimento. É necessário dialogar com o outro e propiciar de forma ética autonomia ao aluno para que deixe de ser um mero espectador e passe a também ser o protagonista na construção da sua emancipação cultural e intelectual. Para Freire (1996, p. 66), "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros".

Pensamos que em sala de aula o respeito a autonomia de cada indivíduo demanda do professor criar condições de dialogia e o envolvimento de todos, de modo a possibilitar a comunicação necessária para os alunos fortalecerem estruturas cognitivas, construídas por meio dos subsídios para o estudo. Pois, "em educação, pensar sobre a autonomia do aluno implica aliar autonomia com dialogia" (ROMÃO; MATOS OLIVEIRA, 2011, p. 65).

Na relação dialógica, o professor crítico reflexivo, no exercício de sua autonomia no fazer pedagógico, opera com a real existência física e intelectual dos seus alunos e acolhe suas ideias,

fazendo o que Schön (1995) chamou de "dar razão ao aluno" para fazer emergir de ambas as partes uma ambiência comunicacional. Talvez o que Contreras (2002) chamou de autonomia como distanciamento crítico. O mediador se distancia refletindo sobre a sua prática e ao mesmo tempo se mantém dentro do processo interativo para instigar/problematizar o conhecimento. Seu propósito é mediar com autonomia e estimulando a expressão da autonomia dos seus cursistas.

Aretio (2006) também acrescenta que, inicialmente, os alunos não têm maturidade suficiente para enfrentar todo o tipo de responsabilidades que o ensino a distância advindo da educação *on-line* acarreta. Por isso, no processo de ir e vir no ambiente virtual, é fundamental que o professor cuide para que a autonomia seja exercida no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, acreditamos que aprender com autonomia ainda é um desafio dos grandes para o campo da educação, em geral, e especialmente da mediação docente. Retornando a Contreras (2002), pode-se dizer que o professor assumirá seu compromisso moral se de fato tiver autonomia para resolver conflitos e dilemas que são inerentes ao âmbito educacional, sem se limitar a seguir "religiosamente" as diretrizes e pressões advindas do âmbito escolar.

> É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber" (FREIRE, 1996, p. 67).

É papel do docente na sua prática pedagógica a mediação da aprendizagem, ajudando na contextualização e na ampliação do universo do educando e, dessa forma, criando mecanismos, respeitando e estabelecendo autonomia aos discentes para possibilitar o envolvimento com a participação de todos nos fóruns de discussões do AVA[11].

De acordo com Giroux (1997), os professores, como intelectuais transformadores e autônomos, no exercício da sua prática educativa, não podem nem devem ser vistos como meramente executores de procedimentos de conteúdos e de instrução predeterminada, isto é, como técnicos passivos, submissos, porém, como docentes intelectuais críticos, ativos e

[11] Segundo Mill (2013, p. 139), "como se instalam no ciberespaço, os AVA são constituídos de novos espaços e tempos relacionais e educacionais".

reflexivos que trabalham com mediação pedagógica emancipadora, libertadora e dialógica com seus alunos.

Quando tratamos de processos formativos *on-line*, compreendemos que o professor pode, em nome da valorização da autonomia, romper com a transmissão do saber e se converter, através do diálogo, em formulador de problemas na busca coletiva do conhecimento.

Assim, Matos Oliveira (2011, p. 176) pontua que,

> [...] as possibilidades do diálogo estão atreladas à qualidade das relações entre formador e formandos. Neste sentido, o diálogo pode ser promovido através de ferramentas virtuais, que desafiam a inteligência e a criatividade dos alunos, desenvolvendo a autonomia e a capacidade de apresentar as ideias.

O essencial é que sempre abra possibilidades para o diálogo comunicacional, colaborativo e participativo, ensejando de forma autônoma a fala dos sujeitos para que estes venham expressar através da materialização da linguagem o seu ponto de vista nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Para Habermas (1997) os indivíduos tem como prerrogativas o uso da linguagem para se comunicarem entre si na busca de um maior entendimento do mundo.

> À medida em que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa (HABERMAS, 1997, p. 418).

A dialogia comunicacional na concepção habermasiana acontece em função das relações intersubjetivas entre os sujeitos que buscam compreensão de um determinado objeto. A linguagem é um fator diferencial que pode transformar o comportamento humano, bem como, é a conexão de interatividade para que as pessoas possam argumentar e contra-argumentar nos fóruns de debates nos AVAs, a fim de construir ou reconstruir decisões coletivamente numa razão comunicacional.

Observa-se uma noção de racionalidade sustentada no diálogo, de maneira simbólica mediada que é um divergente mais que as pessoas precisam convergir para produzir argumentações que são muito importante para Habermas, propondo ações por meio coletivo que

despertem o pensamento criticamente comunicativo, tão essencial na educação presencial e *on-line*.

Esta ação nos remete a Matos Oliveira (2011, p. 178), que recorre a Bakhtin (1988), quando salienta que é através da prática docente dialógica comunicativa que ocorrerão posições de igualdade, porque para Bakhtin, "o eu só existe a partir do diálogo com os outros eus". Ou ao que afirma Freire (1996, p. 154): "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento".

Nesse movimento "é curioso notar que para aprender a pensar por si e agir com autonomia é necessário pensar com o outro e deixar emergir sua condição de ser dialogal" (MATOS OLIVEIRA; ROMÃO, 2011, p. 65). Na docência *on-line* entendemos ser imprescindível para a aprendizagem que se deixe emergir o diálogo nos fóruns de discussões possibilitando a interação com os outros eus (docentes e discentes).

Contudo, ressaltamos que a "vida por si só exige que se seja autônomo, mas essa autonomia é sempre socialmente dependente, porquanto se constrói intersubjetivamente" (MERCATO, 2012, p. 145). Nesta construção, temos convicção de que, no exercício da mediação docente, os princípios da autonomia têm de ser buscados e aplicados continuamente na mediação docente, pois os discursos podem e devem ser estimulados, construídos e reconstruídos a partir das intervenções de outros discursos promovidos pelos sujeitos.

Esse desafio da aprendizagem colaborativa, com autonomia, precisa ser enfrentado pela mediação docente para que o ensino e a interatividade aconteçam de forma significativa na educação presencial e *on-line*.

1.3 Motivação na prática docente na educação *on-line*

A motivação se manifesta de forma particular em cada sujeito, por fatores internos e externos. Por isso, perceber em cada indivíduo características motivacionais é um desafio permanente no exercício da mediação docente. A motivação requer ações contínuas em buscar novas estratégias para que os cursistas não venham a se desmotivar, como por exemplo, propor a

discussão do conteúdo no AVA em sintonia com a realidade profissional e/ou social da turma trazendo estudos de casos atuais para o debate.

Em complementaridade à autonomia e à dialogia, a variável *motivação* pode ser mais um elemento que pode contribuir na educação *on-line* para suscitar em sala de aula a interatividade nos fóruns de discussões com o envolvimento dos sujeitos, porque o silêncio virtual no AVA incomoda muito mais do que nas salas de aulas presenciais.

O silêncio virtual ocorre quando o aluno acessa a plataforma do curso no ambiente virtual de aprendizagem, mas não se manifesta, ou seja, não participa e nem interage nas discussões propostas dos fóruns de debates dos cursos *on-line*.

O silêncio virtual importuna porque pode comprometer a formação, a interatividade e a própria educação, prejudicando a aprendizagem, contribuindo para a "pouca participação" nos fóruns de discussões dos cursos *on-line,* inclusive gerando evasão e descrédito nessa modalidade de ensino.

Embora esse silêncio também ocorra em salas de aula presenciais, nos cursos virtuais da educação *on-line* ele é muito mais danoso, e bem mais emblemático, porque não visualizamos a feição do aluno e com isso não percebemos seus gestos, olhares e atitudes ficando sem saber se o aluno está prestando atenção às aulas e se está aprendendo.

Na educação presencial, como certa vez observou Levinas (1988), o rosto está presente, fala e convida, e, para esse autor, é no rosto que se inicia todo o discurso. O olhar, para Levinas (1988), é conhecimento, é percepção. Na educação *on-line*, o silêncio virtual não pode sequer contar com o face a face, o olho no olho, entendemos esse silêncio como mais desastroso para o processo de ensino e de aprendizagem. Burnham e Souza (2013) corroboram:

> E assim, advogamos que a não manifestação de alguns participantes, presentificando-os, produz uma diferença (negativa) em termos de construção coletiva do conhecimento. Sejam quais forem as razões, esse silêncio é uma ameaça que assombra os acalentados sonhos docentes de experiências educativas fecundas com seus estudantes, e por isso não pode ser deixado de lado (p. 13).

Entretanto, o silêncio virtual do aluno nem sempre quer dizer falta de motivação. Alguns gostam de estudar e refletir individualmente e outros se motivam mais com trabalhos práticos. Para enfrentar o silêncio virtual na educação *on-line,* a variável *motivação* precisa continuamente

ser trabalhada de forma crítica construtiva e criativa em sala de aula, para que ocorra interatividade na dinâmica todos-todos nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Esse, sem dúvida, pode ser um dos maiores desafios a serem superados na educação *on-line*, porque, conforme Bergamini (2002, p. 63), "não há fórmulas que ofereçam soluções fáceis para motivar quem quer que seja. Sua eficácia depende de sua competência em liberar a motivação que os alunos já trazem dentro de si". Desta forma, um educador motivado, que atua com estratégias criativas para poder motivar seus alunos, terá maiores probabilidades de ter uma turma participativa e permanente.

Nesse sentido Silva (2008, p. 97) observa que, "para que a ação se desenvolva, é preciso emprestar aos outros motivações". Na mediação docente, precisamos ser criativos para também saber incentivar e motivar, porque cursistas motivados podem se fazer cada vez mais presentes e participativos.

Diante dessa complexidade motivacional, observamos que alunos e professores, motivados e envolvidos, ficam mais ativos, presentes, participativos, envolvidos, dedicados e cada vez mais empenhados a engajar-se, progressivamente, nas discussões dos fóruns de debates e discussões nos AVAs.

Assim, podem expressar de maneira crítica o seu ponto de vista no diálogo com os outros, porque posições contrárias, ou seja, divergentes são também salutares e estimulam o debate, proporcionando réplicas e tréplicas que podem ampliar conceitos, construir e reconstruir o conhecimento.

No entanto, segundo Silveira (2014, p.10),

> A motivação por parte do aluno, só é utilizada se o mesmo acreditar na capacidade do êxito. Acreditamos ser este o grande desafio da atualidade a que educadores devem propor: averiguar as razões da ausência da motivação do aluno para a aprendizagem analisá-las, e buscar estratégias eficazes que ajudem a reverter este quadro.

Nesta perspectiva, na educação *on-line* o docente tem que estar estimulando a participação dos cursistas para que os mesmos se sintam motivados a participar contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem. Nesta dinâmica interativa, o aluno quando motivado percebemos que se envolve mais com o curso.

Deste modo, o docente *on-line* precisa saber ouvir as demandas dos cursistas, ou seja, ter empatia, cordialidade para lidar com a pluralidade cultural dos grupos heterogêneos encontrados em sala de aula. Assim, na mediação docente é essencial que se conheça cada aluno através do perfil de cada sujeito. Porque, as questões motivacionais que envolvem a relação entre os sujeitos estão alicerçadas pela mediação com o envolvimento de todos.

Por essa razão o professor tem que estar atento aos distanciamentos e ter sensibilidade para perceber os interesses e as necessidades dos cursistas para trocar conhecimento nos fóruns de discussão e, com isso, tenham prazer em participar – e bem – das atividades e discussões propostas nos ambientes virtuais de aprendizagens.

Na questão motivacional, é preciso também, a partir da prática e da mediação docente, não expor o aluno em sala de aula, para que o mesmo se sinta cada vez mais motivado, agregando valor às discussões, ao curso e à aprendizagem.

Nesse saber, é igualmente papel do professor ser criativo para estimular, provocar, indagar e motivar, tornando a sala de aula prazerosa, trazendo novos elementos para o debate com conteúdo que seja relevante e significativo para os cursistas. A motivação é um dos elementos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. E o envolvimento será fator motivador, porque, quando se trata de processos formativos *on-line*, o professor pode romper com a prevalência da transmissão e "converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações" (Silva, 2001, p. 70).

Professores e alunos motivados a aprender, podem intervir e transformar, pois esse movimento interacional é uma via de mão dupla. Tanto se ensina como se aprende quando há participação efetiva dos sujeitos, mesmo em tempos e espaços diferentes, representada pela educação *on-line*, nas comunicações síncronas e nas assíncronas.

Consideramos a motivação como elemento essencial na mediação docente para estimular a participação dos cursistas conforme revela uma pesquisa descritivo-explicativa[12] apresentada no ESUD em 2014, onde um dos fatores principais revelados é a atuação docente para que os discentes se sintam motivados à participar para aprender e transformar.

[12] Trata-se de uma pesquisa "descritiva pelo levantamento de informações. Explicativa para a busca da identificação dos fatores motivacionais envolvidos na mediação pedagógica". Pesquisa.retratada no artigo 'mediação pedagógica e educação a distância: as competências do tutor e a motivação para a aprendizagem', apresentado no ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – Florianópolis/SC, 05 – 08 de agosto de 2014 – UNIREDE. Disponível em: http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128129.pdf. Acesso em 20/11/14.

Por exemplo, Gomes et al. (2001) vem sintetizar que uma das principais proposições acerca da educação de adultos, é que os mesmos são motivados a aprender quando possuem necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará; então, este é um ponto de partida apropriado para que o docente *on-line* possa organizar as atividades de aprendizagem dos cursistas.

Entendemos que, quanto menor a motivação para aprender, menor será o desempenho na aprendizagem. Reciprocamente, quanto maior a motivação do aluno, maior o seu esforço para aprender, e maior à cooperação com os demais sujeitos (WLODOWSKI, 1993). Talvez, esteja aí um dos maiores desafios dos educadores: manter a turma motivada e em constante interatividade.

2 MEDIAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTES VIRTUAIS: A ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA DE VYGOTSKY

Enfatizamos a mediação docente em ambientes virtuais de aprendizagem numa perspectiva sociointeracionista. Nesse capítulo, abordamos os conceitos da cibercultura e a educação *on-line* no contexto das mídias digitais e interfaces da web 2.0 na cibercultura; dos aspectos legais e laborais do exercício docente; da diferença entre "tutoria" reativa e proativa de sala de aula no fórum; do desenho didático educacional dos cursos *on-line* e da mediação docente nos fóruns.

Discutir cada uma dessas temáticas, tem como objetivo, procurar promover maior interatividade através da mediação pedagógica fazendo inter-relação com os autores. Os temas, estão coerentes com o enfoque teórico da abordagem sócio-histórica, que tem sua essência na teoria social e que podemos afirmar, voltada para a construção social do conhecimento.

A ZDP[13] de Vygotsky e a interatividade são essenciais para a mediação docente *on-line*. Nessa perspectiva, entendemos que os sete temas seguintes poderão favorecer a articulação teórica de Vygotsky com as tecnologias digitais da Cibercultura.

[13] Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Concebido por Vygotsky (2007), como um aspecto essencial do aprendizado.

Os autores citados no decorrer desse capítulo, Vygotsky (2007/2008), Freitas (2003), Oliveira (1997), Braga (2010), Freire (1996), Weiz (2002), Levy (2000), Silva (2001/2011), Santos (2003/2004/2012), Lemos (2005), Santaella (2004/2012), Mill (2013), Bassani (2010), Burnham (2013), Barbero (2006) entre outros, com enfoques voltados para mediação docente e cibercultura com fundamentos no interacionismo e na interatividade, que forneceram subsídios para essa discussão.

A mediação docente em ambientes virtuais de aprendizagem normalmente acontece de acordo com as diretrizes estabelecidas pelas instituições de ensino. Os docentes chamados de tutores ou professores-tutores recebem orientações a serem seguidas nos AVAs, porém, seu cumprimento vai depender da sua autonomia, comprometimento com a prática pedagógica, da sua concepção de educação e do compromisso com a aprendizagem dos seus cursistas podem inovar na sua mediação docente.

Segundo Vygotsky (2007, a aprendizagem ocorre sempre envolvendo a interação social através do diálogo cooperativo com o outro. No ambiente dos cursos *on-line* a aprendizagem e o conhecimento pode ser construída socialmente através da mediação docente. A partir desse autor, consideramos que o enfoque da abordagem sociointeracionista, se encontra consoante com a nossa pesquisa. Segundo Freitas (2003, p. 5/6),

> Ao assumir o caráter histórico-cultural do sujeito e do próprio conhecimento como uma construção social, esse enfoque consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento.

O docente *on-line* comprometido com o aprendizado discente pautado na construção do conhecimento precisa saber que é necessário que a mediação pedagógica não se paute na prática da transmissão própria da educação bancária[14]. Será preciso adotar uma pedagogia voltada para o "mais comunicacional", que contemple o diálogo e a colaboração na interação com o outro.

[14] Segundo Freire (2011, p.80), trata-se de uma educação que "em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los". Para Freire (2011), nessa educação não existe criatividade, ousadia, transformação, assim, "não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros" (p. 81). É na busca desse saber voltado para uma pedagogia comunicacional que pensamos que deve ocorrer na mediação docente nas interfaces de discussões dos cursos *on-line*.

Segundo Silva (2001, p.174), o "mais comunicacional" ocorre quando o educador pode "promover mais e melhores interações, é o que se faz, colocando em prática os fundamentos da interatividade para se tornar um provocador do diálogo e da participação livre e plural". O sociointeracionismo tem contribuições em favor da dialogia e da colaboração social.

Segundo Freitas (2002, p. 105/106), Vygotsky afirma que "a dialética não era um catecismo ou um dogma, mas o seu próprio modo de pensar". Compreender um problema para ele significava situá-lo em sua gênese dialética. E sua teoria, a linguagem humana é vista como sistema simbólico dialético, é ação fundamental na mediação docente entre sujeito e o objeto do conhecimento.

Segundo Oliveira (1997, p. 24),

> Um conceito central para compreendermos o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico é o conceito de mediação, que nos remete ao pressuposto vygotskiano: a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada.

Portanto, relação mediada que se apresenta como campo de possibilidades para a aprendizagem que podemos explorar na docência *on-line*. A partir da concepção da abordagem interacionista de Vygotsky (1997, apud Oliveira, p. 26), a autora reforça que a "mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento". A mediação proposta nesta abordagem é o processo pelo qual a ação do indivíduo nos ambientes virtuais de aprendizagem passa a ser mediada na figura do professor na busca ininterrupta da aprendizagem.

Silva (2011, p. 175) contribui com a abordagem de Vygotsky (2008) quando apresenta mais elementos desta concepção de mediação docente expressada no diálogo colaborativo:

> A linguagem é o principal produto social responsável por caracterizar a relação dinâmica e complexa entre seres humanos e o meio. Esta relação sujeito-linguagem-meio pode ser materializada também nos ambientes virtuais por meio de interfaces que propiciam a colaboração.

A mediação nessa relação se dá no terreno da significação que vem objetivar através da linguagem expressa nas falas dos indivíduos em todas as formas de manifestações. Para Vygotsky (2008), a linguagem é entendida como sistema simbólico essencial na relação entre os

sujeitos. Beraldo (2012) contribui para o entendimento disso, quando a considera elemento articulador que está presente entre o conhecimento e a intencionalidade do educador e o sujeito aprendente pela sua linguagem no contexto educativo.

Diz Vygostky que:

> O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOSTKY, 2007, p.11-12).

No desenvolvimento da mediação docente a aprendizagem pode ocorrer com a criação dos elementos mediadores da fala e da atividade prática e configura-se como generalização da atividade humana materializada nos ambientes virtuais de aprendizagem pela linguagem comunicacional.

A mediação docente demanda atenção a diversos princípios, como por exemplo, éticos, filosóficos e antropológicos. São base para a mediação, e são promovidos com a intencionalidade do educador, para propiciar aos cursistas vários caminhos na ampliação do conhecimento, ocasionando, assim, uma transformação no seu desenvolvimento intelectual.

A autoria do docente na mediação da construção e reconstrução de novos saberes acontece quando o mediador utiliza-se de saberes e competências em sua prática pedagógica (WEIZ, 2002), provocando a reflexividade e criticidade do aprendiz, criando um ambiente propício para que ele se sinta envolvido através da dialógica reflexiva, em uma inter-relação que lhe permita participar e sentir-se apoiado para compreender caminhos para o objeto do conhecimento.

Para Vygotsky (apud BRAGA, 2010), o indivíduo irá evoluir intelectualmente a partir das influências do mundo social. Acreditamos que, para entender esse sujeito, é primeiramente entender as relações sociais do indivíduo. Esse entendimento torna-se um grande desafio para o professor na interatividade com seus cursistas.

De acordo com o pensamento de Vygotsky (apud BRAGA, 2010), as características humanas se desenvolvem historicamente de forma cultural em processos de interação, pois a cultura e o pensamento são considerados características essenciais dos seres humanos como espécie diferente. Porque,

> [...] a cultura é a totalidade das produções humanas: técnicas, artísticas, científicas, instituições e práticas sociais. Daí, o termo usado por ele para descrever o desenvolvimento psicológico. A mediação pela cultura em Vygotsky é o que define o funcionamento psicológico humano (VYGOTSKY, apud BRAGA, 2010, p. 23).

Como podemos observar, a mediação proposta por Vygotsky (2008) é a origem da sua teoria histórico-cultural, que perpassa toda a sua obra. Desse modo, e em sintonia com esse teórico interacionista, acreditamos que nessa compreensão culturalmente mediada,

> a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra (VYGOTSKY, 2008, p. 189-190).

Nesta relação entre pensamento e palavra, o essencial é que haja interatividade entre os participantes num curso *on-line,* com todos intervindo. Cada sujeito tem liberdade para expressar no fórum o seu entendimento do conteúdo discutido, a fim de contribuir com a construção e reconstrução do conhecimento. Desta forma, o fórum constitui-se num espaço rico para o debate, onde é válida a mediação docente para tornar este espaço significativo e produtivo para aprendizagens significativas dos sujeitos.

O fórum se institui como processo de uma zona de desenvolvimento proximal em prol da aprendizagem dos discentes onde a aprendizagem é favorecida quando se tem um ambiente interativo em sala de aula. E isso ajuda a amenizar o silêncio virtual que permeia na docência dos cursos *on-line*.

O silêncio virtual denota desinteresse e desmotivação, elementos ainda muito presentes no processo de ensino e de aprendizagem, como pontuou Burnham (2013). O cursista está presente, porque visualizamos no AVA que ele acessa o curso. Porém, está ausente, por não se manifestar nas discussões propostas nos fóruns.

Além disso, outro fator de preocupação e inquietação na mediação docente são os tipos de comentários sem interatividade[15] que ocorrem com mais frequência nos AVAs. Segundo Bassani

[15] Segundo Silva (2001, p. 5) "para que haja interatividade é preciso garantir duas disposições basicamente: 1. A dialógica que associa emissão e recepção como pólos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação; 2. A intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa abertos a manipulações e modificações.

(2010, p. 8), podem ocorrer três tipos ou níveis de interações nas discussões dos fóruns: no tipo ou nível 1 de participação, ocorre discussão "sem interação quando os diferentes sujeitos envolvidos na discussão postam suas mensagens nos fóruns de forma isolada", sem provocar modificação na comunicação, conforme ilustramos no exemplo do quadro 1.

Re: Atividade A... - Fórum de Discussão...por G. - sábado, 8 fevereiro 2014, 09:34 *F. Concordo em gênero, número e grau contigo!* *Que bom ler seu texto!* *G.*

Quadro 1 - Comentário do aluno 1 no fórum

No tipo ou nível 2 de participação, conforme ilustramos no exemplo do quadro 2, ocorre discussão com:

> Interação sem articulação: quando a discussão encontra-se vinculada a um mesmo enunciado, mas não existe articulação entre as diferentes mensagens; os envolvidos participam do mesmo tópico da discussão, mas cada sujeito publica sua mensagem, caracterizando diferentes respostas para um questionamento inicial. (BASSANI, 2010, p.8)

por K. - terça, 21 janeiro 2014, 11:56 *Olá a tod@s!* *As questões que envolvem crianças e adolescentes com deficiências nas escolas são bastante complexas e estão relacionadas a diversos preconceitos, citados no guia. Entender os aspectos históricos contribui para que possamos desconstruir estereótipos e colocar sempre a pessoa em primeiro lugar.* *A escola, como apontou a V., deve ser um espaço no qual se aprende a respeitar as diferenças, é papel do educador favorecer a inserção de todos. O exemplo da V. retrata muito bem como as crianças estão mais abertas, e se sentem confortáveis com a diferença.* *K.*

Quadro 2 - Comentário do aluno 2 no fórum

Com relação aos comentários dos cursistas apresentados, e em sintonia com esse contexto, no capítulo 4, utilizamos outros quadros com comentários para analisar a percepção crítica de participação dos discentes e da mediação docente nos fóruns.

No tipo ou nível 3 de participação, segundo a autora, ocorre discussão com "interação com articulação: esta situação ficou evidenciada quando a discussão encontra-se vinculada a um mesmo enunciado e as mensagens estão articuladas" (BASSANI, 2010, p.8). Esse tipo de interação não foi observado no ambiente virtual pesquisado, por isso, não foi ilustrado.

Nas mensagens representadas pelos comentários dos alunos 1 e 2 relatadas respectivamente como níveis 1 e 2 de interação é igualmente papel do professor na mediação docente, arguir as abordagens dos cursistas, como por exemplo, na abordagem do nível 1: porque você concorda em número, gênero e grau com o colega e qual seria a ideia diferente com relação ao contexto discutido?

Com relação ao comentário do aluno 2, a provocação do professor na mediação docente poderia ser desta forma: na sua visão, de acordo com o texto discutido em sala de aula, como o educador pode favorecer a inserção de todos no processo educativo?

Nos níveis 1 e 2 notamos respectivamente que ocorre interação, mas não há predominância da articulação, apesar de entendermos que no nível 2 pelo exemplo do comentário do aluno 2, houve alguma articulação, porém, não ocorre interatividade em função de respostas individualizadas desprovidas de transformações das mensagens com o envolvimento entre alunos e professores, e entre alunos e alunos no tratamento das abordagens propostas nos fóruns de discussões.

Os comentários exemplificados nos níveis 1 e 2 de interação evidenciam a fragmentação e falta de maior articulação, o que vem reforçar cada vez mais que na dinâmica de interação ensinar e aprender há necessidade imediata, é imprescindível na mediação docente nos ambientes *on-line* de aprendizagem com base sociointeracionista, pensada por Vygotsky, com interatividade todos-todos, onde a mediação ocorre de sujeito para outro sujeito socialmente.

No contexto dos comentários dos cursistas nos fóruns como níveis 1 e 2, o docente, como vimos, pode na mediação provocar argumentações buscando interatividade nos pressupostos do nível 3, que poderá possibilitar um "mais comunicacional". Bassani (2010, p. 8) corrobora com esse pensamento, quando classifica como nível 3 a "interação com articulação". Esta situação fica evidenciada quando os comentários das mensagens por parte dos sujeitos estão articulados ocasionando interatividade, onde existe a co-criação com todos intervindo, ou seja, aluno x aluno x professor x aluno x professor tornando o aprendizado colaborativo.

No nível 3 do processo de ensino e aprendizagem, os cursistas participam no AVA de forma ativa, e socialmente, da construção do conhecimento, interagindo ativamente na realidade social na qual estão inseridos. A mediação na concepção vygotskiana é colaborativa na dinâmica de ação todos-todos, o que, segundo Silva (2012), requer bidirecionalidade e multidirecionalidade no envolvimento social de todos os atores, fundamentando a autoria e coautoria característica da educação autêntica.

Observamos que na mediação proposta por Vygotsky (2008) os signos ou instrumentos podem ser compreendidos como saberes ou conhecimentos que podem ser compartilhados por todos no grupo social os quais pertencem.

O gráfico de Silva[16] (2012), representado pela figura 3 e inspirado em Bassani, (2010), ilustra com maior clarificação os níveis de interação aqui abordados. Nele, as figuras 1, 2 e 3 representam respectivamente os níveis 1, 2 e 3, porém, ele caracteriza o nível 3 como colaboração e interatividade:

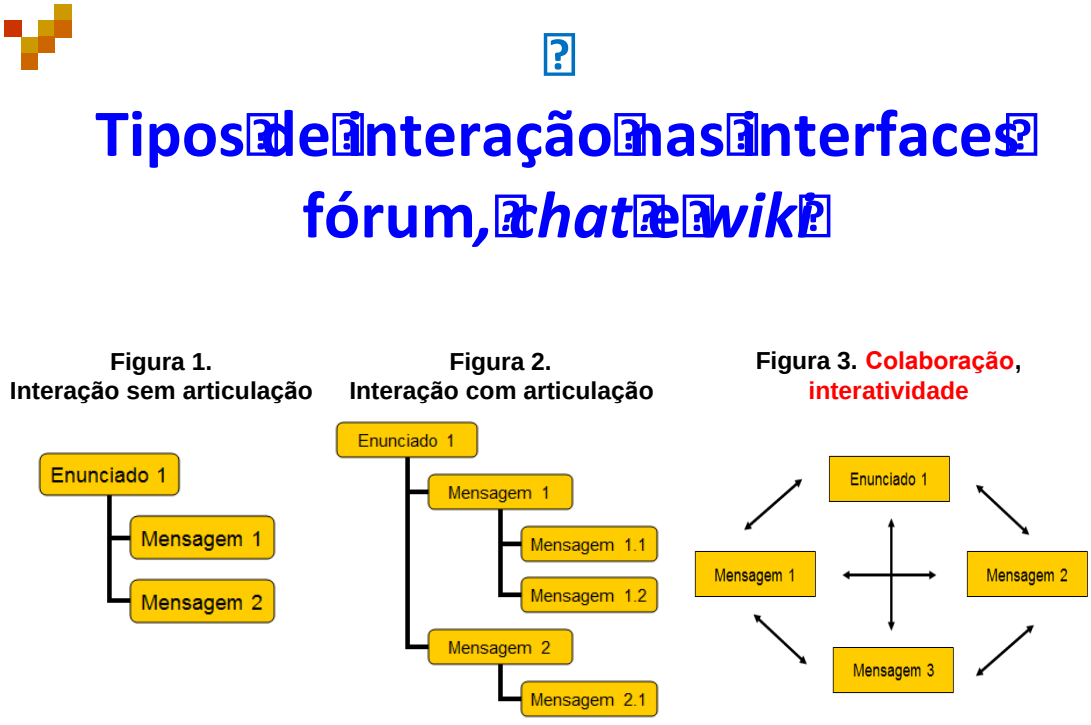


Gráfico 1 – tipos de interação que podem ocorrer na interface fórum

[16] Fonte: http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1362/969, pág.98/115.

Assim representada graficamente na figura 3, a mediação docente colaborativa e interativa pode ser construída nas interfaces de discussões dos cursos *on-line* com o envolvimento autoral e colaborativo de todos os aprendizes.

Esse tipo de mediação encontra-se presente nos trabalhos de Vygotsky, em função dos signos e da linguagem no processo comunicacional. Para Vygotsky (2010, apud Braga, p. 25-26), "a linguagem interior é mediada pela linguagem social; o pensamento, pela palavra". Percebe-se que o emprego de signos presentes na atividade prática, vem configurar uma realidade que se propaga podendo se corporizar nas interfaces de comunicação, autoria e colaboração do AVA.

Colaboração e interatividade nos fóruns do AVA, em sintonia com os pressupostos da mediação de Vygotsky no ciberespaço[17]. Essa coincidência favorece a construção de novas formas de fazer educação e novas relações entre alunos e entre professores e alunos na dinâmica interativa todos-todos da sala de aula no ciberespaço.

Para Matos Oliveira (2005, p. 1), a interatividade "pressupõe trocas entre pessoas e, portanto, mutualidade". Reciprocidade que pode gerar aprendizagens significativas. Santos (2012, p. 5) vê nessa mutualidade a possibilidade de mais comunicação:

> Interatividade é a abertura para mais e mais comunicação, mais e mais trocas, mais e mais participação. Constitui-se no não linear e no ato de colaboração. É a possibilidade de o praticante falar, ouvir, argumentar, criticar, ou seja, estar conscientemente disponível para mais comunicação.

É um grande desafio para o professor em mediação docente promover interatividade todos-todos na dinâmica do nível 3 de interação, porém, acreditamos na sua formação capaz de suscitar continuamente a interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem, pois, "a disponibilização consciente desta interatividade vem, enfim, potenciar uma nova competência comunicacional em sala de aula" (SILVA, 2001, p. 185).

Entendemos essa competência como capacidade do educador para provocar a participação dos alunos, objetivando um p*lus* comunicacional nas interfaces de comunicação e colaboração e promovendo a interatividade como base da mediação docente capaz de motivar e elevar a socialização de saberes construídos pelos sujeitos no ambiente virtual de aprendizagem.

---

17 Para Santaella (2011, p. 40), o ciberespaço é "o universo paralelo, que tem sua matriz na internet, que abriga megalópoles, ou banco de dados comerciais, e uma infinidade de portais e *sites* de todas as espécies".

Silva (2011, p. 175) sustenta que "a interatividade proporciona um 'mais' comunicacional, ou seja, promove a participação genuína possibilitando a cocriação da mensagem entre todos-todos". A participação genuína ocorre quando as mensagens nos fóruns são criadas pelos próprios indivíduos, possibilitando a cocriação, isto é, recriada socialmente com e pelos outros.

Nos processos formativos *on-line*, todos ensinam a todos e aprendem com todos. Vygotsky (2002, apud Freitas, p. 104) "viu a aprendizagem como um processo essencialmente social – que ocorre na interação, onde o papel da linguagem é destacado".

A mediação docente inspirada na abordagem sociointeracionista de Vygotsky defende que é através da interação que os sujeitos do processo educativo se desenvolvem e aprendem. A mediação na docência *on-line,* para perseguir o estágio de interatividade proposto no nível 3, precisa investir em autoria e coautoria nas interfaces do AVA e em aprendizagem significativa para todos os cursistas. Aprender é construir, é modificar, é fazer sentido, é transformar. "É assim que, além de podermos transformar o que já possuímos como saber, também podemos interpretar o novo, de forma singular (ÁVILA 2013, p.121).

O professor precisa estar em constante formação e disposto a melhorar a qualidade de suas aulas. Caso contrário, não fortalece o desejo e a condição intelectual para ser um navegador na aventura de construir o conhecimento junto com seus alunos. Em destaque, a formação continuada precisa criar condições para que os indivíduos ampliem o relacionamento nas interfaces dos cursos *on-line* para autorias, debates e colaborações.

O professor é o mediador na condução do processo da comunicação e da aprendizagem. Ele traça e sugere caminhos, promove e cuida da colaboração entre aprendizes na construção do saber em sala de aula presencial e online. Especificamente sobre essa colaboração, Vygotsky (2007) tem a contribuição teórico-prática que chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal ou potencial - ZDP, definida como:

> A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

Na mediação docente o educador pode identificar o desenvolvimento real, contribuindo para que seus alunos possam avançar em direção a novos conhecimentos do desenvolvimento

proximal. O docente é o mediador desse processo na condução da aprendizagem e na construção do conhecimento, porque, para Vygotsky, o grupo tem um significado essencial nesta troca.

Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre na ZDP, onde no desenvolvimento real de um determinado conhecimento já se encontra constituído. No nível do desenvolvimento potencial, através da mediação, novos conhecimentos podem ser construídos como novas possibilidades de aprendizagens. Desta forma, observa Oliveira (1997, p. 27), que "Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada", ou seja, com uma relação de compartilhamento e colaboração.

Assim, ao compreendermos a importância dessa relação mediada e a relevância da contribuição que a ZDP traz para a prática docente, cogitamos que o docente, através da mediação, possa estar sempre aberto, valorizando todos os sucessivos momentos com seus alunos, sendo de fato e de direito um mediador intelectual.

Ele garante o espaço favorável à colaboração e encoraja a participação e a discussão de todos os cursistas nos AVAs. Inclusive, podendo tornar prazerosa a construção do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem concebidos como espaços abertos e flexíveis à livre participação síncrona e assíncrona. Os cursistas podem participar efetivamente construindo território de pertencimento feito de autoria e colaboração e trazendo contribuições colaborativas para o debate.

O mediador docente precisa considerar que os discentes aprendem de forma diferente, são procedentes de contextos socioculturais diversificados, não possuem as mesmas visões de mundo. Ele precisa levar em conta que essas diferenças individuais e culturais são benéficas e podem ser valorizadas, na medida em que interferem na forma como os alunos constroem seus conhecimentos. Com Freire (1996) concordamos que:

> saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 52).

O papel do professor, na docência *on-line* e na presencial, é mediar o processo na construção e reconstrução do conhecimento, propondo cada vez mais desafios, a fim de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

O professor provoca intervenções criando situações conflitivas, problematizadoras e inquietadoras na busca contínua do conhecimento. Ele pode promover interatividade na dinâmica todos-todos, representado pelo nível 3 conforme destacado na figura 3. Neste sentido, Vygostky (2007, p. 103), propõe...

> Que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança [incluímos o aprendiz jovem e o adulto] interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

O docente *on-line,* ao interagir de forma cooperativa com os seus cursistas nos ambientes virtuais de aprendizagens poderá provocar interferências no desenvolvimento proximal dos mesmos. Agindo como mediador na interação com o outro, o professor precisa levantar questões e problematizá-las, estando sempre aberto ao diálogo e aos questionamentos por parte dos discentes. É papel do docente criar, provocar e fomentar as discussões junto aos alunos.

Consideramos que a mediação docente na sala de aula presencial e *on-line* precisa garantir reciprocidade e interlocução para que haja troca contínua entre os sujeitos capaz de gerar cocriação, que presumimos ser a essência da interatividade.

Ainda sobre a compreensão do termo interatividade, Santaella (2004) recorre a Silva (2001), que diz:

> Um produto, uma comunicação, um equipamento, uma obra de arte são de fato interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não linearidade, bidirecionalidade, potencialidade etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fluidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação (SILVA, 2001, apud SANTAELLA, 2004, p.154).

Esse entendimento do termo interatividade é o que desejamos ver contemplado pela mediação docente baseada nos pressupostos de Vygotsky. O cursista seria incentivado a expressar seus pensamentos através de diversas linguagens para poder intervir, criar e transformar na interação mediada com os outros cursistas e com o docente.

Este capítulo fortaleceu nossa crença de que a reflexão-ação pedagógica do docente, inspirada na abordagem sociointeracionista de Vygotsky, pode possibilitar o envolvimento de todos os indivíduos do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, será preciso promover mudanças significativas, tornando os fóruns de discussão convidativos à participação de todos os cursistas, interativos.

2.1 Interfaces da *web 2.0* e cibercultura: desafios para a comunicação entre professor e cursistas

Dialogia entendida como espaço de diálogos, ou seja, quando há abertura para se estabelecer diálogos, como certa vez observou Matos Oliveira (2011) com as características já definidas por Bakhtin, ou seja, com o sujeito modificando seu discurso em função das intervenções dos outros discursos". Neste contexto, "Bakhtin", observa Matos Oliveira (2011, p. 178), "enfatiza a dialogia como ação principal a ser seguida por todos os indivíduos". Nesta perspectiva, segundo Santaella (2012, p. 228), "para Bakhtin, a dialogia ocorre quando a interação entre os sujeitos favorece a constituição mútua de ambos, em devir; numa relação horizontal, que refuta a diretividade", ou seja, que vem a se contrapor a posturas verticais e que infelizmente ainda prevalecem nas relações de poder.

O cenário favorável à dialogia *on-line***,** quando a criação e cocriação do conhecimento nas interfaces da *web* "2.0"[18] podem proporcionar maior interatividade através de blogs, Youtube, redes sociais e dos fóruns dos AVAs, vêm desafiar professores e cursistas ao uso das potencialidades pedagógicas que essas interfaces digitais e os dispositivos móveis (*tablet, laptop, smartphone*) podem proporcionar à educação.

Segundo Freire (1996, p. 154), "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirme como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História". A mediação docente dialógica conjectura que os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, se educam através da interação, onde

[18] Segundo Silva (2012, p. 88), "essa convicção foi construída a partir do estudo da expressão da interatividade no cenário ciberespacial da *web 2.0*, entendida como compartilhamento e colaboração entre os interlocutores – docência e discência – na construção da comunicação e da aprendizagem.

através do diálogo, o docente problematizador, pode re-fazer continuamente sua prática pedagógica.

Para Silva (2012, p. 86), esse é o desafio da cibercultura, a cultura "definida como autoria, compartilhamento, conectividade e colaboração", onde "a interatividade se manifesta em diversas práticas comunicacionais", como as que deveríamos vivenciar na docência *on-line*, notadamente nos fóruns de discussão.

A cibercultura é a cultura contemporânea da mobilidade presente cada vez mais no nosso dia a dia do fazer docente, pois todos nós, professores e cursistas, estamos imersos, que é potencializada pelas interfaces digitais da *web 2.0* e pelos dispositivos móveis, os quais tornam onipresente o acesso à informação, a aquisição do conhecimento e a comunicação.

Lemos (2005, p. 4) observa que: "as práticas contemporâneas ligadas às tecnologias da cibercultura têm configurado a cultura contemporânea como a cultura da mobilidade". Santos (2012, p. 161) corrobora Lemos ao reforçar que "a cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais em rede e vem se caracterizando atualmente pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço".

Cibercultura, *web* 2.0, mobilidade disponibilizam e potencializam a participação, a colaboração, a liberdade de expressão a pluralidade de ideias, o convívio com as diferenças culturais dos sujeitos e facilita a produção do conhecimento. Esse cenário favorece a emergência de novas práticas educacionais capazes de tornar a aprendizagem *on-line* mais efetiva e cada vez propiciando mais proximidade entre cursistas, apesar da distância física entre os participantes.

Assim, a cibercultura favorece práticas de compartilhamento coletivo**,** estimulando docentes e discentes à produção de conteúdo e utilizando os artefatos digitais para tornar a sala de aula mais produtiva e interativa. A prática pedagógica a ser exercida no ciberespaço exige formação contínua da mediação. Exige que o professor use com eficácia as tecnologias digitais móveis e as interfaces da *web* para promover dialogia e a interatividade na DPZ. Segundo Santos (2003, p. 295), "a cibercultura desafia o currículo e os professores para o exercício de autorias coletivas com seus alunos". Esta construção coletiva da comunicação, da aprendizagem e da formação é o que se almeja na mediação docente nos fóruns de discussões dos cursos *on-line*.

Diz Santaella (2012, p. 224) que "a *web* 2.0 trouxe novos contextos interativos" e que os dispositivos móveis emergem com o "leitor ubíquo" que surgiu com a cultura digital. É o leitor

considerado como “onipresente”, porque tem a capacidade de ler e transitar entre diversas formas midiáticas com o uso dos dispositivos móveis.

A respeito dessa característica do “leitor ubíquo”, Santaella (2010) afirma que a ubiquidade permite ao usuário onipresença, ou seja, permite-lhe estar em dois ou mais lugares ao mesmo tempo, o que potencializa a sua capacidade de comunicação.

Lévy (2000), por sua vez, observa que o ciberespaço é o espaço no qual todo elemento de informação está presente em contato virtual com todos e com cada um. Ou, como define MILL (2012, p. 113), “é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores”. Espaço que pode ser explorado pela mediação docente nos ambientes virtuais de aprendizagem, onde todos conseguem se relacionar na busca incessante da aprendizagem e da construção do conhecimento.

Segundo Santos:

> É no ciberespaço e especificamente nos ambientes virtuais de aprendizagem que saberes são produzidos pela cibercultura, principalmente no que se refere a aprender com o outro e em conjunto, criando uma rede de aprendizagem em um ambiente aberto, plástico, fluido, atemporal e ininterrupto. (SANTOS, 2012, p. 4)

O ciberespaço comporta potencialidades pedagógicas que podem ser exploradas na mediação docente no contexto da educação *on-line*. Talvez seja o que podemos chamar de “espaços de fluxos” (CASTELLS, 1999), nos quais a comunicação se estabelece na dinâmica do móvel e do imóvel. Neste deslocamento, observa-se na *cibercultura,* de acordo com o pensamento de Lemos (2005), três tipos de mobilidade: o primeiro tipo é a mobilidade do pensamento, em que podemos nos mover para qualquer lugar, através da nossa mente. O segundo é a mobilidade física, que é inerente a qualquer ser humano, visto que podemos nos deslocar para qualquer lugar andando ou através de um meio de transporte. E o terceiro tipo é virtual, em que podemos estar concomitantemente em vários locais ao mesmo tempo através de um *click* nos dispositivos móveis.

Podemos estar em qualquer lugar, espacial e temporal, e realizar inúmeras atividades com diferentes pessoas do mundo todo, conversando, enviando *e-mails, posts* em redes sociais,

interlocução em webconferências e interagindo de onde estivermos nas discussões dos fóruns dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Para Lemos (2005), a mobilidade na cibercultura apresenta sete dimensões apresentadas em seguida, com ajuda de outros autores:

1. Nomadismo, que é inerente ao ser humano desde os primórdios da civilização, quando os nômades permanentemente mudavam de lugar em busca de novas condições de sobrevivência. Ubiquidade que dá a impressão de estarmos física e simultaneamente presente em diversos lugares.
2. Cibercultura, é toda produção social e tecnológica que emerge com o *ciberespaço*, desafiando professores e alunos na construção e reconstrução coletiva do conhecimento e da formação.
3. Interatividade[19], Lemos (2005) recorre a Silva (2001), para conceituar que essa temática é a modalidade comunicacional que vem em contraponto à lógica da informação unidirecional própria da mídia de massa. Supõe articulação da emissão e da recepção na construção da mensagem. Na *web* pode ocorrer em redes sociais, *blog*, fórum, *chat*, etc.
4. Extensibilidade para Lemos é o poder e a habilidade para superar as dificuldades de movimento.
5. Acessibilidade, Lemos (2009) refere-se à possibilidade de encontrar pontos de redes nos deslocamentos.

A mediação docente pode considerar todas essas características apresentadas pela mobilidade na cibercultura, atentando para a especificidade e o desafio que cada uma delas apresenta na prática pedagógica.

> Nessa perspectiva, o educador precisa estar atento aos novos arranjos que os diferentes ambientes *on-line* de aprendizagem vêm apresentando, pois não basta enviar e receber mensagens, dar *feedback* e observar as dinâmicas individuais. É

[19] Segundo Silva (2001) trata-se de um termo muito empregado em ambientes virtuais de aprendizagem na educação *on-line* caracterizado quando na comunicação ocorre dialogia e colaboração entre professor-aluno-alunos. No entanto, há cursos online que se dizem interativos, porém permanecem na lógica da distribuição de conteúdos de aprendizagem para prestação de contas nas avaliações, com pouco investimento nas interfaces do AVA voltadas para a expressão da dialógica e da colaboração em sala de aula *on-line*.

> preciso desenvolver uma mediação pedagógica ativa, contínua e contextualizada (SANTOS, 2012 p. 14).

Ao considerarmos as características da mobilidade, favorecidas pelas mídias digitais e da cibercultura, faz-se necessário investir na mediação docente compartilhada e colaborativa entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer aprendizagens significativas.

2.2 Educação *on-line* e cibercultura

É evidente a transformação no âmbito educacional com o surgimento das TIC na cibercultura. Elas podem potencializar a interatividade através do uso dos dispositivos móveis, na esfera da educação presencial e no contexto da educação *on-line.*

Compreendemos como desafio do professor, saber lidar na mediação docente com as diferentes características de leitores na cibercultura. Para Santos,

> Na educação, importantes transformações acontecem com a presença das tecnologias digitais em rede, em especial quando consideramos aspectos como a interatividade, a multivocalidade, a colaboração, que são, como vimos, potencializados com o digital em rede. (2012, p. 162)**:**

A cibercultura proporciona uma nova ambiência comunicacional para a educação, concebida, em construção a partir do advento da interligação de computadores no planeta como uma "teia da vida" que abrange a questão estrutural de todos os indivíduos ou grupos que dela se apropriam.

Capra (1997, p. 25) chama de "ecologia profunda", que "concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas". Nesta perspectiva sistêmica, concordamos com Okada (2003, p. 67), para quem:

> É essencial que a educação esteja consoante com o tempo histórico. Partindo do pressuposto de que a tecnologia já faz parte da contemporaneidade, ela pode ser utilizada para que novas concepções sejam articuladas. Poderá, daí, impulsionar o homem de tal sorte que possa saber e agir conscientemente em face das novas mudanças do mundo.

Produzimos no ciberespaço a partir das TIC em rede *on-line*, favorecendo a autoria coletiva. Elas amplificam, exteriorizam e modificam diversas funções cognitivas humanas, como memória, imaginação, percepção e raciocínio. De acordo com Santos (2012), no ciberespaço a mediação e a aprendizagem em educação *on-line* dispõem dessas potencialidades socialmente construídas e transformadas com o envolvimento todos-todos.

Acreditamos que "o que um professor deve saber ensinar não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social". (TARDIF, 2007, p. 13). Os saberes são produzidos, transformados e podem ser construídos coletivamente nos AVAs.

Segundo Santos (2014, p. 63) a educação *on-line* é um fenômeno da cibercultura porque "é o conjunto de ações de ensino aprendizagem ou atos de currículos mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade". Entendemos, que os espaços virtuais de aprendizagem possibilitam mediação docente e aprendizagem baseadas na dialogia e na colaboração entre os sujeitos em uma sala de aula, ainda que dispersos geograficamente.

As práticas comunicacionais na educação *on-line* podem ser construídas e reconstruídas na perspectiva do currículo em rede, sem fronteiras e flexível, ao alcance de todos aqueles que tem acesso, pois podem ser buscados na web, e marcados pela metamorfose proporcionada pelo uso dos dispositivos móveis que são fenômenos da cibercultura.

Como podemos perceber, são inúmeros os dispositivos móveis que nos conectam ao mundo e ao conhecimento pela internet, entre eles podemos citar: *smartphones, ipods* e *tablets*.

Segundo nos explica Santaella (2007, p. 232):

> Leves, uns verdadeiros mimos, [os dispositivos móveis] vão para onde vamos, pequenos objetos de estimação, nos bolsos, nas bolsas, colam-se ao nosso rosto, e, por meio de protocolos simples de uma interface amigável, seus infinitos fios invisíveis nos põem potencialmente em contato com pessoas em quaisquer partes do mundo.

Provedores de ubiquidade, esses dispositivos, vem facilitando o intercâmbio de informações, entre outras vantagens proporcionadas pela aprendizagem móvel.

Na cibercultura forjada pelos dispositivos móveis, a formação contínua de professores não pode ficar alheia à suas vantagens em educação para que possam mediar de forma significativa a

aprendizagem, seja no contexto da escola presencial, seja no âmbito da aprendizagem *on-line*. Entendemos que seja esse o caminho a ser traçado na docência *on-line*, e o nosso maior desafio na cibercultura é saber o uso das TIC, para poder potencializar a aprendizagem móvel que pode complementar a educação formal, seja ela na modalidade presencial e principalmente na esfera da educação virtual, considerando as diferenças sociais, econômicas e culturais dos sujeitos, sejam eles leitores imersivos, ubíquo, contemplativos ou moventes (SANTAELLA, 2013).

Com o uso dos dispositivos móveis, a cibercultura possibilita ao aluno flexibilidade de tempo para o acesso aos cursos *on-line*, pois o discente pode acessar o ambiente virtual de aprendizagem de qualquer lugar, e no horário que melhor lhe convier, pois o curso virtual fica disponível vinte quatro horas no ar na internet.

Considerando a maleabilidade do tempo síncrono e assíncrono como uma das vantagens da educação *on-line*, o aluno pode se fazer presente contribuindo com comentários criativos, críticos e no maior espírito construtivo, providos de compartilhamento, modificação, e fundamentação com contextualização teórica, para ocorrer aprendizagens significativas.

2.3 Mídias digitais na cibercultura

As mídias digitais proporcionam aos alunos e ao professor interatividade, e autonomia. Negar ou negligenciar sua importância na mediação docente é promover exclusão social no mundo de informações e comunicações em rede que permeia os nossos dias.

Segundo Santaella as mídias tradicionais ou clássicas “são processos passivos, contrários às operações da aprendizagem que implicam o agenciamento e a participação do aprendiz” (2012, p. 216). Ainda segundo a autora:

> Diferentemente das mídias massivas, as digitais permitem que os usuários tenham controle sobre o fluxo de informações, lidem com informações em excesso e descontinuadas, e que façam parte de comunidades virtuais, articulando ideias de forma muito rápida e desenvolvendo o pensamento crítico (SANTAELLA, 2013, p. 7).

As mídias tradicionais (impresso, rádio e tv) perdem centralidade, mas não desaparecem. Dizard (2000) vislumbra a possibilidade de uma convergência entre as mídias tradicionais ou

clássicas com as contemporâneas da cibercultura, porém o autor reconhece que a massiva ainda se mantém como fornecedora de informações sem intervenções. Por sua vez, Santos (2012, p. 166), afirma que,

> A cibercultura promove essa reconfiguração, na qual se alternarão processos massivos e pós-massivos. Com a criação de *blogs*, os jornais não irão desaparecer, nem a TV vai acabar com a internet. Não há nenhuma evidência disso. O que existe na cibercultura é uma reconfiguração e não o fim da cultura de massa.

Lemos (2005) traz outros pontos que demarcam forte diferença entre a cultura de massa e cibercultura: a *cibercultura*, também chamada pelo autor de "cultura da mobilidade", de "cultura digital", que é a cultura da leitura e, principalmente, da escrita, onde podemos produzir e transformar o conhecimento. Isso difere da cultura massiva que prevê "interação", mas não possibilita interatividade, entendida como autoria, conectividade, colaboração e modificação da mensagem.

As digitais podem ser vistas como produtoras de "[] significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor" (MARTIN-BARBERO, 2006, p. 289). Deste modo, como produtor de significações o receptor pode dar um novo sentido ao interpretar a mensagem do emissor. Há, portanto, na *cibercultura* a liberação da produção do conteúdo, e somos críticos não apenas do que lemos, mas da nossa própria produção, uma vez que somos participadores.

Estabelecemos didaticamente um quadro comparativo. Objetivamos, maior clareza das características acerca das mídias massivas, clássicas ou tradicionais com relação as tecnologias das mídias digitais da cibercultura. Silva (2001, p. 71/72), apresenta um "quadro sinóptico" abordando as distinções básicas entre as referidas mídias. Segundo o autor, "são distinções entre "mídia de massa e "tecnologias digitais" muito oportunas para a visualização do movimento contemporâneo das tecnologias comunicacionais":

MÍDIA DE MASSA	**TECNOLOGIAS DIGITAIS**
Ao permitir a reprodução e a difusão em massa dos textos e imagens, a prensa	O digital é o absoluto da montagem, incidindo esta sobre os mais ínfimos

inaugura a era da mídia	fragmentos da mensagem, uma disponibilidade indefinida e incessantemente reaberta à combinação, à mixagem, ao reordenamento dos signos
A mídia tem seu apogeu entre a metade do século XIX e a metade do século XX, graças à fotografia, gravação sonora, [...], ao cinema, ao rádio e à televisão	A informática é uma técnica molecular, pois não se contenta em reproduzir e difundir as mensagens (o que, aliás, faz melhor do que a mídia clássica), ela permite sobretudo engendra-las, modifica-las à vontade, conferir-lhes capacidade de reação de grande sutileza, graças a um controle total de sua microestrutura
A mídia fixa e reproduz as mensagens a fim de assegurar-lhes maior alcance, melhor difusão no tempo e no espaço A mídia constitui uma tecnologia molar que só age sobre as mensagens a partir de fora, por alto e em massa	O digital autoriza a fabricação de mensagens, sua modificação, *bit* por *bit* [ex.: permite o aumento de um objeto 128%, conservando sua forma; permite que se conserve o timbre da voz ou de tal instrumento, mas, ao mesmo tempo, que se toque outra melodia]
A mídia clássica não é, numa primeira aproximação, uma técnica de engendramento de signos; contenta-se em fixar, reproduzir, transportar uma mensagem Na comunicação escrita tradicional, todos os recursos de montagem são empregados no momento da criação. Uma vez impresso, o texto material conserva certa estabilidade... aguardando desmontagem e remontagens do sentido, às quais se entregará o leitor	O hipertexto digital autoriza, materializa as operações [da leitura clássica], e amplia consideravelmente seu alcance [...], ele propões um reservatório, uma matriz dinâmica, a partir da qual um navegador, leitor ou usuário pode engendrar um texto específico

Quadro 3 – quadro sinóptico comparativo entre mídias massivas x tecnologias digitais (Silva, 2001).

Formam-se, portanto, na *cibercultura*, novos desafios e novas possibilidades de aprendizagem desencadeados pelas mídias digitais. Ademais, a mobilidade proporcionada pelas tecnologias móveis, flexibiliza a participação de cursistas e docentes nos AVAs, pois, possibilita que a aprendizagem ocorra em outros momentos do dia a dia dos estudantes e educadores.

O AVA se diferencia da TV. Na mídia de massa assistimos ao que nos é transmitido. O ambiente virtual de aprendizagem propicia navegação em rede e participação autoral e colaborativa dos sujeitos na construção da comunicação, da aprendizagem e da formação. Novos letramentos e novos leitores desenvolvem habilidades para navegar e interferir nos hipertextos de conteúdos e construir conhecimento.

Na visão de Santaella (2013), os leitores presentes na contemporaneidade são: a) o "imersivo" que navega em telas digitais, conduz suas leituras e desenvolve distintas habilidades para estabelecer a dinâmica de suas atuações; b) o "leitor contemplativo" não abdica do livro impresso e da imagem expositiva; c) o "movente" é leitor da mensagem imagética em movimento (ex. o leitor de videoclipe); e d) o "leitor ubíquo" emerge com a *cibercultura* em sua fase demarcada pelas TIC digitais móveis e herda do "leitor movente" a capacidade de ler e transitar entre diversas formas midiáticas, porém, com a expertise do leitor imersivo. Esses leitores se complementam e um não exclui o outro, sendo um grande desafio docente saber lidar com o perfil de cada leitor nos fóruns dos cursos *on-line*.

A aprendizagem ubíqua pode ser trabalhada no exercício da mediação docente e beneficia o indivíduo em formação, em função de novas possibilidades e potencialidades que a onipresença proporciona, principalmente no contexto da educação *on-line*.

2.4 A mediação docente nos fóruns: análises críticas

Na educação *on-line,* a mediação docente pode operar com a problematização, acolhimento, compartilhamento, autonomia e dialogia – com liberdade de expressão para que todos os cursistas possam expor seus pontos de vista nos fóruns de debates dos cursos *on-line* –, para que ocorram expressões autorais, colaborativas e aprendizagem potencializadas pela ubiquidade.

É essencial na mediação docente que o educador proporcione um ambiente favorável à participação livre dos cursistas nos fóruns de discussão nos AVAs, respeitando o ritmo, cultura e subjetividade de cada participante, criando um ambiente agradável para que os alunos possam expressar suas opiniões.

Sabemos que manter o grupo motivado, participativo, contributivo e colaborativo será desafiante aos educadores. É importante na mediação docente saber se relacionar e comunicar com os alunos nos fóruns para o êxito pedagógico. Afinal de contas, "ensinar exige disponibilidade para o diálogo" (FREIRE, 1996, p. 152).

O ideal é que na comunicação com os alunos em sala de aula ocorram transformações na mediação docente que possibilitem a interação todos-todos, a fim de não contribuir para o aumento do silêncio virtual, que pode gerar uma sala de aula desprovida de contextos e evasão de cursistas.

Entendemos ser necessário investimento da mediação docente nos fóruns, caso contrário, outra consequência possível é uma sala de aula com interações fragmentadas, mensagens postadas sem fundamentações e descontextualizadas como já observamos anteriormente.

Recordemos que na mediação docente em sala de aula virtual podemos provocar abordagens para irmos além dos níveis de interação 1 e 2 já retratados neste trabalho, tendo em vista que os próprios alunos não irão sustentar a comunicação e a aprendizagem sem mediação do professor.

Nessa perspectiva, é compromisso docente pesquisar com seus alunos currículos flexíveis multireferenciais que sejam significativos na realidade da turma, propiciando a motivação e a participação de todos os sujeitos nos fóruns de discussão dos cursos *on-line*, contribuindo para a relação dialética de ensinar e aprender em educação.

O docente precisará considerar o currículo multirreferencial, o acesso de todos à construção da comunicação e da aprendizagem e reconhecer que a informação não é mais um monopólio de poucos. O professor deixou de ser um guardião do saber, dono da verdade, depositário do conhecimento em determinada área. Segundo Silva,

> [...] de mero transmissor de saberes [o professor] deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado (transmissão), valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações. (SILVA, 2001, p. 70)

Assim entendida, a mediação docente desencadeia a reflexão e ação. De acordo com Freire (1996, p.92), "uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo". O docente pode provocar a comunicação e a aprendizagem,

usando a lógica da problematização cuidando para que haja interatividade. Freire vê a provocação como estratégia de ensino porque a educação através da problematização justifica-se na dialogia entre docente e discente. Ambos podem construir e reconstruir conjuntamente o conhecimento baseado em processo emancipador, a partir de experiências significativas, onde os conteúdos de aprendizagem são oferecidos em forma de problemas e não como um produto acabado que não possibilite transformação.

Para Burnham (2013, p. 190) "a utilização didática da dúvida e da pergunta não é nova, estando amplamente presente na atuação de professores em diferentes modalidades e níveis de ensino". De fato! Porém, a novidade não é certamente a "didática da dúvida", mas sim os dispositivos digitais e móveis capazes de potencializar a interlocução e a colaboração.

Mais que transmitir conhecimento, devemos preparar indivíduos para aprender operando na busca da informação, do entendimento e do conhecimento, a partir de uma "visão sistêmica" (Capra, 1997), onde todas as coisas estão interligadas, formando uma teia, compondo o todo integrado como um sistema. Nessa teia ou rede podemos proporcionar ao aluno o ambiente favorável para expressar livremente suas ideias de forma crítica e contextualizada. Dessa forma, poderemos avançar em mediação docente nos fóruns dos AVAs.

É fundamental que se encontrem caminhos para que os alunos se mantenham nas instituições e desenvolvam nos fóruns de discussão seu potencial criativo e senso de observação crítica e se tornando pessoas produtivas. Na mediação docente, nos fóruns, precisamos "pensar, agir e sentir" de forma contínua para ressignificarmos nosso fazer docente e nossa prática educativa.

Segundo Bauman (2007), não podemos ter apenas uma direção, um horizonte, uma trajetória, e sim muitos caminhos, que possibilitem estabelecer nos fóruns, diálogos passíveis de construir e reconstruir respostas, que possam modificar e transformar a comunicação, oportunizando a dialógica interativa todos-todos na arte de ensinar e aprender em educação.

Todavia, "transformar um fórum em discussão que caminha para um confronto de sentidos é um desafio em que o professor tem papel estratégico, embora não polarizante" (BURNHAM; SOUZA, 2013, p. 195). O professor interage com cursistas motivando-os e equipando-os para que estejam dispostos a transformar informação em conhecimento, postando suas ideias no coletivo do AVA, com posicionamentos críticos construtivos e com fundamentação teórica.

Entendemos que o papel estratégico do professor seja de provocação, criando estratégias para que as ações dos sujeitos no AVA possam convergir para a construção e reconstrução do conhecimento com confronto de ideias e sentidos. Nessa perspectiva, compreendemos que a mediação docente proposta aos cursistas nos fóruns requer mais compromisso mobilizador de atitudes autorais e colaborativas para proporcionar interatividade na dinâmica todos-todos.

Afinal, os fóruns de discussões nos ambientes virtuais de aprendizagem têm potencialidades e possibilidades comunicacionais para serem exploradas e não subutilizadas com diretrizes que podem ser estabelecidas pelas instituições de ensino que possam privilegiar o trabalho solitário do cursista.

2.5 A mediação nos cursos on-line: aspectos legais e laborais do exercício docente

A EaD se encontra regulamentada desde 1996 pela Lei 9.394, conforme o artigo 80 da LDB, onde se determina que, "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". No art. 80 da LDB percebemos outras regulamentações como, por exemplo, avaliação e credenciamento de instituições de ensino, requisitos que foram normatizados pelo Decreto Lei nº 2.498/98 e que, em 2005 foi substituído pelo Decreto 5.622, que veio caracterizar 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 (Art. 1º).

A educação *on-line* possibilita novos espaços de docência e aprendizagem nas universidades brasileiras, oportunizando o exercício da mediação docente e a aprendizagem de milhões de brasileiros, ampliando inclusive a oferta de cursos em todo território nacional.

Entretanto, compreendemos que a maior parte das universidades e de diversas instituições de ensino *on-line,* do ponto de vista da legislação e, principalmente, pedagógico, não favorece para que seus docentes possam exercer com autonomia e dialogia o exercício da mediação docente nos fóruns de discussão, o que veremos na análise de dados deste trabalho.

No caso específico da docência *on-line,* para trabalhar as potencialidades dos fóruns no AVA, é mister afirmarmos que, a depender das condições de trabalho estabelecidas pelas instituições de ensino através de diretrizes preestabelecidas, o docente *on-line*, se assim desejar, ainda poderá encontrar circunstâncias favoráveis para desenvolver e desempenhar de forma eficaz a mediação docente participativa.

Tendo em vista que a mediação docente está amparada pelo uso das TIC, o professor pode propor novos conteúdos, abrindo espaços para modificação, criação e cocriação, até "porque não há, propriamente, um *script* para atores: estes normalmente têm liberdade para interpretar, improvisar, criar e desempenhar seus papéis" (MATTAR, 2012, p. 51).

Neste sentido, ressaltarmos a importância da formação permanente dos docentes *on-line* para que eles estejam aptos utilizar as TIC digitais para serem capazes de apresentar conteúdos significativos, sintonizados com a realidade dos cursistas, e de provocar a construção da aprendizagem e da formação.

Para Santos,

> a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos próprios professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as mudanças de auto-formação participada de sua prática, em um movimento de reflexão-ação (SANTOS, 2012, p. 2).

A formação docente precisará promover mudanças e novas formas de mediação nos fóruns dos AVAs, mesmo em condições adversas. A formação pode ser ressignificada**,** a partir da perspectiva critico-reflexiva. O essencial é promover ações críticas-reflexivas, o que Lima Jr. (2006, p. 30), chama de "novas práticas formativas e pedagógicas", corroboradas por Hetkowski (2006, p. 30):

> [...] assim, outra reflexão se refere às possibilidades de instituição de novas práticas pedagógicas a partir do uso crítico, colaborativo, solidário, criativo e transformativo que os educadores podem realizar mediante condições materiais e simbólicas inauguradas pelo advento das TIC e da generalização da informação e comunicação.

Nessa reflexão, os docentes *on-line,* normalmente chamados de "tutores" ou "professores-tutores" (termos que veremos com mais ênfase no decorrer deste trabalho), podem atuar em condições desfavoráveis e muitas vezes sem formação para poder fomentar a utilização das TIC

na educação *on-line*. Normalmente esses profissionais não têm, vínculo empregatício com a instituição de ensino na qual estão efetuando mediação docente. Atuam como autônomos, bolsistas ou através de cooperativa. A ausência do vínculo profissional, bem como de formação, pode gerar menor comprometimento e/ou daquele algo a mais na labuta da mediação docente.

Diante do exposto, Mattar (2012, p. XXVII) concorda com os irmãos Tractenberg (2007, p. 4) ao afirmarem que a EaD tem sido,

> [...] condição cada vez mais comum de precarização do trabalho docente junto às instituições de ensino, que o transformam em mão de obra barata, contingenciável e substituível desprovida de direitos e de possibilidades de participação na concepção e planejamento do seu próprio trabalho.

Fazemos críticas às instituições de ensino que não privilegiam a mediação docente, bem como não validam o vínculo profissional e não investem na formação de seus colaboradores. Acreditamos ser essencial investir em validar o vínculo profissional dos docentes *on-line*, respaldados pela legislação, pois em complemento à LDB, a Lei n. 12.551/2011, no artigo 6º da CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas (2011, p. 1), considera que o teletrabalho (educação *on-line*) é semelhante ao trabalho tradicional (educação presencial), legislação descumprida pelas instituições de ensino.

> Art. 6º. Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego. Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio.

Mesmo amparado pela legislação trabalhista que vem respaldar o trabalhador quando afirma que não há distinção entre o trabalho virtual com o presencial, acreditamos que para professores comprometidos com a sua prática e com sua formação, a "falta de um vínculo empregatício" pode não ser empecilho para impedir o exercício da mediação docente proativa nos fóruns dos ambientes virtuais de aprendizagem, porém será sempre um grande empecilho ao trabalho do professor e dos cursistas.

A falta de formação e de vínculo profissional com a instituição pode gerar "descompromisso", pois conscientes da falta da aplicação legitimada trabalhista para o seu labor,

esses docentes compreendem que podem ser "descartados" a qualquer momento e, com isso, podem adotar mediação docente mais reativa do que proativa.

Na mediação docente, o professor não pode se desmotivar diante das condições adversas instituídas pelas instituições de ensino para o exercício do seu trabalho, pois, o compromisso com a qualidade de sua mediação pode fortalecê-lo na luta por melhores condições de trabalho.

Como observa Snyders (1977)[20], no tocante a escola, classe e luta de classes, sempre há um caminho para ousar, criar e transformar. Presumimos que a luta é real e possível, até porque a escola é um local de contradições dialéticas, onde se defrontam forças conservadoras que repelem mudanças, com forças progressistas a favor da educação autêntica. Para Freire (1996), é impossível negar a natureza política do processo educativo. Por sua vez, Paraskeva (2008) observa que o ensino *on-line* não pode ser materializado em torno de interesses políticos e econômicos.

Concordamos também com Mattar em que, mesmo com interferência política e ideológica, "os professores devem ter voz ativa na reelaboração de novos modelos de EaD para o país" (2012, p. XXXI), porque as instituições escolares, de acordo com a sua organização e estruturação curricular, e sua concepção filosófica de ensino, homem e sociedade, podem propiciar maior ou menor participação de seus autores, promovendo em dimensões contraditórias**,** a passagem de assujeitados para sujeitos.

Nesse caso, a instituição escola também fornece caminhos para que o docente *on-line*, longe de ser um simples alvo de influência ideológica, marque de forma autônoma sua posição no contexto em que está inserido.

Compreendemos que "mudar é difícil, mas é possível" (FREIRE, 1996. p. 88), e que, apesar das adversidades, das diretrizes equivocadas e das contradições dialéticas no trabalho dos docentes *on-line*, a luta jurídica e política ajuda a modificar, ousar, criar condições para ocorrer mediação docente que possibilite aprendizagem significativa, mesmo em condições desfavoráveis.

[20] Segundo Snyders (1977, p. 105), "a escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que se passa lá reflete a exploração e a luta contra a exploração".

Paraskeva (2008) comenta que as universidades podem se transformar para potencializar o ensino *on-line*, que ainda é visto pelas instituições "como um encadeamento de ferramentas que impõem determinadas adaptações e ajustamentos estruturais" (p. 120). Essa visão, que provoca engessamento e contribui para as condições desfavoráveis oferecidas aos educadores no exercício da mediação docente.

Em suma, acreditamos, como Paraskeva (2008), que existe espaço para mudanças nas políticas e diretrizes estabelecidas pelas universidades no ensino *on-line*, bem como para intervenção e participação docente no contexto da mediação docente colaborativa. Neste sentido, não podemos aceitar que nos dias atuais as universidades ofereçam cursos *on-line* que não priorizem a interação mediada pelo professor nos fóruns de discussão.

2.6 Tutoria reativa x proativa: por que "tutor"?

O papel do docente *on-line* comprometido com o processo de ensino e aprendizagem, não é adotar somente postura reativa em sala de aula exercendo mediação docente descomprometida. Pois, agindo desta maneira, estará fomentando a pior acepção do termo "tutor" que diz respeito à naturalização da prática reativa em educação *on-line*. Em lugar de mediação docente proativa, baseada na dialógica, na interatividade, teríamos apenas o "tutor" que tira dúvidas e diz "ok" para o cumprimento das atividades realizadas pelos cursistas.

No guia de orientação básica[21] da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o tutor seria aquele sujeito que guia os alunos nos cursos *on-line*, e que atua como animador ou monitor de forma burocrática, cujo papel, por exemplo, dentre outros seria:

1. dirimir eventuais dúvidas dos cursistas, respondendo na plataforma dos cursos em menos de 24 horas, para atender às diretrizes das instituições e demandas dos alunos;
2. utilizar o telefone para dar *feedback* (opiniões/orientações) com relação às atividades propostas e o conteúdo do material impresso da disciplina.

Numa tutoria reativa, os tutores atuam na interface fórum apenas para tirar dúvidas e colocar avisos. Segundo Santos (2011, p. 49), as interfaces do AVA "são pouco utilizadas ou

[21] http://www.ead.unb.br/arquivos/livros/guia_uab.pdf acesso em 10/12/14.

são subutilizadas pelos professores-tutores". Para evitar o *modus operandi* do tutor reativo, é preciso promover uma guinada na educação *on-line*, não apenas em favor da apresentação do conteúdo em hipermídia, mas voltada especialmente para a mediação docente competente. Nossa indignação é com esse *modus operandi* que compromete a aprendizagem e a formação. Inclusive nos indignarmos com o "tutor" ocupando o lugar do docente *on-line*, do professor.

Como embasamento dessa afirmação, foi realizada por Castro/Santos (2010) uma pesquisa no CEDERJ, consórcio que agrega seis instituições públicas de ensino no Estado do Rio de Janeiro. Segundo as autoras foram pesquisados aproximadamente quarenta (40) tutores *on-line* no curso de pedagogia do referido consórcio, constatando que a grande maioria pratica tutoria reativa. Observamos também no AVA do nosso campo de pesquisa a prática de tutoria reativa, o que vem corroborar com as pesquisas realizadas pelas autoras supra citadas.

De acordo com Mattar (2012, p. XXIV), em relação a expressão "tutor", "a escolha do termo é infeliz. Em linguagem jurídica, tutor é aquele que exerce tutela, ou seja, proteção de alguém mais frágil; aquele que vela, na vida civil, por um menor, interdito ou desaparecido, administrando seus bens". Para além dessas incumbências, será preciso exercer mediação docente proativa, com dialógica e interatividade na ação com a participação de todos os alunos no pressuposto da educação autêntica. E o que seria educação autêntica? A educação voltada não apenas para repassar conteúdo e transmitir o conhecimento ou esclarecer dúvidas dos cursistas; ela envolve problematizar esse conteúdo, criando possibilidades diversas para produção e construção do conhecimento.

Recorremos a Romão (2008, p. 194), para quem "a invenção do tutor é também imprópria ao caráter que se pretende imprimir à EaD nos dias atuais". Entendemos não ser esse o papel do docente nos AVA, considerando-se tanto a natureza da mediação quanto o ordenamento jurídico. "O termo não [tutor] está de acordo em razão apenas de um ofício que não está regulamentado por lei e, portanto, desprovido das recomendações legais que se estendem ao ofício docente" (ROMÃO, 2008, p. 193). Não observamos na legislação brasileira o amparo legal que respalde o "tutor" para a educação *on-line*. Diante do *modus operandi* reativo instalado e da situação jurídica constrangedora, cresce a importância da formação contínua que promova a substituição do termo "tutor" por "docente *on-line*" ou "professor" como se utiliza na modalidade presencial.

Segundo Freire (1996, p. 103), "o professor que não leve sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe". É imprescindível a formação continuada, pois, na medida em que leva a sério a sua formação permanente, o docente pode oportunizar mediação proativa.

Nesse sentido, é preciso que na mediação docente proativa[22], na coordenação com grupos, consideravelmente, heterogêneos e pluriculturais em sala de aula, o docente *on-line* continue sendo criativo e competente em suas estratégias de interação junto aos alunos. Que tenha iniciativa, seja provocador da comunicação e da aprendizagem, estimule a pesquisa, indique leituras, saiba potencializar o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação, e que possa contar com autonomia para construir dialogia nos fóruns, produzindo conhecimento e respeitando e valorizando as diferenças.

Para Freire (1996, p. 102): "a segurança com que a autoridade docente se move implica outra, a que se funda na sua competência profissional". Esse talvez seja um argumento definitivo para se concluir que na mediação docente proativa, não se admite o "tutor" e a prática que ele representa. Mill (2013, p. 107) registra que "a expansão da EaD dá origem a um novo sujeito componente da categoria docente: o tutor". De nossa parte, reiteramos que não é mais possível continuar a tratar o docente *on-line* como tutor ou monitor, ainda que o escopo do curso seja autoinstrucional ou autodidático.

Talvez resida nesse contexto o ceticismo de alguns educadores e alunos em relação à validade dos cursos *on-line*. Dessa forma, não conseguimos conceber cursos que não valorizem a mediação docente. É na interatividade com o outro, que também ensinamos e aprendemos nessa via de mão dupla proporcionada pela nova modalidade de ensino interacional, e isso pode ser valorizado nos cursos *on-line*.

A propósito, o artigo 12, item VIII do decreto lei 5.622, considera a importância pedagógica da mediação docente nos processos formativos *on-line*, ao enfatizar que as instituições de ensino tem que "apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância".

[22] Vislumbramos ainda, na mediação docente competente proativa, a autoria coletiva entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem com a produção do conhecimento numa dinâmica de interação que privilegie a dialogia, a autonomia na busca incessante da interação todos-todos, favorecendo a reflexão, a contextualização com fundamentação teórica, a avaliação, o senso crítico e possibilitando a ampliação, construção e reconstrução do conhecimento. O que constata a relevância do papel docente na mediação docente proativa.

2.7 Desenho didático em educação *on-line*

Educação autêntica na modalidade *on-line* requer um desenho didático competente associado a uma mediação docente competente. Como diz Silva (2012, p. 88), ambos articulados precisam buscar "alternativas à pragmática comunicacional que separa emissão e recepção". Entendido como a disposição dos conteúdos e atividades de aprendizagem na tela digital, o desenho didático precisa potencializar a mediação e vice versa.

O desenho didático pode ser criado para potencializar as relações comunicações autorais, participativas e colaborativas entre os discentes e docentes nos fóruns de debates nas interfaces dos AVAs. Como diz Silva (2012, p. 100), "assim, como na concepção da arte do 'parangolé'[23], o desenho didático e a mediação docente são inconcebíveis fora da perspectiva da coautoria. Eles propõem o conhecimento, não o transmitem".

Fazendo analogia com a arte do "parangolé", o desenho didático não pode ser criado para ser contemplado, admirado, e sim para ser potencializado pela mediação docente. Porque também entendemos que "temas como mediação *on-line* e temporalidade de aprendizagem nos ambientes digitais situam-se como elementos fulcrais, que podem ser levados em conta no desenho didático dos cursos *on-line*" (SANTAELLA, 2012, p. 219). Neste contexto a mediação docente é um elemento fundamental para potencialização das ideias expressadas nos desenhos didáticos dos cursos *on-line*.

Na mediação docente, é papel do professor explorar e fomentar as interfaces acionadas pelo desenho didático, a fim de não subutilizar o recurso de comunicação e a aprendizagem, até porque, como lembra Silva (2012), o desenho didático pode ser ruim, porém poderá ter "salvação", desde que ocorra mediação docente voltada para uma educação autêntica onde todos possam intervir de maneira colaborativa. Entretanto, não adiantará um desenho didático eficiente, se a mediação docente não for proativa. A propósito, Silva (2012, p. 88) afirma que:

> o desenho didático entendido como arquitetura dos conteúdos e das atividades de aprendizagem e a atuação do professor entendida como mediação da construção da comunicação, da aprendizagem e da formação deverão acompanhar a dinâmica comunicacional da web.

[23] No objeto artístico criado por Hélio Oitica, "o espectador é solicitado à completação dos significados propostos no parangolé. São proposições cada vez mais abertas no sentido dessa participação, inclusive as que tendem a dar ao indivíduo a oportunidade de criar a sua obra" (Silva, 2012, p. 100).

Desenho didático sem objetividade, de difícil navegação, que não traz o docente e o discente para o processo de criação e que não possibilita a cocriação, se torna um dificultador para a docência e aprendizagem, resulta fatalmente em silêncio virtual, distanciamento e evasão dos cursistas. Por essa razão, há uma necessidade cada vez maior de se pensar um desenho didático em educação *on-line* "que favoreça a dialogia e que proporcione um tempo adequado para aprendizagens significativas" (MATOS OLIVEIRA, 2011, p. 179). Para tal, é imprescindível a participação docente na elaboração e produção, de forma dialética e autônoma, do desenho didático.

Pesce (2012, p. 133) chama de "desenhos didáticos dialógicos", que "concebem a linguagem como prática social". O desenho didático construído numa concepção dialógica favorece a interatividade, pois possibilita que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem possam socialmente expressar sua linguagem nos AVAs, proporcionado coautoria de forma criativa.

É necessário que haja sintonia entre esses dois polos: desenho didático e mediação docente, para que seja materializada a comunicação interativa dialógica nos ambientes virtuais de aprendizagem**,** favorecendo uma sala de aula voltada para a educação autêntica. Para Silva (2012, p. 106), "o desenho didático interativo por si só não garante o sucesso de seu aproveitamento sem a presença atenta, consistente e perseverante do professor à expressão da materialidade da ação interativa". Quando há sintonia entre o desenho didático e a dinâmica comunicacional da mediação docente em sala de aula nos AVAs proporcionada pela *web*, acreditamos que o sujeito tem a possibilidade de criar, modificar, transformar, construir, e com isso ser igualmente coautor.

Um desenho didático que não favorece a criação, a dialogia reduz o trabalho do cursistas ao ler, reter e prestar contas. Assim, é importante entender a reciprocidade: "o desenho didático modifica a mediação docente e vice-versa, numa espiral de complementaridades que amplia os dois polos de investimentos essenciais ao desenvolvimento e à oferta de cursos *on-line*" (SILVA, 2012, p. 100).

Neste contexto encontra-se o Moodle[24] como uma plataforma aberta, livre, baseada numa concepção construtivista e sociointeracionista. O Moodle possibilita aos sujeitos serem

[24] Moodle (Modular Object Oriented Distance LEarning) é um sistema gerenciamento para criação de curso online. Esses sitemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management

construtores do desenho didático capaz de sustentar a aprendizagem ativa, alicerçada na educação autêntica que contempla criação, interatividade, navegabilidade, dialogia, arquitetura hipertextual de informação, e comunicação livre e plural.

Em suma, compreendemos que não adianta mudar as plataformas para fortalecer o desenho didático se não houver mudança por parte do professor, no que diz respeito à sua forma de atuar, voltada para mediação docente proativa. O desenho didático que favoreça maior e melhor participação colaborativa dos cursistas na dinâmica todos-todos requer o professor que mobiliza a mediação da comunicação e da aprendizagem.

3 A TRILHA METODOLÓGICA

Este capítulo trata dos princípios metodológicos e dos procedimentos que nortearam e sustentaram a investigação no campo da pesquisa. A abordagem privilegia os fundamentos interacionistas e sócio-históricos. Nosso engajamento confirmou que "o pesquisador tem possibilidades de aprender, se transformar e se ressignificar durante o processo de pesquisa" (Freitas, 2010, p. 17).

Especificamente sobre a abordagem sócio-histórica, nos apoiamos em Freitas (2002, p. 4) que a define como "preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o indivíduo com o social".

Portanto, para acompanhar o processo e compreender o papel docente na mediação na educação *on-line*, a imersão ao campo de pesquisa pautou-se, primeiramente, na produção dos dados. Para tal, utilizamos o método do estudo de caso, tendo em vista que contempla um caso de mediação docente em fórum *on-line* em um curso específico e em uma IES[25] específica. Acreditamos ser um caso particular e especial em função da instituição de ensino ter se destacado com qualidade comprovada a nível nacional. Procuramos desvendar o *modus operandi* da docência e com isso contribuir para a compreensão desta particularidade.

System (LMS). A plataforma vêm sendo utilizada não só como ambiente de suporte à Educação a Distância mas também como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo, treinamento de professores
Fonte: http://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas-moodle/o-que-e-moodle

[25] Instituição de Ensino Superior

Em observação sistemática, acompanhamos no AVA do curso o docente *on-line* e seus alunos sem realizar intervenções participativas nas aulas, pois preferimos observar as atuações do docente e de seus discentes. Nossa observação sistemática difere da observação participante uma vez que não interferimos na comunicação entre professor/aluno/aluno/professor. A observação foi realizada no mesmo AVA onde foram inseridas cada disciplina na plataforma do curso[26].

Posteriormente, realizamos uma entrevista não estruturada com as duas docentes *on-line* das disciplinas observadas. A entrevista desenvolveu-se no fluir da conversação a partir de um roteiro traçado com temas propostos pelo pesquisador que procurou orientar, encorajar **e** estimular a participação dos pesquisados. De acordo com Freitas (2010, p. 17), "o homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores". Dessa maneira pesquisadores e professoras pesquisadas se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa.

Aplicamos um questionário aos cursistas das disciplinas observadas com a finalidade de complementar a produção dos dados da pesquisa. Trata-se de uma técnica de investigação muito utilizada que possibilita buscar informações da realidade pesquisada, garantindo o anonimato das pesquisadas.

Empregamos a técnica de análise de conteúdo, que no tratamento das categorias de análise e das noções subsunçoras, para interpretação e transcrição dos dados catalogados/analisados nas entrevistas e questionários e nas interfaces do AVA das disciplinas pesquisadas.

3.1 Concepção epistemológica da pesquisa qualitativa

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de cunho sócio-histórico que, de acordo com Freitas (2002, p. 2), "procura desse modo construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence". A intenção da pesquisa foi investigar socialmente as ações desses sujeitos nesse processo sócio-histórico da mediação docente nos processos formativos *on-line*.

[26] http://ead2.sead.ufscar.br/my/index.php

> É importante observar que essa contribuição metodológica de Vygotsky é particularmente importante para a educação. Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional (OLIVEIRA, 1997, p. 63).

A abordagem sócio-histórica nesse processo educativo nos ajudou a dialogar com o campo de pesquisa e com as professoras pesquisadas, pois, se encontrou em sintonia com o nosso objeto de estudo: mediação docente. Desse modo, para Freitas (2002, p. 3), "Vygotsky também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro". Foi desta forma mediada e dialogicamente com as participantes que a pesquisa foi socialmente desenvolvida.

Segundo Oliveira (1997) um dos pressupostos básicos de Vygotsky é a ideia de que o ser humano se constitui na interação socialmente. Percebemos, nesse sentido, que sua abordagem epistemológica pôde fundamentar este trabalho de pesquisa em sua base qualitativa. Porquanto, "a pesquisa nos serve acima de tudo para dar uma base de entendimento sobre uma realidade e a partir disso transformá-la" (GATTI, 2002, p. 33). Este foi um grande desafio dos pesquisadores para a compreensão e transformação/produção dos dados para que os mesmos pudessem representar na sua essência a realidade pesquisada.

Vygotsky (apud, FREITAS, 2002, p. 4) argumenta que, "ao se estudar o homem é necessário compreendê-lo a partir da interação dialética dessas duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural". Percebemos neste caminhar que ao trabalharmos numa pesquisa compartilhada socialmente na perspectiva sócio-histórica, tivemos a compreensão dos acontecimentos que forem sendo pesquisados, relatando-os e procurando descrever suas inter-relações, incorporando o individual com o social e com o cultural.

> Assim, a sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores, mediação são palavras chaves da sua teoria. Associando-se essas palavras tem-se a teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores (FREITAS, 2002, p. 91).

Vygotsky (2007) ao considerar a mediação como a base nos processos psicológicos superiores, e a interação social como elementos essenciais na teoria sócio-histórico, evidencia-se a importância dessa abordagem para a nossa pesquisa considerando o papel do docente na

mediação *on-line*, e da interação social ocorrida entre pesquisadores e professoras pesquisadas, com o propósito de investigar socialmente uma realidade, que foram materializadas através da linguagem dos sujeitos participantes.

> O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. (VYGOTSKY, 2008, p. 190).

Pode perceber que as ideias expressadas na fala desse autor revelou-se através da linguagem das participantes a realidade pesquisada, que pela percepção dos pesquisadores foi possível analisar os dados da pesquisa consoante com a abordagem sócio-histórico, que vê a pesquisa na interação com o outro.

3.2 Cenário da pesquisa

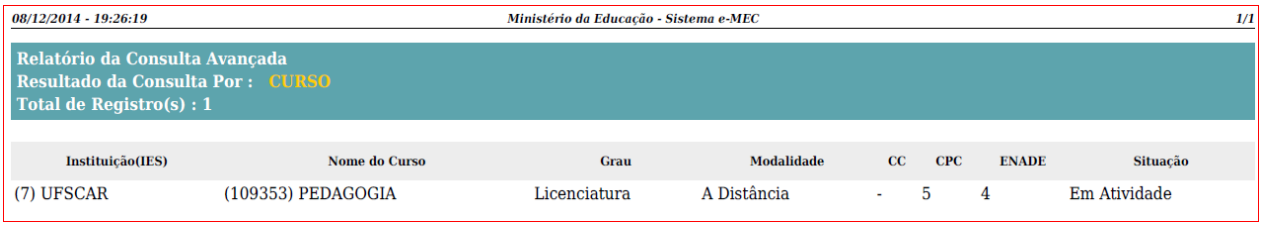
Tivemos como campo de pesquisa duas disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem do curso *on-line* de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, que a partir de 2007, passou a ofertar cursos a distância como parceira da Universidade Aberta do Brasil – UAB[27]. A escolha, já relatada na introdução deste trabalho, se deu em função de, segundo avaliação do MEC, a UFSCar se destacar no território nacional por ter obtido nota máxima[28] no curso de pedagogia, como a melhor graduação *on-line* do país. A avaliação do MEC ocorreu no ano de 2013. A nossa pesquisa foi realizada no ano de 2014.

[27] Fonte: http://www.uab.ufscar.br/ acesso em 15/03/15
[28] Fonte: http://emec.mec.gov.br/ acesso em 15/03/15

Figura 2: tela inicial do AVA/campo de pesquisa. Fonte: http://ead2.sead.ufscar.br/ acesso em 14/03/2014

Essa graduação *on-line* em pedagogia tornou-se caso de sucesso e nossa pesquisa foi verificar o *modus operandi* da mediação docente nos fóruns do AVA Conforme dados do MEC (2013)[29], "dos 1.207 cursos de graduação a distância registrados no Ministério da Educação e Cultura, somente 13 foram considerados de excelência". Sendo que, na área de educação, o curso de graduação de pedagogia da UFSCar, foi o nosso campo de investigação da pesquisa, foi considerado o melhor do Brasil com conceito cinco (5), conforme relatório do MEC destacado a seguir.

[29] http://www.sead.ufscar.br/news/curso-de-pedagogia-a-distancia-da-ufscar-e-considerado-de-excelencia-pelo-mec



08/12/2014 - 19:26:19 Ministério da Educação - Sistema e-MEC 1/1

Relatório da Consulta Avançada
Resultado da Consulta Por : CURSO
Total de Registro(s) : 1

Instituição(IES)	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Situação
(7) UFSCAR	(109353) PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	-	5	4	Em Atividade

Figura 3: relatório de avaliação do MEC
Fonte: http://uab.capes.gov.br/index.php/noticias/220-curso-de-pedagogia-da-ufscar-no-ambito-da-uab-e-considerado-de-excelencia-pelo-mec acesso em 11/03/2015

Diante do exposto, e como docentes *on-line*, e considerando a nossa temática de pesquisa: o papel do docente na mediação *on-line* e em ambientes virtuais de aprendizagem, investigamos no mesmo AVA da instituição as disciplinas Escola e Inclusão Social na Perspectiva da Educação Especial e Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico, efetuando observação sistemática da mediação docente das professoras pesquisadas.

O tempo de acompanhamento em pesquisa no ambiente virtual de aprendizagem, se deu simultaneamente durante todo o período em que as disciplinas foram ministradas, ou seja, do início ao término das mesmas, onde acessamos diariamente a interface do curso, e transcorreu de acordo com a carga horária de 60 horas para as duas disciplinas, tendo cada uma três módulos de conteúdo. Nosso foco principal foi acompanhar as duas professoras em mediação pedagógica em dois fóruns de discussões, sendo dois de cada disciplinas no AVA da UFSCar. Acompanhamos duas "tutoras virtuais"[30], nomenclatura dada pela UFSCar, e denominadas pelos pesquisadores no decorrer deste trabalho de docente *on-line* ou professoras. Desde o início, somente as duas professoras se dispuseram a participar da pesquisa a partir da consulta interna realizada no curso de pedagogia. Observamos também a participação dos discentes em dois fóruns de debates de cada disciplina.

Enfatizamos que foi respeitada a autonomia em sala de aula dessas docentes pesquisadas e de seus cursistas. Nossa "participação" no ambiente virtual de aprendizagem das disciplinas se deu através da observação sistemática e registros dos dados.

[30] Doravante no decorrer desta dissertação as denominadas "tutoras virtuais" pela UFSCar serão chamadas pelos pesquisadores de docente *on-line* ou professoras.

3.3 Instrumentos metodológicos para produção de dados

Para esta investigação de cunho qualitativo, e em concordância com os pressupostos metodológicos da "abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa" (Freitas, 2002, p.1), optamos em realizar um estudo de caso, considerando a perspectiva dialética dessa abordagem interacionista, e o conceito de excelência do curso de pedagogia da UFSCar na avaliação do MEC no ano de 2013.

Segundo Sandín Esteban (2010, p. 181), "o estudo de caso constitui um método de pesquisa para a análise da realidade social de grande importância no desenvolvimento das Ciências Sociais e Humanas e representa a forma mais pertinente e natural das pesquisas orientadas de uma perspectiva qualitativa". Em sintonia com esse entendimento, consideramos também a orientação de André (1986, p. 51, 52) sobre como o estudo de caso etnográfico deve ser usado:

> (1) quando se está interessado numa instância particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma próxima do seu antecessor natural.

Por considerarmos este caso especial, particular, singular, citamos ainda Macedo (2004) que diz: "o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial" (p. 150). Além dessa compreensão, o estudo de caso tem como objetivo a descrição intensa de um determinado fenômeno para conhecer sua realidade, seja de forma parcial ou total do universo a ser pesquisado. Macedo (2004, p. 149) o considera uma "busca da densidade significativa".

A partir do nosso engajamento no estudo de caso, e da observação sistemática realizada nas disciplinas, realizamos uma entrevista[31] não estruturada com as docentes *on-line* e aplicamos um questionário[32] com poucas questões abertas aos alunos.

[31] O roteiro traçado para a realização da entrevista encontra-se no anexo do trabalho.
[32] As questões levantadas para a aplicação do questionário, também encontra-se no anexo do trabalho.

Atentamos para Gatti (2002) que chama à atenção para riscos que envolvem o uso do questionário, por exemplo, falta de resposta por parte da maioria pesquisada. E nos apoiamos em Macedo (2004, p. 169), quando afirma que "o questionário pode ser útil às etnopesquisas", apenas requer cuidados na sua elaboração.

No que diz respeito à entrevista não estruturada, visamos proporcionar liberdade às professoras pesquisadas, para que pudessem desenvolver de maneira natural suas respostas sem interferência dos pesquisadores. Para Lakatos (2003, p. 197), a entrevista "é uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal". Dessa forma procedemos. A entrevista foi um procedimento metodológico que utilizamos para a produção de dados. Da entrevista surgiram dados expressados pelas pesquisadas e não os dados imaginados ou previstos pelos pesquisadores. Ao lado da observação sistemática, onde o "observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação" (LAKATOS, 2003, p. 193), a entrevista, como veremos adiante, buscou a construção de sentidos a partir da interlocução efetiva entre pesquisadores e pesquisadas.

Ao passo que,

> [...] a observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e retratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. (FREITAS, 2002, p. 5).

A abordagem sócio-histórica nos ajudou a ter esta compreensão da dimensão dialógica que Freitas (2002) chama de relação do singular com a totalidade do que se deseja pesquisar do individual com o social. Nesta linha de pensamento, a entrevista numa pesquisa de base qualitativa de caráter sócio-histórico foi igualmente concebida pela dimensão do social. Porque entendemos que a compreensão da palavra do outro, gerou uma contra palavra, e foi neste processo que a entrevista se construiu. A partir dos pressupostos sócio-históricos, a entrevista foi concebida como produção dialógica. Desta forma, André e Ludke (1986, p. 33) afirmam que:

> Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha

> importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas.

Em suma, procuramos tratar os instrumentos da pesquisa para a produção dos dados como consoantes com o objeto do nosso estudo. O mesmo se deu na definição da metodologia e do referencial teórico, para que os dados pesquisados pudessem emergir.

Procuramos interpretar os dados à luz dos teóricos estudados e da análise de conteúdo, um outro "elemento importante do conjunto das metodologias de investigação social [...], uma técnica de compressão de dados" (AMADO, 2000, p. 54 e 57), ou seja, um encadeamento de coisas, ideias, argumentos, frases, que os dados da pesquisa poderão revelar.

Silva (2011, p. 173) complementa Bardin (1977) quando diz que a análise de conteúdo é "um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Por sua vez, Flick (2009) pontua que esta técnica chamada por esse autor como análise de conversação é de fundamental importância para a interpretação após a coleta dos dados. Ele diz que:

> A análise de conversação denota uma abordagem de pesquisa destinada á investigação – por meio de linhas estritamente empíricas – da interação social enquanto processo contínuo de produção e de manutenção da ordem social significativa. (FLICK, 2009, p. 299)

A análise de conteúdo ou de conversação objetiva entender, sintetizar e explicar o significado da comunicação entre pesquisador e pesquisados, ou seja, do conteúdo e do contexto das mensagens que foram materializadas no AVA do curso e, principalmente, das falas das professoras tutoras, quando da aplicação da entrevista como veremos na análise dos dados.

Na análise de conversação ou de conteúdo estabelecemos classificação e critérios para compressão dos dados, bem como, procedimentos sistemáticos para poder entender e catalogar o conteúdo, classificando-o conforme os pressupostos dos objetivos que foram traçados para esta pesquisa consoante com o que se procurava e com o que foi encontrado. Juntamente com esses valiosos cuidados metodológicos, motivou nossa pesquisa a convicção que temos com Freire (1996, p. 32), de que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Os procedimentos metodológicos favoreceram desvendar, interpretar, produzir os conteúdos pesquisados e fazer as inferências necessárias a partir da produção dos dados. Cada passo um aprendizado e cada aprendizado mais motivação e implicação na pesquisa.

4 ANÁLISE ACERCA DA PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

> O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa (Freitas, 2010, p. 17).

Esse capítulo tem como finalidade efetuar a análise qualitativa dos dados produzidos no campo através da observação sistemática[33] efetuada no ambiente virtual de aprendizagem da UFSCar e da interlocução que ocorreu quando da entrevista[34] entre pesquisadores e as professoras pesquisadas das disciplinas do curso de pedagogia da UFSCar. As disciplinas foram oferecidas no ambiente dos cursos conforme Fig. 4.

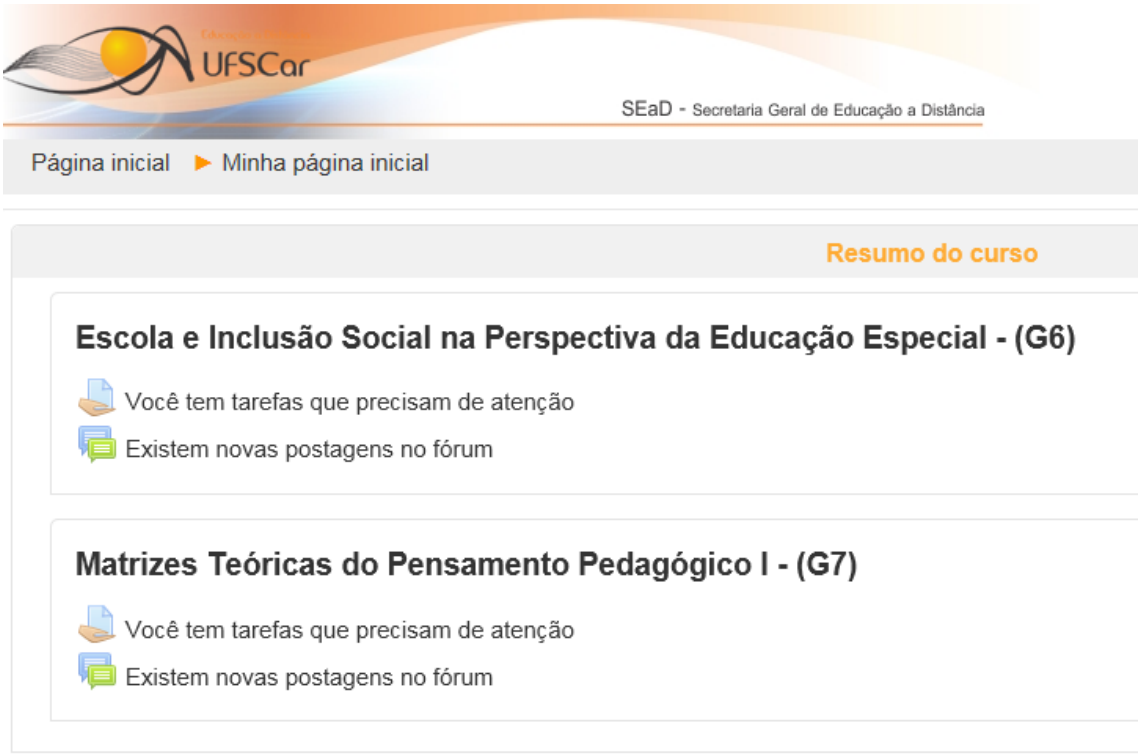


Figura 4: Disciplinas do curso de Pedagogia no ambiente virtual de aprendizagem da UFSCar. Fonte: http://ead2.sead.ufscar.br/my/index.php Acesso em: 14/03/2015

[33] Para Lakatos (2003) trata-se de uma observação realizada de forma sistemática para responder a propósitos preestabelecidos. O pesquisador presencia o fato, porém não participa dele, ou seja, observamos o ambiente virtual da instituição pesquisada de forma sistemática, contudo, não inferimos participação fazendo um papel de observador/espectador.

[34] Segundo Macedo (2004, p. 164), "na entrevista os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o pesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve. A linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização".

Considerando os objetivos propostos e o referencial teórico adotado, elegemos quatro categorias de análises do campo e sete subcategorias, duas noções subsunçoras[35] que emergiram naturalmente quando do tratamento dos dados, através das vozes dos sujeitos pesquisados.

Para a apreciação dos dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo já comentada no capítulo 3.3, que a partir deste momento será explorada, onde Macedo (2004, p.209) afirma que "a análise de conteúdo é um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa".

Visando interpretar neste sentido, através da comunicação entre pesquisadores, e pesquisadas, e orientados pela perspectiva sócio-histórica, realizamos a entrevista com as professoras participantes. Tomamos o instrumento metodológico como rico e pertinente para a análise de conteúdo, onde se busca o significado social da narrativa, para que possam emergir os interesses da pesquisa de maneira significativa através da interação dialógica e interacionista entre pesquisadores e pesquisadas.

A abordagem da análise de conteúdo tem como propósito compreender e condensar o significado desses conteúdos advindos das narrativas dos sujeitos. Conforme Amado (2000, p. 52), a técnica de análise de conteúdo "procura 'arrumar' num conjunto de categorias de significação, o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicação". Assim, essa investigação tem o propósito de buscar o sentido que está por trás dos conteúdos manifestados.

De acordo com os ensinamentos de Amado (2000), apresentamos um esboço "procurando arrumar" um sistema de categorias e subcategorias advindos das mais diversas formas de comunicação que sucederam na entrevista.

A técnica da análise de conteúdo tem a pretensão de analisar o que foi manifestado na narrativa dos sujeitos participantes da pesquisa, onde codificamos, classificamos e categorizamos, permitindo ao pesquisador fazer deduções a respeito do papel do docente como mediador do processo de ensino e aprendizagem, retratando a importância da mediação no ponto de vista das professoras pesquisadas e dos cursistas**.**

De acordo com as categorias e subcategorias elaboradas pelos pesquisadores e, com base em Amado (2000), elencamos cinco quadros relacionados aos aspectos pesquisados. Nos quadros

[35] As noções subsunçoras podem partir dos dados empiria/prática e das vozes dos sujeitos em diálogo com a teoria. Para Macedo (2008, p. 89/90), elas "emergem com base na experiência e no conhecimento prévio do pesquisador e suas relações com a experiência do campo de pesquisa. São como âncoras que permitem ao pesquisador aprender algo novo ou desconhecido através da associação com o que já se conhece".

01 a 04, focamos a percepção das professoras pesquisadas com relação: ao papel do docente na educação online (Quadro 1); à crítica da mediação docente nos fóruns (Quadro 2); aos desafios da mediação docente na cibercultura (Quadro 3); e ao desenho didático educacional (Quadro 4). No quadro 05, o foco é a percepção dos discentes sobre sua participação nos fóruns de discussões do curso.

Nos quadros, coluna *unidade de contexto*, expressamos alguns fragmentos extraídos das interlocuções dos pesquisadores e das professoras pesquisadas. Acreditamos estarem em sintonia com a coluna *unidade de registro*, onde manifestada algumas falas dos sujeitos e que entendemos, vem contextualizar a referida unidade de contexto no percurso da entrevista acerca de alguns excertos do roteiro[36] previamente traçados. Na coluna *unidade de registro* estão os fragmentos do texto da entrevista que nortearam as categorias e subcategorias. Os elementos da *unidade de contexto* foram indicadores para elaboração do roteiro da entrevista.

Categorias	**Subcategorias**	**Unidade de contexto**	**Unidade de registro**
Percepção sobre o papel do docente na educação *on-line*	Termo mediação docente: Conceito/importância/ papel do professor	Conceito de mediação/importância da mediação docente/papel do professor	**Pesquisador**: o que você entende por mediação docente, importância e papel do professor tutor? **Respostas**: (...) eu entendo que o docente é o mediador sobre, tipo o de facilitador da aprendizagem (SRA). (...) a mediação é isto, contribuindo com a construção do conhecimento, acho que é por aí (TJA).
	Diferenciação entre professor e tutor / desafios da formação	Tutor ou professor *on-line* / Estrutura do curso	**Pesquisador**: na estrutura do curso, temos o tutor virtual;

[36] Trata-se de um roteiro que foi planejado pelo pesquisador, que incluiu questionamentos que nortearam a entrevista entre pesquisador e pesquisadas. Esse roteiro encontra-se em anexo.

			tutor presencial; e, professor. Desta forma, você por acaso se incomoda em ser chamada de tutora? **Respostas**: (...)Nós tutores fazemos um papel muito grande no desenvolvimento do aluno e merecíamos ser chamado sim de professor (TJA). (...) então, eu penso que o tutor tem esta função também, dando feedback ao interagir nos outros espaços da plataforma (SRA).

Quadro 4. Percepção sobre o papel do docente na educação *on-line*

Categorias	**Subcategorias**	**Unidade de contexto**	**Unidade de registro**
Análise crítica da mediação docente nos fóruns	Fórum como interface de interação	Fórum promove interação/coautoria Pode haver mais fóruns	Pesquisador: Para você deveria ocorrer interações em todos os fóruns do curso? A mediação docente no fórum provoca coautoria? Respostas: (...)As discussões nos dois fóruns eu acho que foi significativa sim porque a gente percebe que os alunos contribuíram de forma importante (TJA). (...) eu penso que na disciplina que tutorei 2 fóruns foram razoáveis e que é uma atividade bastante rica onde os alunos mais participam (SRA).

Quadro 5. Percepção crítica da mediação docente nos fóruns

Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto	Unidade de registro
Análise dos desafios e exercícios da mediação docente na cibercultura	Autonomia de sala de aula	Autonomia plena/ Autonomia controlada	**Pesquisador**: As ferramentas chat e webconferências estão sendo bem utilizadas na comunicação síncrona com os cursistas ou estão subutilizadas? **Respostas**: (...) não foi muito interessante. Houve oportunidade dos alunos interagirem, mas deveria ter mais webconferências que promovesse mais interação (TJA) (...)eu já fiz vários chats quando era tutora da graduação, os alunos se manifestavam, tinham interesse na temática onde a gente discutia, por exemplo, e esta dinâmica penso que estão sendo subutilizadas sim Paulo principalmente e algumas disciplinas (SRA). **Pesquisador**: Você tem formação por parte da Instituição e tem vínculo empregatício? **Respostas**: (...) não tenho vínculo. Antes de iniciar as atividades de tutoria, a UFSCar oferece um curso de formação de tutores (TJA). (...) não tenho vínculo, recebo quatro bolsas para atuar em uma disciplina e geralmente sou convidada a atuar em uma ou duas
	Formas de comunicação: chat/ webconferências	Elementos de potencialização/ Elementos de subutilização	
	Condições do exercício da mediação docente	Vínculo empregatício/ Formação: facilitador ou complicador	
		Facilitador/complicador	

			disciplinas por ano. Realizo cursos on-line de formação continuada e considero-os de excelente qualidade (SRA).

Quadro 6. Percepção dos desafios da mediação docente na cibercultura

Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto	Unidade de registro
Percepção do desenho didático educacional	Desenho do curso potencializa e favorece a participação dos cursistas	Gera disponibilidade e desinteresse ou Interesse de participação	**Pesquisador**: O desenho didático do curso foi facilitador ou complicador para participação dos cursistas? **Respostas**: (...) eu acho interessante não altera o interesse do aluno (TJA). (...) no início do curso tem capacitação para navegar pelo ambiente do curso. Não interfere na participação (SRA).

Quadro 7. Percepção do desenho didático educacional

Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto	Unidade de registro
Análises da participação discentes nos fóruns do curso	Motivos de participação ou não nas discussões do fórum/evasão	Participação/evasão	**Pesquisador**: como você considera a participação dos alunos nos fóruns. Houve interesse ou desinteresse? **Resposta**: (...) é muito difícil trazer eles para o debate, mas a qualidade das discussões quando existem são muito boas, participam com

			contribuições muito interessantes (TJA). (...) eu penso que eles também conseguiram interagir, mas com a minha presença teria estimado mais a interação em termos qualitativo de qualidade de respostas (SRA).

Quadro 8. Percepção da participação discente nos fóruns do curso

Nos subcapítulos a seguir iremos transcrever respostas presentes nos quadros e analisar os dados resultantes da pesquisa, através das narrativas dos sujeitos pesquisados.

4.1 Da análise do papel do docente como mediador do processo de ensino e aprendizagem e a importância da mediação na visão das professoras pesquisadas

No sentido de evidenciar os conteúdos manifestados pelas falas das professoras pesquisadas, iremos codificar cada uma delas por letras, para preservar a identidade das mesmas e identificá-las como participantes da pesquisa.

As falas das professoras pesquisadas terão a inferência e interpretação crítica dos pesquisadores no que concerne ao significado manifestado na narrativa da entrevista, a partir da análise do conteúdo. Para Bardin, 2009, p.44) a análise de conteúdo é

> (...) Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativo às condições de produção/recepção destas mensagens.

No contexto representado pelo quadro das categoria e subcategorias, os pesquisadores procurou elaborar um procedimento, uma técnica, ou seja, uma estratégia que lhe possibilitasse ter a percepção para analisar o conteúdo das mensagens narrativas das participantes da pesquisa a respeito da compreensão sobre os temas: mediação docente; o papel docente; e, a importância da mediação nos fóruns dos cursos *on-line,* focos da nossa inquietação e temática do nosso estudo.

Nesse momento evidencia o que Amado (2000) confirmou a respeito da análise de conteúdo, que se manifesta através dos mais diversos tipos de comunicação, evidenciando as falas que os sujeitos vão direcionando para um revelar de sentidos, e que, ao mesmo tempo, propiciam aos pesquisadores oportunidades para a interpretação desses sentidos.

Assim, com o olhar interpretativo no AVA da instituição, atentamos para as falas dos sujeitos nele registradas. Percebemos na entrevista que as docentes *on-line* apresentaram sentidos, conceituando mediação docente e reconhecendo a importância do papel do docente na mediação dos fóruns, voltado para a construção e reconstrução do conhecimento, em colaboração com seus alunos.

As professoras participantes da pesquisa apresentaram, ainda que sem aporte teórico, algumas argumentações onde ficou evidenciado na fala de TJA, "o papel do educador como facilitador" do processo de construção do conhecimento discente, o que de certa forma sintetiza a concepção de mediação de Vygotsky, porém, evidencia-se também na fala da professora um desprestigio, desvalorização da figura do professor na educação *on-line* como facilitador do processo de ensino e de aprendizagem.

Podemos até perceber o educador como facilitador, contudo, compreendemos que o docente, na concepção dialética da abordagem sócio-histórico, na interação social com o discente, não se reduz ao papel de facilitar. Ele é o mediador do processo de ensino e aprendizagem, algo mais que facilitação. Para Vygotsky (2007), no contexto da zona do desenvolvimento proximal, **o** docente é o mediador na condução da construção do conhecimento, nas atividades de grupos e da turma.

Compreendemos que o docente em sala de aula tem o papel de mediar e não de facilitar a construção do conhecimento. Ele intervém na zona de desenvolvimento real/proximal dos discentes, a fim de contribuir com o seu aprendizado, provocando avanços que sem sua mediação provavelmente não ocorreriam de maneira espontânea.

Na visão de Vygotsky, segundo Oliveira (1997, p. 60),

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento.

Alves (2011, p. 3) complementa ao afirmar que, “nesse espaço de transição, os novos conhecimentos estão em processo de elaboração e, frente à mediação dos instrumentos, signos e interlocutores, serão consolidados e ou ressignificados”. Por esta razão, nos espaços de transição dos fóruns de debates dos cursos *on-line*, onde os conhecimentos podem ser discutidos e construídos, o papel do docente é de mediador desta construção, partindo do desenvolvimento real dos cursistas para atingir o proximal.

Entretanto, os pesquisadores atentos para o relato da professora participante SRA, quando a mesma vem abordar a questão da necessidade de formação, para que o docente possa não só dominar como ampliar e compartilhar o conhecimento, procurando sempre se manter em formação devido ao “avanço da tecnologia, da velocidade e do fluxo de informações que tem gerado mudanças significativas na dinâmica das sociedades atuais” (MATOS OLIVEIRA, 2012, p. 145).

O professor em constante formação compartilha e problematiza o conhecimento com os alunos para que possa ocorrer interação coletiva na sala de aula entre todos, para que também ocorram aprendizagens significativas.

> A aprendizagem significativa é um processo dinâmico em que uma nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva – estrutural hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência dos indivíduos – do sujeito aprendente que se atualiza sempre que um novo conceito é significado (SANTOS, 2014, p. 114).

O momento de troca propicia aos sujeitos (professores e alunos) construir o conhecimento de maneira interativa e colaborativa, propicia a docência e a aprendizagem significativas.

4.1.1 Da análise entre ser professor ou tutor: desafios da formação

O corpo docente da UFSCar é constituído pelo “Professor formador” que elabora o conteúdo da disciplina, pelo “Tutor Presencial” que se faz presente quando dos encontros e realização de provas por parte dos cursistas, e pelo “Tutor virtual” que efetua a mediação docente no ambiente *on-line* do curso, sendo que este último foi o foco da nossa observação/investigação,

e como comentamos serão chamados de professoras ou docentes *on-line*. Cada professor tem atribuições específicas.

No ambiente *on-line*, dois fóruns intitulados "interação entre professor e tutores" são específicos para o corpo docente da instituição, onde fica claro a dicotomia existente entre quem é professor e quem é tutor virtual/presencial.

O professor é considerado o formador, que se faz presente na elaboração da disciplina e no ambiente virtual apenas para dirimir eventuais dúvidas, e passar informações diversas aos "tutores virtual e presencial", como, por exemplo avaliação e correção de atividades.

O "tutor presencial" tem sua participação voltada para os encontros presenciais com a turma, como por exemplo, quando da aplicação de provas.

Por sua vez, o "tutor virtual", foco da nossa pesquisa, é o docente *on-line* responsável pela condução do curso no AVA. Ele tem como uma de suas atribuições, interagir com os cursistas para efetuar a mediação pedagógica nos fóruns.

Com o propósito de verificar se essas nomenclaturas poderiam ser um agente desmotivador e, assim, influenciar negativamente a mediação docente dos chamados "tutores virtuais", os pesquisadores formularam a seguinte indagação às professoras pesquisadas: existem diferenças especificas entre o papel do professor e o papel do tutor na UFSCar?

A seguir, apresentamos os relatos respectivos das "tutoras virtuais", SRA e TJA, participantes da pesquisa. Lembramos que no decorrer deste trabalho elas serão tratadas como professoras ou docentes *on-line*:

> (...) o professor acompanha de bastidor o que acontece. Dão um suporte a nós. Já o tutor mete a mão na massa. Ele interage, vai se colocar na interação com os alunos. Tem o papel mais ativo. Se apresentar dificuldades o tutor também auxilia o aluno para poder dirimir eventuais dúvidas. (SRA)

> (...) o acesso está muito centrado no tutor, diferente do professor. Que ele está ali presente, que está acompanhando constantemente o aluno. O papel do professor em EaD é distante, não existe, está só para elaborar disciplina. O que eu vejo é o papel do tutor. O professor é ele mesmo (o tutor). Eu não vejo o papel do professor na EaD. (TJA)

As narrativas evidenciam descontentamento das professoras com relação ao termo "tutor", segundo a nomenclatura da instituição. O descontentamento ficará ainda mais evidente ao abordamos, mais adiante, as categorias subsunçoras.

Contudo, compreendemos o compromisso docente das mesmas, e que, independentemente da contradição das falas, percebemos observando sua atuação e posicionamento no AVA e na entrevista. Elas se sentem professoras conforme reprodução das transcrições das narrativas a seguir, e não se desmotivam na sua prática mediadora, mesmo sendo chamadas de tutoras.

> (...) o tutor mete a mão na massa. Ele interage, vai se colocar na interação com os alunos. Tem o papel mais ativo (SRA)
>
> (...) O que eu vejo é o papel do tutor. O professor é ele mesmo (TJA)

Mattar (2012, p. xxiv) reforça a nossa convicção: "tutor é professor". O "tutor" é o docente *on-line* que pode atuar como um mediador pedagógico na construção coletiva do conhecimento, junto com a sua turma, com condições de mediar o conteúdo e intervindo na aprendizagem dos seus alunos.

Segundo Mill (2013, p. 107), este profissional "desempenha um papel-chave no processo de ensino-aprendizagem na modalidade Ead e sinaliza o despontar de novos saberes docentes, novos comportamentos de aprendizagem e novas racionalidades". De acordo com essa posição, continuamos, no decorrer deste trabalho dissertativo, caracterizando as participantes da pesquisa como professoras ou docente *on-line*. Entendemos que o "tutor virtual" é o professor, por desempenhar o papel chave na mediação *on-line* das disciplinas do curso de pedagogia da UFSCar, promovendo os saberes e a formação junto dos seus cursistas.

Quanto à formação docente, as professoras relataram que recebem cursos antes de iniciar qualquer mediação docente, e que, um dos objetivos é promover em sala de aula maior participação dos alunos nos fóruns de discussões, o que, evidenciou investimento da instituição com a formação continuada dos seus professores.

> (...) Antes de iniciar as atividades de tutoria, a UFSCar oferece um curso de formação de tutores. Curso de formação do tutor é focado que chamem os alunos para participação (TJA).
>
> (...) Realizo cursos on-line de formação continuada e considero-os de excelente qualidade (SRA).

Como lembra Santos (2014), a formação docente é essencial e é necessário atentar para cuidados específicos na construção do saber docente. Ele precisará saber atuar na cultura digital, na cibercultura.

> Não basta ter acesso ao computador conectado à internet. É preciso, além de ter acesso aos meios digitais e sua infraestrutura, vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã. Saber buscar e tratar a informação em conhecimento, comunicar-se em rede, produzir textos em várias linguagens e suportes são saberes fundamentais para a integração e autoria na cibercultura (SANTOS, 2014, p. 83).

Os saberes do professor *on-line* podem se constituir de grandes significados no exercício da mediação docente em sala de aula, nos debates ou discussões dos fóruns *on-line*. Entendemos ser essencial investimentos em processos de formação continuada de professores para a docência *on-line*, considerando que, "os espaços do conhecimento são múltiplos e que mobilizam saberes plurais" (SANTOS, 2014, p. 77).

Saberes que podem ser socializados, problematizados e mediados pelos professores nas plataformas dos cursos, objetivando fomentar a produção coletiva do conhecimento com interatividade todos-todos[37]. Segundo Tardif (2007, p. 52), "o docente é não apenas um prático mas também um formador". O docente partilha e problematiza seus saberes contribuindo também na formação dos discentes, podendo o fórum num espaço privilegiado para trocas significativas com o envolvimento de todos.

4. 2 Da análise crítica das interações ocorridas à mediação docente nos fóruns de discussões

Cada disciplina observada teve um total de oito fóruns de discussões, conforme a Figura 12, disciplina Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico. Desse quantitativo, apenas dois fóruns em cada disciplina estiveram voltados para interações que pudesse proporcionar interatividade para a construção coletiva do conhecimento entre a professora participante e seus cursistas: Fórum MTPPI – AIII-1_Discussão de vídeo em fórum e Fórum MTPPI – AIV-3_Debate sobre o filme: A Onda.

[37] Segundo Mill (2013, p. 105), trata-se de um "modelo em que o diálogo entre os atores e a discussão/negociação de significados fundamentam o processo educacional (modelo todos-todos, com maior dinamicidade e formação do conhecimento em rede, em que todos ensinam a todos ou aprendem com todos)".

Criticamos a estrutura do formato apresentado na referida figura, onde foi considerado todas as discussões como fóruns. Esta interface permite produzir saberes na interação entre os sujeitos. Assim, tópicos que não permitisse a partilha das narrativas desses sujeitos envolvidos, poderiam ser elaborados no desenho didático educacional com outros nomes, por exemplo: mural de avisos ou mural de notícias.

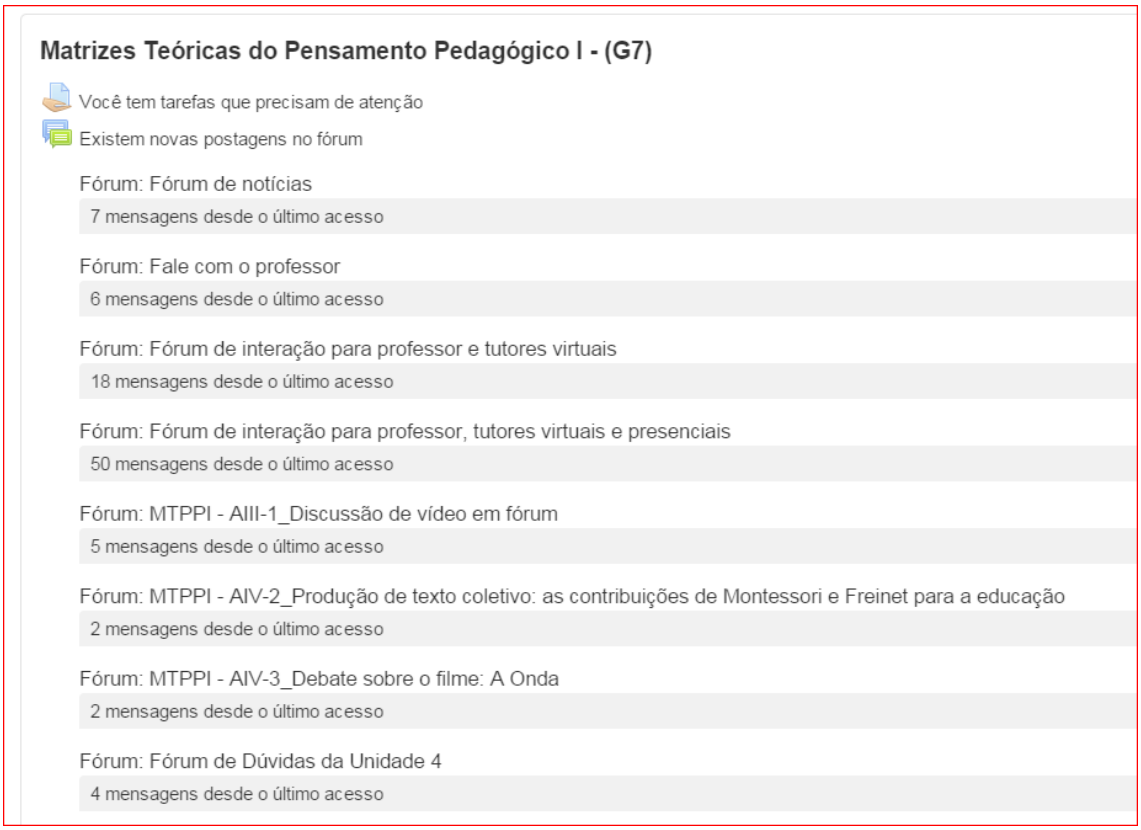


FIGURA 05: tela dos fóruns ocorridos na disciplina.
Fonte: http://ead2.sead.ufscar.br/my/index.php em 14/03/2014

Na entrevista fizemos as seguintes indagações às professoras pesquisadas: na sua opinião, deveria haver mais momentos de interações nos fóruns de discussões dos cursos *on-line* mediados pelo professor com os seus alunos? e, os dois fóruns da sua disciplina transcorreram satisfatoriamente?

E na contrapalavra da professora surgiu o questionamento: a aprendizagem poderia ser mais rica se houvesse mais fóruns de discussão com os cursistas?

Transcrevemos alguns trechos das narrativas das professoras a respeito da interface fórum:

Para a professora TJA:

> (...) Sempre foi assim, mas acho importante ter um fórum para cada atividade monitorando o aluno de toda construção daquela atividade. Teria uma proximidade maior e contribuiria muito mais.
>
> (...) As discussões nos dois fóruns eu acho que foi significativa sim porque a gente percebe que os alunos contribuíram de forma importante e é uma oportunidade de estar voltando as falas deles – percebe que desde a primeira postagem do aluno até a última há uma evolução muito grande.

Para a professora SRA:

> (...) Eu penso que na disciplina que tutorei 2 fóruns foram razoáveis e que é uma atividade bastante rica onde os alunos mais participam. Onde eles mais pesquisa. Eles se comportam de uma forma muito mais ativa no sentido de mais aprendizagem de se pensar o conhecimento de interagir a partir do ponto de vista do outro.

As falas das professoras evidenciam alguns dos ensinamentos de Vygotsky (2007), onde o autor corrobora ao pontuar que é através da interação social que se constrói o conhecimento. O fórum demonstra ser esse espaço de interação social extremamente dinâmico e de troca, que por conta disso, entendemos que esta interface precisa constantemente ser explorada no exercício da mediação docente.

O fórum é uma das interfaces assíncronas do ambiente virtual de aprendizagem. Pode ser fomentado o seu uso através da mediação docente, almejando a participação colaborativa discente. Concordamos com o ponto de vista da participante SRA: é na interação com o outro que o conhecimento pode ser continuamente construído.

Pelas discussões terem sido significativas, conforme relatos apresentados pelas professoras participantes e pelo o que foi observado nos fóruns das salas pesquisadas, transcrevemos a seguir algumas narrativas dos cursistas, a partir da indagação inicial proposta pela docente *on-line* para o debate.

A professora TJA abriu o fórum MTPPI – AIII-1 apresentando a temática proposta e uma indagação norteadora, onde solicitou reflexões e participações da turma no debate:

> (...) Após a leitura vamos contribuir no fórum. É esperado que você reflita com base nos questionamentos feitos e tendo como referência a leitura do texto indicado. Procure entrar no fórum todos os dias para ler a contribuição dos colegas e para registrar suas próprias reflexões e reações a manifestação de seus colegas (TJA).

O aluno CIA abriu o fórum respondendo a indagação inicial proposta pela professora com argumentações baseadas no seu ponto de vista, o que nos remeteu ao nível 1 de interação comentado no capítulo 2, onde nesta fase, apesar de acontecer a interação, não ocorreu a interatividade em função do comentário, até então, isolado.

O aluno VAA, ao adentar o fórum, se reportou ao cursista CIA, concordando e achando pertinente o comentário realizado pelo colega. Contudo, VAA se colocou contra argumentando a fala do colega, apresentando da mesma forma o seu conhecimento sobre o assunto. O referido comentário, pode ser entendido como nível 2 de interação, onde ocorreu inicialmente uma interação sem articulação e às vezes com articulação no momento em que houve a contra argumentação da palavra do outro.

O cursista DAA mencionou os comentários dos colegas anteriores e, da mesma forma, apresentou o seu ponto de vista acerca da questão abordada pela professora. Evidenciou-se uma interação sem e com articulação se mantendo de forma linear no entendimento dos pesquisadores como nível 2 de interação.

No AVA foram registrados fartos comentários dos cursistas, porém, não visualizamos interlocuções expressando a interatividade, tal como entendida no nível 3 de interação, situado no capítulo 2. Ainda assim**,** as narrativas dos sujeitos participantes do fórum de debate, revelam a percepção da importância dessa interface para a construção dialógica do conhecimento.

Atentos aos pontos de vistas expressados pelos sujeitos no fórum, concordamos com Santos (2014), quando afirma que:

> A interface fórum permite a construção, estruturação, organização e registro das narrativas e autorias dos sujeitos a partir da multiplicidade e pluralidade de seus discursos. Mediar a partilha de sentidos, garantindo a participação individual e compartilhada dos discursos, é um dos grandes desafios da prática docente (p. 102).

Cada sujeito pode expressar a sua particularidade e não importa o seu meio social ou cultural. Todos podem livremente expressar e produzir saberes, mostrando o quanto é possível e

rico construir coletivamente o conhecimento, desde que, haja contribuição individual de cada participante como constatamos nos relatos discentes.

No fórum os conteúdo**s** trabalhados pelos professores já se encontram disponibilizados no AVA, todavia, é a mediação docente que pode potencializar este conteúdo. O diferencial é a potencialização da mediação pedagógica. É com ela que acreditamos podermos mudar a prática docente, tornando a aprendizagem significativa para os nossos alunos.

No propósito de entender o que aflorou do campo de pesquisa, particularmente nas narrativas das professoras pesquisadas, elegemos as seguintes noções subsunçoras**,** que emergiram na entrevista:

1. "autonomia docente não incentivada".
2. "chats e webconferências como elementos de subutilização".

Nos subcapítulos a seguir, verificaremos que as noções subsunçoras estão também correlacionadas com a análise de conteúdo, ao ter se descortinado outros sentidos proveniente da argumentação dos pesquisadores e das narrativas das participantes.

Segundo Amado (2000 p. 55, 56), a análise de conteúdo "trata-se de um processo de esquartejamento do texto e do seu sentido imediato, visível, com o objetivo de se descortinarem outros sentidos". Os sentidos e significados até então ocultos foram "descortinados", quando materializados nas narrativas das participantes. Em seguida, interpretações e inferências das noções subsunçoras.

4.2.1 Da análise da autonomia docente não incentivada nos fóruns de debates

No capítulo 1 foi abordada a autonomia na mediação docente em educação *on-line*, destacamos entre outras ações, que um dos pressupostos na docência *on-line* seja mediar com, e mobilizar a autonomia e a colaboração dos cursistas. Lembrando Contreras (2002), comentamos que o docente *on-line* poderá assumir seu compromisso moral com sua turma quando tiver autonomia para interagir, solucionar os diversos dilemas, conflitos e pressões que podem ocorrer

na esfera educacional, inclusive com restrições a mediação docente por parte da coordenação do curso.

Na entrevista que realizamos junto às professoras pesquisadas, questionamos se elas têm autonomia por parte da instituição para exercer mediação docente nos fóruns de suas salas de aulas. A professora TJA, respondeu que existe um manual com as diretrizes a serem seguidas, mas não se recorda ou ter lido algo sobre. No entanto, ela complementou seu excerto informando o seguinte:

> (...) Tem um manual produzido pelo professor e não sei se é vedado. Nunca ninguém me falou. Dou muitos referenciais para o aluno. Nunca fui proibida e acho que não existe nenhuma privação por parte da Instituição" (TJA).

Como pesquisador reforçamos a questão: você tem autonomia plena de sua sala de aula?

> (...) Sim, tenho sim. A autonomia é também dada aos alunos. "Nos fóruns eles trazem reportagens, imagens, artigos, sim, eles têm autonomia. Quando eles postam alguma coisa eu sempre olho para ver se não tem nenhuma incoerência com a disciplina, mas até o momento sempre contribuíram sim (TJA).

Entretanto, a professora SRA retratou a questão da seguinte maneira:

> (...) Diretrizes se tem, prazos, orientações gerais, critérios avaliação, várias coisas, mais penso que nós temos autonomia para agir". Eu penso que nós temos autonomia sim, só que não é muito incentivada (SRA).
>
> (...) Nos trazemos outros autores, outros referenciais para contribuir porque nós queremos enriquecer". "Não há restrições por parte da instituição para que eu possa trazer outros referenciais. Isto pelo menos comigo nunca aconteceu (SRA).

Evidenciou-se uma autonomia não incentivada, quando observamos no AVA, controle e cerceamento por parte da coordenadora ALA, quando orientou no fórum, "sobre feedback, prazos de correção e interação em atividades", o seguinte aos professores do curso:

> (...) Por último, gostaria de solicitar que **em casos de atividades na ferramenta fórum, não se esqueçam de interferir em alguns momentos. Vocês não devem discutir com os estudantes e nem fazer postagens com frequência, mas apenas escolher dois ou três dias da atividade para lerem as postagens e fazerem algum comentário que direcionem as discussões ou incentivem a participação de todos (ALA).** (Grifo nosso).

Como educadores comprometidos com a nossa prática, não concebemos a mediação docente sem comprometimento total, onde o professor possa estar apenas "interferindo em alguns

momentos no fórum". Assim, fazemos algumas indagações críticas sobre a narrativa da coordenação: Como não discutir/interagir com os cursistas frequentemente? Como fazer apenas alguns comentários para incentivar a participação discente? Não adiantará apenas o incentivo a participação dos cursistas, considerando que o professor não terá a prerrogativa de frequentar assiduamente o AVA.

Comprovou-se falta de coerência e alinhamento com o curso de formação. Recordo a narrativa da professora TJA, onde a mesma comentou que o curso de formação abrange também a prerrogativa de estímulo a participação dos cursistas nos fóruns. A orientação mostrou contradição por parte da coordenação com atitudes e ações antagônicas as diretrizes da instituição.

> (...) O curso de formação do tutor é focado que chamem os alunos para participação (TJA).

Esse caso mostra a subutilização da ferramenta fórum entre o corpo docente. Comprova também que a coordenadora de pseudônimo ALA, informa nesse mesmo fórum, que ela mesmo não acessa diariamente o fórum de interação dos professores no AVA, e que, em casos urgentes os "tutores" devem utilizar o e-mail particular para manter contato com a coordenação do curso.

> (...) Em caso de dúvidas muito urgentes, escrevam-me por e-mail, pois não acesso o fórum de interação todos os dias. Caso contrário, podem continuar deixando suas mensagens aqui no AVA, pois assim que possível eu as respondo (ALA)

Esse tipo de conduta revela novamente a subutilização da ferramenta fórum, agora, ocorrido entre o próprio corpo docente, o que pode causar desmotivação aos próprios docentes na mediação de sala de aula com os cursistas, como veremos a seguir nos depoimentos que emergiram durante a entrevistas com as professoras pesquisadas.

Diretrizes como a estabelecida pela coordenação do curso comprometem a mediação docente, que na nossa compreensão, se faz necessário estimular a participação colaborativa de todos no fórum, porque ao vivenciarmos na prática pedagógica, percebemos através da experiência docente, que quanto mais o educador *on-line* se faz presente e participativo, existirá uma maior probabilidade dos alunos também se manterem presentes na busca da produção do conhecimento no âmbito coletivo.

Orientação desprovida de comprometimento, pode comprometer o aprendizado e a mediação docente conforme revelou as fala das professoras pesquisadas, mostrando um certo descontentamento/desmotivação com a atitude da coordenação do curso.

> (...) Você percebeu o feedback que eu tive que participei muito, que era para eu ter participado menos. A orientação era, intervenha bem poucas vezes no diálogo dos alunos (SRA).
>
> (...) Eu penso que eles (alunos) também conseguiram interagir, **mas com a minha presença teria estimado mais a interação em termos qualitativo** de qualidade de respostas. **Eu estava sendo uma orientadora controlada entre aspas para que não participasse tanto" (SRA).** (Grifos nosso).
>
> (...) O intuito é para eles (alunos) estar sempre presente, mas **várias atividades não garantem a participação dos alunos, o que garante é a atuação do tutor**" (TJA). (Grifo nosso).

Na nossa concepção, é "a atuação do tutor" que pode garantir a participação dos alunos nos fóruns de discussão. Problematizamos na entrevista: mesmo você se achando uma "orientadora controlada", as interações ocorridas nos fóruns de discussões durante o curso entre professor x aluno x aluno x professor foram significativas para o debate e para a ampliação do conhecimento de todos e todas?

> (...) Sim eu acredito que sim, que deveria ter mais fóruns e que a minha autonomia deveria ter sido que nem o primeiro fórum. Porque no primeiro fórum dava feedback quase imediato, acho que é por aí, o aluno quer esta presença maior do tutor. Acho importante, mas eu recebi o feedback para eu não ficar tão presente. Por isso que no segundo fórum eu me contive muito para não estar intervindo" (SRA).

Os pesquisadores questionaram se a professora concordava com a atitude da coordenação. Prontamente a participante respondeu:

> (...) Eu não concordo porque outras vezes sempre minha atuação foi mais ativa e eu tive respostas que foram ideais e eles gostaram. Por isso no segundo fórum os alunos sentiram isto. A orientação foi dada por quem representa a coordenação de tutoria" (SRA).

Diante de tal situação, tornamos a indagar, que se, por conta do "cerceamento" por parte da coordenação do curso, se a participante achava que os dois fóruns de interações foram suficientes, ou que mesmo assim poderia haver mais fóruns de interação?

> (...) Eu penso que na disciplina que tutorei dois fóruns foram razoáveis e que é uma atividade bastante rica onde os alunos mais participam. Onde eles mais pesquisa. Eles se comportam de uma forma muito mais ativa no sentido de mais aprendizagem de se pensar o conhecimento de interagir a partir do ponto de vista do outro (SRA).

As narrativas por si só revelou como é importante e essencial a mediação docente na educação *on-line*. Entendemos que pode haver mais fóruns de debates nos cursos *on-line*, pois, este recurso pode deixar as discussões mais ricas, desde que, não haja cerceamento de participação e que seja priorizada a interação colaborativa entre os indivíduos do processo de ensino e de aprendizagem, podendo tornar a sala de aula mais produtiva com maior interatividade.

Silva (2001) dar uma boa compreensão a respeito da mediação e da importância da interação no fórum, pois para o referido autor, nesse espaço rico de construção e reconstrução coletiva do conhecimento, o professor...

> (...) disponibiliza domínios de conhecimento de modo explicitamente complexo e, ao mesmo tempo, uma ambiência que garanta a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas. Os alunos têm aí configurado um espaço de diálogo, participação e aprendizagem (p. 135).

As instituições de ensino em favor de uma educação autêntica, não pode "podar" as falas interferindo na autonomia dos professores em suas salas de aula dos nos ambientes virtuais de aprendizagens. As falas dos sujeitos tem de ser incentivadas, garantindo a ambiência plural nos fóruns para que os docentes *on-line* tenham autonomia e deem autonomia de participação aos cursistas.

Segundo Silva (2008), o fórum é uma ferramenta potente, capaz de potencializar a aprendizagem colaborativa onde a participação dos envolvidos fortalece as trocas na construção de sentidos. A interface fórum é uma sala de aula *on-line*, onde através da mediação docente podemos fomentar o conhecimento.

Segundo Santos (2014, p. 102), é no fórum onde "cada sujeito, na sua singularidade e diferença pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências, contribuindo e construindo a comunicação e o conhecimento coletivo". Na dinâmica apontada por essa autora, o fórum configura-se como interface de aprendizagem, onde os participantes podem partilhar suas experiências e informações, argumentar e contra argumentar debatendo suas inquietações.

4.2.2 Da análise dos chats e/ou webconferências como elementos de subutilização

O chat ou webconferências é um canal de comunicação síncrono. É uma outra interface de aprendizagem muito utilizada na educação *on-line* e que consideramos de suma importância na mediação docente, porque, apesar da distância geográfica entre os participantes, são os momentos do curso que estaremos mais presentes, ou seja, interagindo em tempo real no ciberespaço do AVA.

Contudo, Santos (2014, p. 105) chama a atenção, a reflexão, o cuidado e a importância na utilização dessa ferramenta para que não seja subutilizada o seu uso.

> (...) é importante que não percamos de vista a abertura para o diálogo livre e plural entre os participantes. Não transformemos essa possibilidade comunicacional e a formação na cibercultura em meios de comunicação de massa ou de educação bancária.

Essas ferramentas não podem ser descartadas pelas instituições de ensino ou subutilizados pelos docentes *on-line* como nos alerta em questão a própria autora, o que vem reforçar os depoimentos que transcrevemos adiante das professoras participantes.

Na observação sistemática realizada no ambiente virtual de aprendizagem, o pesquisador notou que durante o período da disciplina haveria a realização de uma webconferência com horário e dia marcado, e logo percebeu que a finalidade da utilização desse recurso seria apenas para dirimir eventuais dúvidas dos cursistas.

Ao percebermos a subutilização da interface, fizemos na entrevista a seguinte indagação as professoras: Os chats e webs do curso estão sendo subutilizados? As professoras pesquisadas apresentaram os seguintes excertos narrativos:

> (...) O Chat era realizado entre a professora, tutores e alunos. Porém, os alunos não participavam muito, tinham um pouco de vergonha de conversar. Testaremos a webconferência dessa vez, para ver se a ferramenta motiva mais os alunos a participarem. E todos participarão (professora, tutores e alunos (TJA).
>
> (...) Não foi muito interessante. Houve oportunidade dos alunos interagirem, mas deveria ter mais webconferências que promovesse mais interação (TJA).
>
> (...) Não sei se você percebeu que no início do curso toda webchat estimulava mais participação, só que foi dito que não haveria chat na disciplina que foi contraproducente. Na outra disciplina que tutorei teve 2 webchat e foi muito legal, inclusive participei do encontro presencial também onde os alunos interagiram (SRA).
>
> (...) Ótima pergunta, eu já fiz vários chats quando era tutora da graduação, os alunos se manifestavam, tinham interesse na temática onde a gente discutia, por exemplo, e esta dinâmica penso que estão sendo subutilizadas sim Paulo principalmente em algumas disciplinas. Eu acho que deveria ter sim chats com temáticas por atividade avaliativa também. Eu fiz isso no curso de formação da UFSCar (SR)A.

Os relatos narrativos evidenciam incoerência entre teoria e a prática. Vimos anteriormente, através dos relatos das participantes, que a instituição oferece cursos de formação, que inclusive estimula a interatividade nos chats/webconferênciais, entretanto, ao utilizar na prática essas ferramentas, revelou-se a subutilização do recurso restrito apenas a tirar dúvidas e passar informações aos cursistas.

Incoerência que percebemos na colaboração de Freire (1996, p. 38), quando o autor vem abordar que, "não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo". Evidenciou-se o "desdizê-lo", quando a instituição age de uma maneira na formação de seus professores e de outra forma na disponibilização da utilização do recurso. O que talvez, justifique o termo "contraproducente" utilizado pela participante SRA, o que desnuda a falta de coerência nas atitudes e ações da instituição.

Segundo relato de SRA, o chat estimulava mais participação onde os alunos interagiam. Entretanto, para a participante TJA, nos chats os alunos não participavam muito e que por conta disso a ferramenta foi substituída pela webconferência com o intuito de promover maior participação por parte dos cursistas, o que infelizmente não ocorreu.

Enfim, mesmo com a substituição da ferramenta chat para webconferência, a lógica da subutilização do recurso didático continuou presente. Seguiu numa ação típica de "tutoria

reativa" que retratamos no capítulo 2, com o propósito apenas em esclarecer dúvidas dos alunos, com o agravante de envolver todo o corpo docente (professora formadora, professor "tutor virtual" e professor "tutor presencial").

Pensamento reforçado pela participante TJA ao relatar que poderia haver mais webconferência, desde que, essa interface digital promovesse interação com discussão voltada para algum aspecto do conteúdo da disciplina.

Os fatos até aqui relatados pelas participantes e analisados pelos pesquisadores, comprovam a subutilização da ferramenta. Tal qual o fórum, estamos convictos que o chat e webconferências tem potencialidades, pois, são recursos dinâmicos digitais que podem ser transformados em espaço interativo de troca do conhecimento e aprendizagem.

4.3 Da análise do desenho didático do curso de pedagogia e dos desafios da mediação docente na cibercultura

O desenho educacional de um curso *on-line* pode contribuir para promover ou não a participação do aluno, evitar possíveis evasões e da mesma forma possibilitar maior interatividade em fóruns de discussão.

De acordo com a percepção dos pesquisadores, o design educacional observado no AVA da UFSCar parece-nos que se encontra bem planejado e organizado. Todavia, conforme Santaella (2012, p. 221), o "desenho didático tende a incorporar dispositivos que propiciem ações colaborativas, como chats, fóruns de discussão e vídeoconferência, entre outros", assim, como comentado nas categorias anteriores, evidenciou-se que as ferramentas não estão sendo bem utilizadas, porém, podem ser repensadas, isto é, ressignificadas pela instituição.

Segundo Silva (2012, p. 89), o desenho didático dos conteúdos na educação *on-line*, pode ser, "predefinidido e redefinido de forma colaborativa no processo do curso. Hipertextos e hipermídia multidirecional ativados por tecnologias digitais interativas para expressão individual e coletiva em rede". O desenho do curso pode oportunizar maior participação dos cursistas para a ocorrência de interatividade na dinâmica todos/todos representada pelo nível 3[38] de interatividade.

[38] Conforme comentamos no capítulo 2, trata-se de interatividade articulada onde todos intervêm, aluno x aluno x professor x aluno x professor.

Santaella (2012, p. 216) ao propor mudanças na elaboração do desenho didático educacional que seja mais pedagógico e aberto à participação de todos para que possa ocorrer interatividade, diz:

> (...) Diante disso, urge que os modelos educacionais se transformem, à imagem e semelhança desses novos modos de aprendizagem, em modelos que permitam a interação entre os sujeitos participantes, numa troca de papéis entre professores e alunos em que estes busquem alternativas, sejam atuantes e capazes de tomadas de decisões no comprometimento com a construção de seu próprio aprendizado.

O modelo educacional do desenho didático pode ser aberto facilitando transformação com a participação interativa e ativa de docentes e discentes. Pressupomos que desenho didático fechado em suas telas, confuso, denso, sem objetividade e com cores que possam cansar o aluno, pode ser um fator de desmotivação, e com isso gerar evasão. Deste modo, formulamos na entrevista a seguinte questão para as participantes:

O desenho didático do curso facilita a participação do aluno, ou na sua visão o desenho educacional pode ser um complicador quando apresenta muitas telas e links sem objetividade o que pode dificultar a navegação e gerar evasão?

Pela narrativa das participantes SRA e TJA, o desenho do curso *on-line* da UFSCar não interferiu na participação dos cursistas e nem gerou evasão por conta disso:

> (...) No início do curso tem capacitação para navegar pelo ambiente do curso. Não interfere na participação (SRA).
>
> (...) Eu acho interessante não altera o interesse do aluno (TJA)

Na contra palavra das respostas, indagamos: na elaboração do desenho didático do curso *on-line* da UFSCar houve a sua participação para a produção do mesmo? A seguir transcrevemos os excertos narrados pelas professoras participantes da pesquisa:

> (...) Recebemos pronto, mas podemos opinar sobre a elaboração das atividades antes do módulo ser iniciado (SRA).
>
> (...) Já encontramos tudo pronto (TJA).

Contudo, mesmo as participantes informando que recebem tudo pronto e que não participam do planejamento e da elaboração do desenho didático educacional do curso, e que

segundo as professoras não é fator que possa provocar possíveis evasões. Inferimos que o docente *on-line* envolvido no processo de mediação pedagógica, pode também participar do planejamento e da sua elaboração para produzir um modelo educacional que favoreça interatividade.

Mattar (2012, p. 61) propões um desenho educacional "centrado no aluno e na aprendizagem, que integraria elementos de diversas áreas para a criação de ambientes instigantes para o aluno realizar interações e interatividades".

Assim, uma das estratégias do planejamento implica no pensar a idealização do desenho didático voltado para a aprendizagem com o uso das TIC, de modo que, seja fomentado as relações comunicações autorais, participativas e colaborativas entre docentes x discentes x discentes x docentes, para que se promovam interatividade.

Santaella (2012, p. 225), afirma que "as tecnologias da informação e da comunicação propiciam novos ambientes de aprendizagem, novos contextos, de onde se multiplicam as possibilidades de trabalho colaborativo". O uso das TIC poderá possibilitar um leque de opções colaborativas para podermos traçar objetivos, determinar etapas para construir um design do ambiente, considerando os seguintes aspectos:

a) a escolha da melhor interface de acordo com a finalidade de cada tarefa e perfil da turma;
b) que seja organizado, simples, porém dinâmico com objetividade;
c) que proporcione interatividade;
d) ao mesmo tempo intuitivo, para favorecer a navegação possibilitando aprendizagens significativas.

Propomos como desafio a produção de desenho didático educacional com abordagem pedagógica e que contemple os princípios da cibercultura: dialógico e comunicativo, considerando situações direcionadas para a aprendizagem e produção do conhecimento.

O professor na cibercultura poderá fazer de sua prática um espaço de permanente reflexão, reconhecendo que a dinâmica de ensinar e de aprender em educação é um processo inacabável e que, com o planejamento e a elaboração de desenho didático educacional voltados para cursos *on-line*, acreditamos não ser diferente. "Ensinar exige consciência do inacabamento" (FREIRE, 1996, p. 55).

Segundo Lemos[39] (2010) "a cibercultura é a cultura da leitura e da escrita" onde os sujeitos envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem podem produzir o conhecimento. Os pesquisadores formularam a seguinte indagação as professoras participantes da pesquisa:

Na sua visão, quais os desafios da mediação docente nos processos da cibercultura na docência *on-line* da UFSCar, considerando que todos nós podemos produzir o conhecimento?

Seguem os relatos das professoras:

> (...) Penso que os desafios estejam em tempo disponível para atuar com qualidade, pois trabalhar com turmas grandes (cerca de 30 alunos) não me parece muito adequado. O trabalho acaba ficando cansativo e não podemos nos dedicar à leitura de todos os textos disponibilizados no AVA durante a oferta do curso (SRA)
>
> (...) Acredito que os desafios são grandes, os professores ainda não aceitaram o avanço da tecnologia. A primeira coisa seria assumir como um possível aliado o uso dessas tecnologias na educação (TJA)

Constatou-se grandes desafios da mediação docente na cibercultura, que se faz necessário maiores investimentos para formação na docência *on-line*, e que seja oportunizado melhores condições de trabalhos, para que tenhamos professores formados e motivados potencializando o uso das tecnologias digitais da cibercultura no contexto escolar.

Os espaços virtuais de aprendizagem possibilitam essa potencialização entre os sujeitos mesmo dispersos geograficamente. Pois, quando não há formação, o docente *on-line* pode subutilizar as potencialidades interativas, dialógicas, colaborativas das tecnologias digitais, podendo negligenciar os princípios colaborativos de produção do conhecimento na cibercultura.

Segundo Santos, 2014, p.83), "precisamos investir em processos de formação pessoal, imergindo nas redes e experiências sociais da cibercultura, e contar com algumas possibilidades de formação inicial e continuada, mais especificamente em processos de formação continuada". As potencialidades dos recursos de um curso *on-line* podem ser melhores exploradas e acreditamos, tal qual, a essa autora, que o investimento na formação continuada para docência *on-line*, possa ser o caminho a ser trilhado.

[39] Trecho em vídeo da entrevista do Professor André Lemos na educa rede sobre cibercultura extraído do seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=hCFXsKeIs0w acesso em 13/12/2014.

4.4 Da análise da participação discente nos fóruns

Analisaremos os dados coletados na visão discentes de acordo com as subcategorias levantadas pelos pesquisadores. Para a produção e coleta dos dados, optamos por aplicar um questionário com questões abertas, com a finalidade de desvendar os referidos dados numa amostragem considerada pelo pesquisador como significativa e que possibilitasse desenvolvimento para possíveis conclusões. A opção pelo questionário foi devido as dificuldades que supostamente teríamos em conciliar o nosso tempo com o de cada aluno, em caso, da utilização da entrevista.

Segundo Macedo (2004, p. 169), "a aplicação de um questionário se dá porque o pesquisador está interessado em alguns dados pessoais dos sujeitos que participam da pesquisa". Dados especificamente relacionados aos fóruns de discussão e da importância da mediação docente que veremos no decorrer dessa análise.

Optamos por fazer um recorte, enviando o questionário apenas para os cursistas da disciplina Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico que teve em média quinze alunos por turma. Adotamos também essa prerrogativa considerando a essencialidade da pesquisa voltada com maior propriedade para o papel do docente na mediação pedagógica.

Constatou-se que são alunos graduados com formação superior, com faixa etária entre 25 a 40 anos, dados extraídos do questionário e que serão analisados nesse capítulo. Como resultado, recebemos nove (9) respostas, sendo seis alunos (6) do sexo feminino e três (3) do sexo masculino, o que nos deu uma amostragem estatística de 65% de resposta do universo total pesquisado de 15 alunos, e que consideramos como representativa para a pesquisa.

Elegemos algumas subcategorias para um melhor entendimento do leitor, onde discorremos as respostas dos cursistas com as análises dos pesquisadores. Macedo (2004, p. 170) afirma que "podem emergir neste processo de tratamento e análise pontos comuns, conflitos, vazios, que vão dar ao pesquisador significativas informações sobre a situação analisada".

Os registros das subcategorias destacadas, representam para os pesquisadores elementos relevantes, para compreendermos as informações que foram levantadas nesse processo, a fim de termos elementos para analisarmos as possíveis dificuldades da participação dos cursistas nos fóruns dos cursos *on-line* e da importância do papel docente na mediação em educação *on-line*.

4.4.1 Da análise discente sobre a preferência de curso: *on-line* x presencial

Indagamos aos cursistas sobre a preferência a respeito da modalidade de ensino. Sete (7) alunos responderam que preferem curso *on-line*, sendo que, a maior justificativa dos mesmos estão relacionadas com o fator tempo, porém, dois (2) cursistas responderam descrença ou indiferença à essa variável e nenhum externou preferência de curso.

Transcrevemos as justificativas que consideramos como as mais relevantes, cujos alunos, para a preservação da sua identidade, foram catalogados por letras, para que possamos manter a discrição dos mesmos. Os discentes AB e AC responderam respectivamente:

> (...) no curso online eu aprendo muito mais e me dedico muito mais também. Faço os meus horários, tenho rotina ajustável e aprendo a ser mais disciplinada e organizada com os meus estudos, Exige esforço e por isso mesmo o aprendizado é maior (AB).

> (...) Atualmente, não disponho de tempo suficiente para um curso presencial. Além disso, a experiência atual em um curso a distância (licenciatura em pedagogia – UFSCar), tem se mostrado muito produtiva. Acredito que o curso a distância possibilita agregar mais que um curso presencial (quando o curso presencial se baseia em um modelo de aluno ouvinte, e quando a proposta a distância é bem pensada e estruturada) (AC).

No que diz respeito por "tanto faz" em estudar num curso *on-line* ou presencial, o cursista AA narrou o seguinte:

> (...) Tinha receio com o curso a distância mas me adaptei e o considero tão bom quanto o presencial. As vezes sinto falta das interações presenciais (AA).

Evidenciou-se que na sua ampla maioria os alunos demonstram interesse pelo curso *on-line* devido a flexibilidade do tempo, do aprendizado e porque tem se mostrado mais produtivo, neste sentido, pode-se afirmar que, não é esse o fator de uma possível evasão ou desmotivação para a não participação discente, mesmo considerando a afirmação de um dos cursistas, que ele sente a falta de interação em tempo real que o curso presencial pode proporcionar.

4.4.2 Da análise do desenho didático educacional na visão dos cursistas

Indagamos aos cursistas se eles gostaram do desenho didático educacional do curso, e se por acaso, ocorreram dificuldades ao acesso e navegação nas plataformas e suas interfaces?

Todos os cursistas foram taxativos ao afirmarem que gostaram do desenho educacional do curso. Contudo, dos nove alunos, oito apontaram dificuldades as mais diversas possíveis quanto ao acesso e a navegação pelo ambiente *on-line* devido aos problemas técnicos ocorridos durante o curso. Evidenciamos algumas falas que entendemos como pertinentes das respostas dos sujeitos:

> (...) No meu caso, a única dificuldade é quando o ambiente de aprendizagem (Moodle) está "fora da rede" por problemas técnicos. Mas em relação à navegação não tive problemas pois desde o início tivemos acesso aos tutoriais do novo ambiente e isso já foi o suficiente pelo menos para mim, para a adequação ao AVA (AB).
>
> (...) Um dos grandes problemas que dificulta o estudo *on-line* é quando temos dificuldades para acessar o ambiente virtual devido aos problemas de conexão (AE).

As falas dos cursistas vem a comprovar o que comentou a professora pesquisada (SRA), ao afirmar que "no início do curso tem capacitação para navegar pelo ambiente do curso. Não interfere na participação". O desenho didático do curso mostrou não ser empecilho para a participação discente.

As narrativas dos cursistas também evidenciam a observação realizada pelos pesquisadores, que na nossa visão encontra-se bem planejado e organizado facilitando a navegação e a participação, todavia, entendemos que a concepção educacional do desenho didático da UFSCar possa ser ressgnificado para estimular maior interatividade nos fóruns e web conferência devido à subutilização dessas interfaces comentadas anteriormente.

4.4.3 Da análise discente acerca das interfaces web conferências e fóruns

Questionamos aos cursistas pesquisados se os cursos *on-line* podem propiciar mais momentos síncronos, como por exemplo, web conferência ou chat para debater algum aspecto do conteúdo?

Das nove respostas obtidas, sete foram afirmativas e apenas duas foram negativas. Elencamos algumas dessas falas, sendo três afirmativas e uma negativa:

> (...) Deveriam ocorrer mais web conferências, e chats pois esclarecemos mais as dúvidas, mais rapidamente e o contato com o professor também é muito positivo e enriquecedor (AA).
>
> (...) Considero-a muito importante, pois possibilita o conhecimento mútuo em tempo real entre os colegas e professores além de proporcionar a socialização do grupo de uma forma mais prazerosa (AE).
>
> (...) Esta seria uma forma de maior aprendizado para alunos com mais dificuldades como no meu caso (AF).
>
> (...) Em minha opinião não, pois nem todos têm disponibilidade de horário para participar de atividades síncronas (AI).
>
> ”.

Conforme se observa na maioria das respostas dos cursistas, as interações síncronas como a web conferências e os chats, proporcionam interatividade em tempo real, onde o professor pode fomentar o debate. Para Mill, 2012, p. 185), “em qualquer dessas formas comunicacionais, o objetivo do AVA é viabilizar encontros e promover discussões e debates entre docentes e discentes”.

Através dos relatos dos cursistas comprovamos a importância das ferramentas web conferências e chats, portanto, não podem ser utilizadas apenas para esclarecer dúvidas como pontuou o cursista (AA), e que sejam criados mais momentos síncronos durante o curso para oportunizar a presença de toda turma considerando tratar-se de um espaço enriquecedor para debate entre professor e cursistas.

Com relação a qualidade das interações nos fóruns, perguntamos aos cursistas: as interações ocorridas nos fóruns de discussão durante o curso entre o professor tutor x aluno x aluno x professor tutor foram significativas para o debate e para a construção do seu conhecimento?

Todos os nove cursistas responderam positivamente. Narramos alguns excertos dos alunos para discorrermos a nossa análise.

Para o cursista (AC):

> (...) Sim, porém sinto falta de uma maior intervenção dos professores nos fóruns. São propostas questões norteadoras no início dos fóruns, porém sinto falta de questões ao longo das discussões.

Para o aluno (AD):

> (...) Os tutores sempre quando leem o que escrevemos nos dão um feedback e deixam uma questão para refletirmos, criando assim, uma boa interação.

Para o discente (AE):

> (...) Acredito que por terem um conhecimento mais amplo sobre o assunto e pelos anos de experiências, as contribuições dos professores são sempre significativas durante a discussão de um determinado assunto. Lembro-me que certa vez uma professora compartilhou sua experiência com a educação especial e o quanto sua contribuição no fórum foi fundamental para o grupo.

A falta de uma maior intervenção no fórum por parte do professor evidenciada na fala do aluno AC vem confirmar a discordância da professora tutora SRA acerca da orientação recebida da coordenação, para que os professores interviessem menos nos fóruns e essa ocorrência foi notada conforme o discurso do cursista, e percebido pela professora ao afirmar que "no segundo fórum os alunos sentiram isto".

Comprova-se mais um motivo que não se justifica a orientação dada pela coordenação do curso para que as professoras participassem menos das discussões. As professoras mostraram nos seus discursos o desejo de fomentar as discussões nos fóruns e **os** alunos da mesma forma sentem-se mais seguros com a presença mais efetiva das professoras, em função de criar uma boa interação e das contribuições significativas conforme relatos dos discentes AD e AE. Segundo Santos,

> A interface fórum permite a construção, estruturação, organização e registro das narrativas e autorias dos sujeitos a partir da multiplicidade e pluralidade de seus discursos. Mediar a partilha de sentidos, garantindo a participação individual e compartilhada dos discursos, é um dos grandes desafios da prática docente (2014, p. 102/103)

Desafios que se tornam ainda maiores quando a mediação docente é cerceada. É papel do docente exercer mediação pedagógica nos fóruns com base no diálogo, possibilitando o outro a se colocar, respeitando a diversidade de opiniões, a valorização do discurso e procurando continuamente a problematização do conteúdo para poder mediar a partilha de sentidos que poderão emergir nos discursos.

Talvez, retratando o que certa vez Freire (1996, p. 153) nos ensinou, onde "testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à

prática educativa". O fórum é numa ambiência agradável e que pode na mediação docente ser direcionado para o confronto de sentidos que é um desafio essencial e estratégico do papel do docente para fomentar o debate.

4.4.4 Importância da mediação docente nos fóruns: análise da visão discente

No desafio permanente da mediação docente em tornar o fórum numa sala de aula interativa, o pesquisador indagou aos alunos se eles acham que é importante que ocorra a mediação do professor nos fóruns, considerando que muitas instituições de ensino não privilegiam esta prática pedagógica. Assim, formulamos o seguinte questionamento: na sua opinião, qual a importância da mediação pedagógica do professor nos fóruns de discussões em ambientes virtuais de aprendizagens?

Todos os nove alunos respondentes, consideraram como importantes a ocorrência da mediação docente por parte do professor conforme as falas de cinco discentes que destacamos como significativas para analisarmos:

> (...) Essa mediação é importante para esclarecer dúvidas, instigar e promover discussões sobre um determinado assunto, apontar e nortear a discussão quando há um desvio da atenção dos alunos participantes em relação ao assunto abordado (isso acontece às vezes (AH).
>
> (...) Quando o espaço de discussão está sendo subaproveitado acho necessária a intervenção do professor, principalmente colocando questões para o debate (AC).
>
> (...) Total importância, pois é assim que aprendemos e tiramos nossas dúvidas (AD).
>
> (...) Não nos sentimos "jogados". Pelo fato de não termos aquele contato "olho no olho" do curso presencial, o sentimento de que fomos "largados" e que não estão nos avaliando de forma mais próxima ou mais presente é sempre maior e acaba dominando. Para evitar isso, o ideal é que exista sempre a interação do tutor (AF).
>
> (...) São muito boas, pois nos fóruns é normal que os assuntos sejam desviados e muitas vezes como alunos também necessitamos de apoio e esclarecimento com assuntos que não dominamos (AA).

Os relatos dos cursistas, vem revelar a importância da mediação docente corroborando com a noção trabalhada por Vygotsky, onde o envolvimento dos alunos não é mais uma relação direta, porém, "fundamentalmente uma relação mediada" (Oliveira (1997, p. 26), daí a importância da mediação da ação do papel docente nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem, para que os cursistas não fiquem "jogados" ou "largados" a própria sorte como pontuado pelo aluno AF.

Outros dados realçados desta importância pelos discentes e percebido pelos pesquisadores, revelaram a necessidade contínua da interação do professor no fórum, para que o mesmo possa: instigar, problematizar, promover ou levantar questões sobre um determinado assunto conforme narrativa do discente AH, para nortear e conduzir o debate, para que a interface fórum seja o espaço de discussão para não ser subaproveitada como relatou o aluno AC.

Promover discussões no fórum pelo professor pode possibilitar maior participação dos cursistas, não somente para dar apoio, esclarecer ou tirar possíveis dúvidas de acordo com a observação do discente AD, mas, principalmente propiciar condições de aprendizagens colaborativas.

De acordo com Burnham (2013),

> (...) por meio de discussões, principalmente em fóruns, a atuação de professores e estudantes ganha vigor pela ação discursiva deles, na medida em que socializam informações, compartilham experiências, expressam inquietações e/ou expectativas, interesses e desejos, enfim, (contra) argumentam (p. 186).

Na argumentação e na contra argumentação comentada por essa autora, esse espaço assíncrono de interação poderá suscitar a ampliação da aprendizagem em rede, estimulando a produção do conhecimento com o envolvimento coletivo.

As análises da visão discentes a partir do envolvimento coletivo e em rede, do diálogo com o confronto de ideias e das respostas dos discentes, veio a se concretizar a fala de Macedo (2004), onde notamos que emergiu dos cursistas pontos de vistas convergentes e divergentes, que o autor chamou de "pontos comuns" e "conflitos", e que nesse levantamento de dados proporcionou aos pesquisadores informações significativas para serem analisadas.

POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Com o propósito de discutir o papel do docente na mediação *on-line* e em ambientes virtuais de aprendizagem, essa pesquisa de abordagem qualitativa sócio-histórico, estabeleceu como foco de atenção a presença dialógica e colaboração entre pesquisadores e pesquisadas. Segundo Freitas (2002),

> Essa atitude fundamentadora da pesquisa também pode ser observada em Vygotsky, ao considerar que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas. Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento (p. 3).

Através da inter-relação entre pesquisadores e pesquisados o desenvolvimento da pesquisa foi pautado na tentativa de compreendermos as seguintes indagações norteadoras: qual o papel do docente na mediação na educação *on-line* e em ambientes virtuais de aprendizagem? Como acontece a mediação docente nas interfaces de discussões dos cursos *on-line*?

Para entendermos essas compreensões a partir da produção do conhecimento através dos dados obtidos da pesquisa, utilizamos alguns recursos avaliativos e metodológicos: a observação foi realizada de forma sistemática no AVA da instituição pesquisada, especialmente na interface fórum local da mediação docente onde ocorre comunicação assíncrona, cuja interação entre alunos x professores x alunos pode favorecer a construção do conhecimento de maneira interativa e colaborativa; a entrevista que realizamos com os professores tutores pesquisados; e, a aplicação do questionário aos discentes.

O resultado evidenciado na pesquisa favoreceu a discussão proposta e que estão em consonância com o proposto no objetivo geral: discutir, o papel do docente e a importância da mediação nos processos formativos *on-line*.

Na discussão e análise do papel do docente, os participantes pesquisados evidenciaram a importância da mediação pedagógica nos processos formativos *on-line* para a construção coletiva do conhecimento, representados pelo nível 3 de interação que pressupõe interatividade colaborativa para acontecer aprendizagem com o envolvimento de todos, como evidenciou a fala da professora SRA, no entanto, não observarmos interatividade que representasse nesse nível nos fóruns das disciplinas pesquisadas.

> (...) Mediador que interage constantemente. Tem que ser o importante mediador neste sentido e que a interação tem sempre que ser efetivada entre os diversos atores **(alunos/professores/alunos)** para ocorrer uma aprendizagem coletiva. (Grifo nosso).

O papel do docente na educação *on-line* para a construção do conhecimento é de mediador, para promover aprendizagens coletivas e que seja significativas nos fóruns de discussões. Freire (1996, p. 52), diz que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

Ficou evidenciado que o professor pode criar um ambiente propício para autonomia e participação discentes, e aberto ao diálogo para possibilitar ser questionado e assim promover interatividade, favorecendo a aprendizagem na construção em grupo, e não somente na transferência do conhecimento.

A mediação docente ocorreu somente em dois fóruns das disciplinas observadas e que as professoras pesquisadas concordaram que deveriam haver mais fóruns durante o curso que estimulasse a interatividade, porque, na visão docente, as discussões são significativas e teriam uma maior contribuição de todos.

Os discentes pesquisados corroboraram com esse ponto de vista, ressaltando igualmente a importância da interface fórum para que seja oportunizada aprendizagem colaborativa através da mediação docente.

Faz-se necessário, que seja continuamente estimulado a participação docente na mediação nos fóruns. Discordamos da postura da coordenação do curso de desestimular o envolvimento das professoras pesquisadas nas discussões dos fóruns, o que, ao nosso modo ver é bem contraditório com os depoimentos dos sujeitos envolvidos do processo de ensino e de aprendizagem.

Constata-se que o fórum tem possibilitado "ampliar as aprendizagens nas relações interpessoais em rede que estimulam a consolidação de conhecimentos individuais e colectivos" (Burnham apud Laranjeiro (2013, p. 186). Esse recurso não pode ser delimitado e sim estimulado nos desenhos didáticos educacionais e potencializados quando da formação de professores no exercício da mediação docente nos processos formativos *on-line*.

Apesar de evidenciarmos que as professoras pesquisados recebem formação da instituição de ensino e que as mesmas consideraram os cursos de excelente qualidade, entendemos também que, "há necessidade de se pensar uma nova proposta nos programas de formação de professores em

ambientes virtuais, assegurada por um desenho didático que favoreça a dialogia" (MATOS OLIVEIRA (2012, p. 154).

Identificamos que a formação do professor pode interferir, iluminar e criar condições dialógicas para potenciar a prática colaborativa dos cursistas nas interfaces de discussões dos cursos *on-line*, mas especificamente nos fóruns de debates. Nessa concepção da elaboração de um desenho didático educacional e que seja dialógico, abrangemos o fórum como interface potencializadora da interatividade na docência *on-line*.

No que diz respeito às condições que os professores exercem mediação docente, as participantes relataram que recebem cursos de formação oferecidos pela instituição de ensino, contudo, mesmo sendo mestres em educação pela própria universidade, elas não tem nenhum vínculo empregatício com a UFSCar, fato este, que poderia acarretar falta de motivação ou estímulo, proporcionando menor envolvimento no exercício da mediação pedagógica com os discentes.

Segundo Mattar (2012, p. XXVII), infelizmente as instituições de ensino...

> enquadram esses profissionais como bolsistas, não lhe dando nem mesmo o direito a declaração de trabalho mencionando a função "professor", evitando com isso a consolidação de vínculo empregatício e a sua inserção na categoria simbólica de profissionais da educação.

Pelos relatos das professoras participantes da pesquisa, evidenciou-se que mesmo sem vinculação trabalhista com a instituição, segundo as mesmas, essa questão não interfere na prática pedagógica, pois, alegaram que são profissionais comprometidas com suas práticas, e que, antes mesmos de assumirem turmas, tem conhecimento prévio sobre esse assunto e que aceitam receber bolsas como pró-labore por disciplinas quando convidadas.

O mesmo evidenciou-se com o emprego do termo "tutor", que segundo comentado pelas participantes, também não interfere na mediação docente, porque, independentemente de serem chamadas "tutoras virtuais", elas afirmaram que tem a convicção que na essência são professoras, mesmo não tendo a declaração formal de serem chamadas dessa forma no ambiente virtual de aprendizagem da UFSCar.

Ao permitirmos que se estabeleça subcategorias profissionais como "tutores virtuais, tutores presenciais, monitores" dentre outros, salientamos que diante dessa precarização do trabalho do docente *on-line*, que não tem vínculo empregatício com a instituição, entendemos que

não se pode garantir uma mediação docente com qualidade voltada para os pressupostos de uma educação autêntica.

Quanto à compreensão dos desafios da mediação docente nos processos da cibercultura, de acordo com a visão das participantes são muitos, pois, entendem que muitos professores ainda não aceitaram e não compreenderam o avanço das tecnologias digitais da cibercultura, que segundo Santos (2005) pode permitir uma passagem da transmissão unidirecional para uma comunicação bidirecional que para a autora pode proporcionar interatividade.

A comunicação bidirecional vem reforçar a necessidade de formação permanente na docência *on-line*, pois, no contexto cibercultural pode emergir novos leitores como vimos no capítulo 2, que poderão não mais se conter com o *status* de mero receptor de conteúdo, e que terão a possibilidade de serem vistos como cocriadores da produção do conhecimento (Silva 2001). O professor pode compreender que a interatividade potencializada pelo digital e pela mediação docente, emerge no contexto da cibercultura.

Na perspectiva da autonomia, segundo Freire (1996, p. 66), "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". Assim, constatou-se, que não houve respeito à autonomia de sala de aula das participantes da pesquisa, pois, ocorreu interferência da coordenação do curso ao orientar que as professoras procurassem interagir com menor intensidade nas discussões dos fóruns, o que causa desmotivação e descontentamento conforme relato da professora SRA: "eu estava sendo uma orientadora controlada".

Aspecto que pode causar desmotivação, silêncio virtual e evasão de cursistas que também foi evidenciada nas narrativas dos alunos pesquisados, o que contribuiu para uma menor participação discente nas discussões dos fóruns de debates.

No percurso do papel docente na mediação da educação *on-line* e em ambientes virtuais de aprendizagem, ressaltamos a importância da formação permanente e da autonomia para o exercício na docência *on-line*, para que o professor em sua sala de aula nos fóruns possa ousar, criar e ser autor e não apenas um mero repassador de conteúdos, tornando também possível a autonomia, a autoria e coautoria dos alunos, possibilitando que o conhecimento seja apropriado e construído individualmente e coletivamente.

Constatamos que o desenho educacional do ambiente virtual de aprendizagem não foi concebido para promover mediação docente em todos os fóruns do curso, além disso, evidenciou-

se a ingerência da coordenação cerceando a mediação pedagógica das professoras participantes nos fóruns abertos para essa finalidade.

Revelou-se dessa forma a falta de mediação docente competente na construção do conhecimento, que envolve, por exemplo, o uso inadequado das tecnologias da informação e da comunicação, como fórum, chat e webconferências que foram subutilizadas.

O desenho educacional pode favorecer a mediação docente quando suas diretrizes estabelecem fóruns, chat e webconferências que possa promover a interatividade entre todos os indivíduos, o que não ocorreu sistematicamente nesse campo de pesquisa.

Falta mediação docente competente que sustente uma discussão nos fóruns para manter os cursistas motivados no curso e de maneira participativa, para poder diminuir o silêncio virtual e da evasão, reflete o pensamento dos discentes dessa pesquisa ao afirmarem, e na sua ampla maioria, que preferem cursos *on-line* do que o presencial, e que também preferem mais fóruns de debates com a mediação do professor para que possa haver interatividade.

Depreendemos que a mediação docente competente pode promover a participação e permanência dos alunos ao longo das disciplinas.

Essa pesquisa não se esgota aqui, pelo contrário, está apenas começando. Tem o propósito de continuar a discutir: o papel do docente na educação *on-line* ou nos ambientes virtuais de aprendizagem; a importância da formação continuada para a docência *on-line*; como suscitar o debate e o diálogo, acionando as vozes dos participantes do processo educacional; e, como criar possibilidades para promover mediação docente competente problematizadora, capaz de interatividade entre os sujeitos envolvidos no processo de docência e de aprendizagem.

Ficamos com a certeza de que, quando o professor assume o seu papel de mediador do processo de aprendizagem pode: favorecer a reflexão e a colaboração na construção da autonomia discente capaz de dialogar no coletivo e em rede; ampliar a possibilidade de participação social nos fóruns na educação *on-line*; diminuir a evasão escolar; contribuir com o desenvolvimento cognitivo do real para o proximal; promover a formação dos alunos, para que possam exercer o seu papel de cidadãos do mundo.

Com base no que foi evidenciado pela pesquisa, destacamos quatro investimentos inadiáveis para que se possa ter mais mediação docente competente, menos cultura massiva no desenho dos conteúdos de aprendizagem e menos evasão nos processos formativos *on-line*:

1. Investimento na formação da competência docente para a modalidade *on-line.*

2. Investimento no desenho didático educacional capaz de proporcionar interatividade à docência e aprendizagem, e de contemplar a participação docente no planejamento e na elaboração das aulas, com liberdade e autonomia para propor estratégias criativas e colaborativas entre os sujeitos do processo de docência e de aprendizagem.

3. Investimento na defesa do decreto 5.622, artigo 12, que exige das instituições de ensino *on-line* apresentar corpo docente qualificado.

4. Investimento no reconhecimento trabalhista do docente *on-line*, de acordo com o artigo 6º da CLT, que não distingue o trabalho presencial do virtual.

Enfim, depois de discorrermos até aqui sobre o papel do docente nos processos formativos *on-line*, sobre a importância da mediação docente nos fóruns *on-line* e sobre formação do professor para docência *on-line*, queremos fortalecer os laços com a academia, ainda mais motivados a ampliar o estudo sobre o papel do docente na mediação pedagógica colaborativa. O doutorado é o horizonte!

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn; LIMA JÚNIOR, A. S. de. ***Educação e contemporaneidade*: novas aproximações sobre a avaliação no ensino *on-line*.** In: SILVA, Marco (Org.). Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Editora Loyola, 2006, p. 67-78.

ALVES, Lynn. **De Vygotsky à cultura da simulação – a emergência de novas formas de compreender o mundo**. Formação de professores processos de aprendizagem: Rupturas e Continuidades ed. Salvador: EDUFBA, 2011.

ALVES, Lynn. **Videojogos e aprendizagem: mapeando percursos**. Salvador, 2012, p. 1-18.

AMADO, João. **A técnica de análise de conteúdo**. Revista referência nº 5. Lisboa, 2000.

ANDRÉ, M. E.; LUDKE, M. ***A pesquisa em educação:*** **abordagens qualitativas da pesquisa**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **La educación a distância: de la teoría a la práctica**. 3a. ed. Barcelona: Ariel, 2006.

ÁVILA, Cristina Maria d'. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2013.

BAKHTIN, M. (Volochinov) **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Daniela; CEZAR MENDES, Paulo; LIBERATO, Micheline. **A mediação docente crítica e reflexiva em curso on-line e presencial para a formação do educador**. Salvador, 2013.

BASSANI, Patrícia Scherer. **Análise do processo de formação de comunidades virtuais de aprendizagem em espaços de educação à distância**. Revista Iberoamericana de Educación (Online), v. 53, p. 1-11, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. ***Vida líquida***. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite. ***Formação de professores*: mediação didático-pedagógica e pensamento complexo.** Salvador, 2012. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Uneb.

BERGAMINI, Cecília W. ***Motivação*: uma viagem ao centro do conceito**. São Paulo: FGV-EAESP, v. 1, p. 63-67, 2002.

BOUCHARD, Paul. **Autonomia e distância transacional na formação a distância**. In: ALAVA, Seraphim et al. Ciberespaço e Formações abertas: rumo à novas práticas educacionais? São Paulo: ArTmed, 2002, p.71-105.

BRAGA, Elizabeth. **Vygotsky: A constituição social do desenvolvimento**. Revista educação - História da pedagogia. Editora Segmento, São Paulo. v. 2. p. 20-29, ago. 2010.

BURNHAM, T. F.; SOUZA, F. **Docência interativa online**: **contribuições para mediação pedagógica via fórum**. Revista EDaPECI São Cristóvão (SE) v.13. n. 2, p. 184-199 mai. /ago. 2013.

CAPES. **Banco de dados**. Disponível no site http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses. Novo acesso em 02/06/2014.

CAPRA, F. ***A teia da vida***. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARRANO, P. **A escola como espaço sociocultural**. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p. 136-161.

CASTELLS, M. ***A sociedade em rede***. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Eunice. SANTOS, Edméa. **Da tutoria reativa à docência online: Um caminho formativo**. I Simpósio Regional de Educação/Comunicação. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

CEZAR MENDES, Paulo. MATOS OLIVEIRA, Olívia. **O papel da mediação pedagógica na docência *on-line***. Salvador, 2013, p. 1-13.

CEZAR MENDES, Paulo; SOUSA, Elane; SOUZA, Joseane. **A cultura da mobilidade sob o prisma da contemporaneidade**. Salvador, 2013, p. 1-14.

CLT - Decreto Lei nº 5.452 de 01 de Maio de 1943. **Art**. **6** Consolidação das Leis do Trabalho (2011) - Decreto Lei 5452/43. Disponível no site http://www.jusbrasil.com.br/.../**artigo-6**-do-decreto-lei-n-5452-de-01-de-maio-de- 1943. Acesso em 02/06/2014. Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível também em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em 10/12/2013.

CONTRERAS, José. ***Autonomia de professores***. São Paulo: Cortez, 2002.

Decreto nº 2494 de 10 de fevereiro de 1998. **Art. 2º**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei no. 9394/96). LEX, Coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, ano 62, p.469-70, jan/fev, 1998a. Disponível no site http:// http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf. Acesso em 10/12/2013.

DIZARD JR., Wilson. **A nova mídia - a comunicação de massa na era da informação**. Tradução: Antonio Queiroga e Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2000. 324 p. http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/304/227 Acesso em 18/09/14.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução Joice Elias Costa. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** *Cad. Pesqui.* [Online]. 2002, n.116, pp. 21-39. ISSN 0100-1574.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica**: um diálogo entre paradigmas. In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas? CD-ROM, 2003. v. 1.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural**, Juiz de Fora: Editora UFSJ, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – psicologia e educação**: um intertexto. 4ª edição, São Paulo: Editora Ática, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação.* Portugal: Manuel Barbosa & Filhos, Ltda., 1995, p. 51-76.

GATTI, Bernadete A. ***A formação dos docentes*: o confronto necessário professor x academia**. São Paulo: Autêntica, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações**. Brasília: Plano editora, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, R. C. G.; PEZZI, S.; MIRANDA, R. **Tecnologia e andragogia: aliadas na educação a distância**. *Anais... VIII Congresso Internacional de Educação a Distância*. Brasília: ABED, 6 a 8 de agosto de 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estúdios prévios.** Madrid: Cátedra, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

HETKOWSKI, T. M.; LIMA JR., A. S. **Educação e contemporaneidade: por uma abordagem histórico-antropológica da tecnologia e da práxis humana como fundamentos dos processos formativos educacionais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

HETKOWSKI, T. M.; NASCIMENTO, Dias. **Educação e comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão.** In: HETKOWSKI, T. M.; NASCIMENTO, Dias (Org.). Educação e contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 133-158.

HOLMBERG, B. **Educación a Distância: situación y perpectivas**. Kapelusz: Buenos aires, 1985.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm. Acesso em 10/12/2013.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito: diálogos com Philippe Nemo**. Biblioteca de filosofia contemporânea. Ed. 70. Tradução de João Gama. Lisboa: 1988.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. ***Tecnologias inteligentes e educação*: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

LEMOS, André. **Cibercultura e Mobilidade**. A Era da Conexão.In: XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro. UERJ, 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>. Acesso em: 4 maio 2013.

LEMOS, André. **Cultura da mobilidade**. III simpósio internacional ABciber. ESPM/SP, 2009.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia no ciberespaço, São Paulo: Editora Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução por Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACLAREN, P.; GIROUX, H. **Escrevendo nas margens: geografias de identidade, pedagogia e poder**. In: Multiculturalismo Revolucionário. Pedagogia do discenso para o novo milênio. Porto Alegre, Artmed, 2000, p.25-49.

MARCHAND, Louise. **Características e problemáticas específicas: a formação universitária pela videoconferência.** In: ALAVA, Seraphim et al. Ciberespaço e Formações abertas: rumo à novas práticas educacionais? São Paulo: ArTmed, 2002, p. 131-150.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Prefácio de Néstor Garcia Canclini; tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia. ***Educação a distância, novas tecnologias e o ceticismo dos educadores***. Brasília: UCB, 2005, p. 1- 3.

MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia; ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org.). ***Educação, tecnologias e representações sociais*****.** Salvador: Quarteto, 2007.

MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia, SALLES Mary, ROSA, José. **Multimídia e educação**. In: SILVA, Marco (Org.). *Formação de professores para docência online.* São Paulo: Loyola, 2012, p. 167 - 178.

MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia. **Práticas educativas e narrativas (auto) biográficas em ambientes virtuais de aprendizagem**. Revista Teias, v. 12, p. 171-185, 2011.

MATOS OLIVEIRA. Maria Olivia. ROMÃO, Eliana. **Autonomia e Dialogia na Educação a Distância: aproximações críticas.** In: Linhares, Ronaldo Nunes; Ferreira, Simone Lucena. Educação a Distância e as Tecnologias da Inteligência: Novos Percursos de Formação e aprendizagem Maceió: EDUFAL, 2011, p. 59-82.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MERCATO, Luís Paulo. **Internet e suas interfaces na formação para docência *on-line***. In: SILVA, Marco (Org.). *Formação de professores para docência online.* São Paulo: Loyola, 2012, p. 112-166.

MILL, Daniel. **Docência virtual: Uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MILL, Daniel. **Ensino e aprendizagem na educação virtual: noções elementares para educadores e gestores.** In: MILL, Daniel. MACIEL, Cristiano. Educação a distância – Elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo: Ensino e aprendizagem na educação virtual: noções elementares para educadores e gestores. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 20-36.

MILL, Daniel. OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld. RIBEIRO, Luís Roberto. **Trabalho docente na educação contemporânea: saberes e prática pedagógica presencial e virtual**. In: MILL, Daniel. MACIEL, Cristiano. Educação a distância – Elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo: Ensino e aprendizagem na educação virtual: noções elementares para educadores e gestores. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 104-124.

MOORE, Michael. **Autonomy and interdependence. In: The american journal of distance education**, Vol. 8 No. 2, 1999.

MORIN, E. ***Os setes saberes necessários à educação do futuro***. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria e educação: Lisboa, 1991.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sociohistórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl. TAILLE, Yves. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Tres questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (orgs.). Investigações cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. P.55-64.

OKADA. Alexandra. **A mediação pedagógica e a construção de ecologias cognitivas: um novo caminho para a educação a distância**. In: ALVES, Lynn. NOVA, Cristiane. Educação a distância. São Paulo: Futura, 2003. p. 63-73.

PARASKEVA, João M. **Teoria crítica e tecnologia educativa**. Currículo e Tecnologia Educativa v. 2. Portugal: Edições pedago, 2008.

PARASKEVA, João M. **Os códigos técnicos do ensino on-line.** Currículo e Tecnologia Educativa v. 2. Portugal: Edições pedago, 2008.

PESCE, Lucila. **Formação *On-line* de educadores: uma proposta dialógica**. In: MATOS OLIVEIRA. PESCE, Lucila. Educação e cultura midiática. v.1. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 121-144.

PERRENOUD, Philippe. ***Ensinar*: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. ***A prática reflexiva no ofício de professor*: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESCE, Lucila. **Formação *on-line* de educadores: uma proposta dialógica**. In: MATOS OLIVEIRA; PESCE, Lucila (org.). Educação e cultura midiática. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 121-144.

ROMÃO, Eliana. **A relação educativa: por meio de falas, fios e cartas**. Maceió: EDUFAL, 2008.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? Revista da** Computação e tecnologia PUC, São Paulo, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. Revista FAMECOS, nº 22, Porto Alegre, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Ensino Superior UNICAMP, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 4 maio 2013.

SANTAELLA, Lúcia. PESCE, Lucila. **Educação online: a contribuição do desenho didático**. In: SILVA, Marco (Org.). *Formação de professores para docência online.* São Paulo: Loyola, 2012, p. 215-232.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Alienígenas em sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, Edméa O. **A imagem no currículo: da crítica à mídia de massa a mediações de autorias dialógicas na prática pedagógica.** *Revista da FAEEBA.* Salvador: UNEB, 2003.

SANTOS, Edméa O. SANTOS, Rosemary. **Cibercultura: Redes educativas e práticas cotidiana**. Revista Eletrônica Pesquiseduca – p. v.04, nº 07, jan.-jul. 2012.

SANTOS, Edméa O. CASTRO, Eunice. **Da tutoria reativa à docência *on-line*: um caminho formativo**. In: Linhares, Ronaldo Nunes; Ferreira, Simone Lucena. Educação a Distância e as Tecnologias da Inteligência: Novos Percursos de Formação e aprendizagem Maceió: EDUFAL, 2011, p. 37-58.

SANTOS, Edméa O. WEBER, Aline. **Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina de didática**. Revista diálogos, Curitiba, v. 13, nº 38, p. 285-303, 2013.

SANTOS, Edméa O. **Pesquisa-Formação na cibercultura**. 1ª edição. Santo Tirso, Portugal: 2014

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHAFF, Adam**. A sociedade informática**, São Paulo: Brasiliense, 1990.

SCHÖN, Donald A. ***Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Manuel Barbosa & Filhos, Ltda., 1995, p. 79 - 92.

SILVA, Marco. **Educação a distância (EAD) e educação on-line (EOL) nas reuniões do GT 16 da ANPED (2000-2010).** Revista Teias v. 13 • n. 30 • 95-118 • set./dez. 2012

SILVA, Marco. **Educação e comunicação interativas: contribuições para o desenho didático e para a mediação docente na educação *on-line***. In: SILVA, Marco (Org.). *Formação de professores para docência online.* São Paulo: Loyola, 2012, p. 87-108.

SILVA, Marco. ROSSINI, Tatiana. **Mediação docente e interatividade em ambiente virtuais 2d e 3d.** In: Linhares, Ronaldo Nunes; Ferreira, Simone Lucena. Educação a Distância e as Tecnologias da Inteligência: Novos Percursos de Formação e aprendizagem Maceió: EDUFAL, 2011, p. 169-188.

SILVA, Marco. **Que é interatividade**. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/ago. 1998. p. 27-35.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**, Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2001.

SILVA, Marco. ***Tecnologia e educação*: os professores e o desafio comunicacional da cibercultura**, Rio de Janeiro: WAK Editora, 2008.

SILVEIRA, Cláudia A. Bolela. **A mediação pedagógica e educação a distância: as competências do tutor e a motivação para a aprendizagem.** ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – Florianópolis/SC, 05 – 08 de agosto de 2014 – UNIREDE. Disponível em: http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128129.pdf. Acesso em 20/11/14.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**, Lisboa: Moraes Editores, 1977.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**; tradução de Wagner de Oliveira Brandão; revisão da tradução Leonardo Avritzer. 12. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRACTENBERG, Leonel; TRACTENBERG, Régis. **Seis competências essenciais da docência on-line independente.** In: 13º Congresso Internacional da ABED, Curitiba, 2 a 5 set. 2007. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007113218pm.pdf. Acesso em 19/09/2014.

UNESCO. **Directrices para las políticas de aprendizaje móvil**. França, 2013.

VIGOTSKI. L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI. L. S. **Pensamento e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI. L. S. **Psicologia pedagógica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILARINHO, L. R. G.; GANGA, L. L. S. **Docência online: um desafio a enfrentar**. Olhar de Professor (Online), Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 12, p. 95 - 109, 2009.

WEIZ, *Telma*. ***O diálogo entre o ensino e a aprendizagem***. São Paulo: Ática, *2002***.**

WLODOWSKI, R. J. ***Enhancing Adult Motivation to Learn***. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf Acesso em 12/12/2014.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm Acesso em 12/12/2014.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: representação ilustrativa da educação *on-line* num mundo digital como fenômeno da cibercultura

Imagem 2: representação de uma mídia de massa

Imagem 3: exemplos de alguns dispositivos móveis da cibercultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 6: tela da Universidade Aberta do Brasil ilustrando a parceria com o curso de pedagogia da UFSCar

Fonte: http://www.uab.ufscar.br/cursos acesso em 11/03/2015

Figura 7: ilustração da tela do fórum de interação entre o corpo docente da instituição pesquisada.

Fonte: http://ead2.sead.ufscar.br/course/view.php?id=78 > acesso em 14/03/2015

AI-1_Tutora TJA
por TJ - domingo, 19 janeiro 2014, 16:56
Olá Pessoal!
Bem vindos a primeira atividade da disciplina "Escola e a Inclusão Social na perspectiva da Educação Especial".
Essa atividade consiste na participação no fórum de discussões. E para isso é necessário que vocês leiam os seguintes itens do guia de estudos:

1.3.1 Os diferentes modos de ver a deficiência ao longo da história.
1.3.2 Relações entre teorias sobre as deficiências, políticas e práticas.
1.3.3 As deficiências e como elas interferem nas interações sociais.

Após a leitura vamos contribuir no fórum baseados na seguinte questão norteadora:

Muitos estudiosos da área da deficiência constataram que é comum observar uma reação de desestruturação, desorganização ou até de desconforto das pessoas em geral quando se encontram diante de uma pessoa com deficiência. Pense em alguns exemplos de atitudes positivas e negativas que um professor poderia ter se sentisse desconfortável com o fato de ter um aluno público alvo da Educação Especial (PAEE)

Atenção:
É esperado que você reflita com base nos questionamentos feitos e tendo como referência a leitura do texto indicado.
Evite copiar e colar trechos do guia, e traga exemplos reais, sempre relacionando com os textos estudados.
Procure entrar no fórum todos os dias para ler a contribuição dos colegas e para registrar suas próprias reflexões e reações a manifestação de seus colegas.
Estou aguardando a participação de tod@s.
Qualquer dúvida estou a disposição.
Grande abraço!
Tutora TJ

Figura 8: evidência da discussão aberta no fórum em sala de aula pela professora tutora

Re: AI-1_Tutora TJ
por CI... - terça, 21 janeiro 2014, 23:39
Caros e caras.
Tutora TJ.
Podemos ter um aluno ou aluna com síndrome de Down em uma sala como outros alunos não portadores dessa síndrome.
Em uma atividade de leitura por exemplo o professor pode proporcionar uma interação com a turma quando pede que não somente os outros alunos façam as leituras das partes do texto mas também convida que essa criança especial também participe se tem dificuldade pode ler a

princípio o título uma frase e com o tempo ir aumentando sua participação e sempre de uma forma amiga como normalmente faz com os outros alunos.
Os professores dizem muito com gestos, expressões e o olhar. E os alunos percebem...
É negativo o professor dizer claramente de uma forma não verbal que uma atitude ou atividade não feita corretamente por um aluno especial é encarada como fardo, ser digno de dó ou piedade e até mesmo incitar para que os alunos "suportem o coitado/a que não pediu para ser assim"
O deficiente deve ser tratado de forma que seja tratada a sua necessidade especial, mas a principal atitude do professor e dos alunos é o respeito.
Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Figura 9: resposta da indagação proposta do aluno representado por CI

Re: AI-1_Tutora TJ
por VA... - quarta, 22 janeiro 2014, 17:37
Olá CI...!
Achei muito interessante um ponto em especial do seu post, quando você diz que os alunos percebem os gestos, olhares e expressões dos professores! Realmente, concordo com você. O professor ou até mesmo os pais, acabam discriminando as crianças ou os jovens com olhares que são lançados às vezes inconscientemente. Isso constrange, é desagradável e não agrega em nada a construção de uma escola inclusiva. Acredito que além do preparo e da formação para lidar com alunos PAEE, é necessário cuidado e atenção por parte dos educadores.
Abraços!
Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Figura 10: resposta da indagação proposta do aluno representado por VA

Re: AI-1_Tutora TJ
por DA... - quarta, 22 janeiro 2014, 22:16
Olá colegas! CI...e VA..., de fato os pequenos gestos são percebidos pelos alunos assim como a atitude dos professores mediante os alunos PAEE e na verdade, como todos os alunos. É evidente, como diz o próprio texto, que o contexto social vivido por estes educadores assim como sua formação os coloca nesta situação. É realmente lamentável que em várias escolas ainda se tenha um olhar de indiferença e pior, de dó em uma visão atrasada e até perversa travestida de caridade. Talvez fosse necessário que pensássemos em como o poder público pode fornecer cursos, profissionais e condições para a escola receber estes alunos.
Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Figura 11: outra resposta da indagação proposta do aluno representado por AI

Sobre feedback, prazos de correção e interação em atividade de fórum
Por AL ... - terça, 11 fevereiro 2014, 10:53
Bom dia equipe! Espero que estejam todos bem!
Estou passando para relembrar todas as equipes, de todas as disciplinas, sobre os prazos de correção das atividades, feedback e interação nos fóruns.
O docente de cada disciplina determinou um prazo médio em que a equipe de tutores virtuais precisa fazer a correção das atividades. Peço que verifiquem esse prazo no Guia da Disciplina ou junto ao docente e procurem segui-lo na medida do possível. Em caso de imprevisto, avisem os alunos sobre o atraso da correção e indiquem o novo prazo em que receberão a devolutiva.
Além disso, aproveito a mensagem para relembrar também o quanto é importante para os alunos receberem feedback que indiquem os pontos positivos de seu desempenho, assim como a explicação do que poderia ter sido feito com qualidade superior. **Em muitas ocasiões, vocês podem usar textos padrão ou repetidos com os estudantes**, mas lembrem-se sempre de comentar algo pessoal sobre a atividade do aluno, de forma que ele perceba como se saiu naquela determinada atividade e possa evoluir nas próximas.
Por último, gostaria de solicitar que **em casos de atividades na ferramenta fórum, não se esqueçam de interferir em alguns momentos. Vocês não devem discutir com os estudantes e nem fazer postagens com frequência, mas apenas escolher dois ou três dias da atividade para lerem as postagens e fazerem algum comentário que direcionem as discussões ou incentivem a participação de todos.**
Agradeço pela atenção de todos sobre os pontos desta mensagem e me coloco a disposição para auxiliá-los quando necessário.
Em caso de dúvidas muito urgentes, escrevam-me por e-mail, pois não acesso o fórum de interação todos os dias. Caso contrário, podem continuar deixando suas mensagens aqui no AVA, pois assim que possível eu as respondo.
Um abraço e excelente semana,

Figura 12: mensagem de orientação da coordenação para os professores tutores cerceando a mediação docente no fórum.

Fontes: http://ead2.sead.ufscar.br/mod/forum/discuss.php?d=5291 > acesso em 11 de fevereiro de 2014.

Figura 13: ícone do ambiente da instituição pesquisada que representa a interface chat/ webconferências.

Fonte: http://ead2.sead.ufscar.br/course/view.php?id=78 > acesso em 14/03/2015

Figura: 14 - tela da Universidade Aberta do Brasil ilustrando a excelência do curso de pedagogia da UFSCar segundo o MEC no ano de 2013

Fonte: http://uab.capes.gov.br/index.php/component/search/?searchword=PEDAGOGIA%20UFSCAR&searchphrase=all&Itemid=103 acesso em 11/03/2015

ANEXO I

Roteiro da entrevista

1 – O que você entende por mediação docente?

2- Para você, qual o papel da mediação na docência *on-line* nas interfaces de discussões (fóruns/chats/webconferências) em ambientes virtuais de aprendizagem?

3 - Em que condições o docente *on-line, isto é, o professor tutor* exerce essa mediação? (Você tem autonomia, por exemplo, de complementar o conteúdo do curso trazendo outros referenciais de outros autores fora do desenho didático da disciplina ou tem diretrizes a ser seguida, como o que pode e o que não pode fazer?)

4 – Para você, qual a importância do papel da mediação pedagógica por parte do professor tutor para o processo ensino-aprendizagem nos cursos *on-line?*

5- Percebi que na sua disciplina teve ao longo do curso, 2 fóruns onde ocorreram interações em sala de aula. Na sua opinião, deve haver mais momentos de interações nos fóruns de discussões dos cursos *on-line* mediados pelo professor tutor, ou eles foram a contentos?

6 - Para você todos os fóruns dos cursos deveriam ocorrer interação?

7- Para você, as interações ocorridas nos fóruns de discussões durante o curso entre professor x aluno x aluno x professor foram significativas para o debate e para a ampliação do conhecimento de todos e todas?

8- Você tem autonomia plena de sua sala de aula? Os alunos tem também autonomia?

9 – Você sabe quanta evasão ocorreu na sua turma e por acaso qual foi o motivo?

10- Para você o desenho didático do curso facilita a participação do aluno ou na sua visão o desenho educacional ainda é um complicador com muitas telas e links o que pode dificultar a navegação?

11- De uma forma geral, para você a mediação docente no fórum promove a coautoria?

12- Observei que na estrutura do curso, temos o tutor virtual; tutor presencial; e, professor. Desta forma, você por acaso se incomoda em ser chamada de tutora ao invés de professora, ou isto para você é natural?

13- Você tem vínculo empregatício com a UFSCar como tutora *on-line*? Você recebe cursos de formação da instituição?

14- Na elaboração do desenho didático do curso *on-line* da UFSCar, ou seja, nas interfaces do moodle houve a sua participação para dar sugestões ou os tutores já recebem tudo pronto inclusive o conteúdo?

15- Na sua visão quais os desafios da mediação docente nos processos da cibercultura?

ANEXO II

Modelo do questionário aplicado aos discentes

Idade:
Sexo:
Nível de escolaridade:

1) Qual a sua preferência?

( ) Curso online ( ) Curso presencial ( ) Tanto faz

Justifique sua resposta:

_____
_____
_____

O que mais e o que menos gosta em um curso *on-line*?

_____
_____
_____

2) As atividades realizadas *on-line* da disciplina foram relevantes em relação ao conteúdo?

( ) sim ( ) não

Justifique sua resposta:

_____
_____
_____

3) Ocorreram dificuldades quanto ao acesso e navegação pelo ambiente *on-line* do curso?

( ) sim ( ) não

Em caso positivo, relacione os principais problemas

_____
_____
_____

4) Gostaram do desenho didático (telas e janelas de navegação) do ambiente virtual de aprendizagem do curso?

( ) sim ( ) não

5) Os cursos online deve propiciar mais momentos síncronos (em tempo real), como por exemplo, chat e webconferência para debater algum aspecto do conteúdo da disciplina?

( ) sim ( ) não

Justifique sua resposta:

_____
_____
_____

6) Na sua opinião, deve haver mais momentos de interações nos fóruns de discussões dos cursos *on-line* mediados pelo professor tutor?

( ) sim ( ) não

Justifique sua resposta:

_____
_____
_____

7) As interações ocorridas nos fóruns de discussões durante o curso entre professor x aluno x aluno x professor foram significativas para o debate e para a ampliação do seu conhecimento?

( ) sim ( ) não

Justifique sua resposta:

_____
_____
_____

8) Na sua opinião qual a importância da mediação docente do professor tutor nos fóruns de discussões em ambientes virtuais de aprendizagem?

_____
_____
_____