



EUNICE DE CASTRO E SILVA

**Concepção dos Alunos sobre Mediação
Pedagógica: um estudo de caso em curso
na modalidade a distância.**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Gilda Helena B. de Campos

Rio de Janeiro, março de 2013.

A todos que me incentivaram e apoiaram para que eu me tornasse mestre. Especialmente os amigos e professores.

Agradecimentos

A Deus por ter me dado condições físicas, mentais e espirituais para a realização deste trabalho.

À minha mãe Marli e minhas irmãs Bárbara e Débora, pelo orgulho que sentem por eu estar concluindo uma etapa tão importante na minha vida.

Ao Gpdoc por ter contribuído de forma ímpar para a minha formação. Principalmente à professora Edméa Santos, por toda inspiração e incentivo para cursar o mestrado.

Ao professor Marco Silva por ter me dado a oportunidade de experienciar a mediação pedagógica na educação a distância.

À minha amiga e parceira intelectual Rosemary Santos, por toda a força durante o percurso do mestrado.

À minha querida orientadora Gilda Campos, por toda atenção, carinho, paciência, contribuições e conselhos no decorrer da pesquisa.

Às colegas do CCEAD Gianna, pela leitura atenta do meu trabalho e pela ajuda na utilização do software Alceste, e Frieda, por sua rica ajuda em ter transcrito o resumo em inglês.

Aos amigos que fiz durante o mestrado, pelas trocas, companheirismos e contribuições. Especialmente Luciana, Jéssica e Wagner.

Aos professores da Pós-Graduação da Puc-Rio por todo o conhecimento que ajudaram a construir.

Ao CNPQ pela concessão da bolsa que permitiu que eu cursasse o mestrado.

RESUMO

Concepção dos alunos sobre mediação pedagógica: Um estudo de caso em curso na modalidade a distância.

A educação na modalidade a distância tem sido apontada como uma estratégia eficiente para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Contudo, a expansão dessa modalidade também vem acompanhada de críticas e preocupações quanto à qualidade dessa formação. Uma das problemáticas principais da EAD reside na mediação pedagógica, em relação à tríade aluno–mediador e/ou professor. Nesse sentido, esse trabalho teve como objetivo investigar a concepção dos alunos de um curso de especialização na modalidade a distância sobre a mediação pedagógica, partindo das seguintes questões de estudo: Quais atribuições os alunos delegam à mediação pedagógica? Quais as contribuições da mediação pedagógica para a qualidade da formação dos cursistas? Como as tecnologias da comunicação e informação (TIC) potencializam a mediação pedagógica? A fim de compreendermos o conceito de mediação, procuramos fazer uma pesquisa desse termo em campos interdisciplinares, relacionando-o com os avanços das TICs na educação a distância. Optamos, metodologicamente, por um estudo de caso do Curso de Especialização Tecnologias em Educação – PUC Rio. Para a produção de dados fizemos um recorte das respostas dos cursistas sobre a mediação pedagógica exercida no decorrer do curso, após aplicação de um questionário. As questões fechadas foram analisadas com a ajuda do programa SPSS, e selecionou-se uma questão aberta que foi trabalhada através da análise de conteúdo, utilizando-se o programa Alceste. Os resultados provenientes das questões fechadas mostraram uma grande aceitabilidade da atuação do mediador pedagógico. Na análise qualitativa, o *software* Alceste originou quatro classes, sendo posteriormente identificadas como: estratégias pedagógicas de mediação e mediador “assistente”; mediador tira-dúvidas; motivação ao aluno; formação do mediador pedagógico e influências da mediação na atuação profissional do aluno. As concepções dos cursistas revelaram o reconhecimento e a valorização da mediação como essencial para que o aluno construa o conhecimento esperado no processo de aprendizagem. Ficou evidenciada a complexidade da prática profissional do mediador tendo, inclusive, influência na formação e atuação profissional do cursista.

Palavras – chaves: Mediação pedagógica; Educação a distância; Análise de conteúdo; Tecnologias da informação e comunicação; Software *Alceste*.

Abstract

Learners' conception on online tutoring: A distance learning course case study.

Distance learning has been identified as an effective strategy for initial and continuing teacher training in the primary and secondary education sector. However, expansion in this field has also been followed by criticisms and concerns about the quality of such training. One of the main issues in distance learning is online tutoring, more specifically learner-tutor and/or learner-teacher interaction. Therefore, the objective of the present study was to investigate learners' conception on online tutoring in a distance learning specialization course. Our main research study questions were: What do learners expect from their online tutors? Which contributions does online tutoring offer to the quality of learners' training? How can ICT enhance the online tutoring practice? In order to understand the concept of online tutoring, an interdisciplinary research of the term was undertaken, relating it to the advances/development of ICT in distance education. The chosen research method was a case study on the specialization course **Tecnologias em Educação – PUC Rio**. Data on online tutoring were gathered from the learners' responses to a questionnaire. Close-ended questions were analysed with the help of the SPSS software. One open-ended question was selected and analysed through the content analysis method and with the help of the Alceste software. Results originated from the close-ended questions showed high acceptance of the online tutor performance. In the qualitative analysis, Alceste originated four classes, identified as: online tutoring pedagogical strategies and "assistant" online tutor; "question answerer" online tutor; motivating the learner; online tutor training and influences of online tutoring on the learners' professional practice. Learners' opinions demonstrated the recognition and appreciation of online tutoring as an essential part of knowledge building during their learning process. The complexity of online tutoring practice and its influence on the training and professional development of the learner were also demonstrated.

Keywords: online tutoring; distance education; content analysis; information and communication Technologies; Alceste software.

SUMÁRIO

Lista de Figuras -----	p. 7
Lista de Tabelas -----	p. 8
Lista de Siglas -----	p. 9
1. Introdução – A caminhada da relação com o objeto -----	p. 10
1.1. Problemática de pesquisa: Formação de Professores, mediação pedagógica e educação a distância -----	p. 11
1.2. Objetivos e questões de estudo -----	p. 12
1.3. Justificativa do Trabalho -----	p.13
1.4. Apresentação da dissertação -----	p. 13
2. Mediação Pedagógica na Educação a Distância -----	p. 15
2.1.Educação a Distância e Formação de Professores -----	p. 15
2.1.1. Educação a Distância e o Desafio da qualidade -----	p. 19
2.2.Mediação Pedagógica -----	p. 22
2.2.1. Mediação: formação de um conceito -----	p. 23
2.2.2. Mediação na educação: processos de aprendizagem -----	p. 29
2.2.3. Mediação pedagógica na Educação a Distância -----	p. 34
2.2.4. Mediação Pedagógica em Tempos de Cultura Digital -----	p. 38
2.3. O Mediador Pedagógico na Educação a Distância -----	p. 43
2.3.1. Formação do mediador pedagógico -----	p. 47
3. Capítulo Metodológico: o delineamento da pesquisa -----	p. 50
3.1.Metodologia de Pesquisa -----	p. 50
3.1.1. Contexto da pesquisa: Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> Tecnologias em Educação -----	p. 50
3.1.1.1.Estrutura do Curso -----	p. 53
3.1.1.2.Avaliação Institucional do Curso -----	p. 56
3.1.1.3.Inserção na pesquisa -----	p. 57
3.2 - Os Sujeitos da Pesquisa -----	p.58
3.3. Metodologia para a análise dos dados -----	p. 61
3.3.1. Metodologia de Pesquisa: Análise de Conteúdo -----	p. 63
3.3.2. O Software Alceste -----	p. 65
3.3.3. Organização da Análise -----	p. 68
4. Análise dos dados e Categorias Emergentes -----	p. 73
4.1. Descrição e Análise Quantitativa -----	p. 73
4.2. Descrição dos Dados Qualitativos -----	p. 78
4.3. Análise dos dados gerados pelo Alceste e Categorias Emergentes ----	p. 83
4.3.1. Classe 1- Estratégias Pedagógicas -----	p. 85
4.3.2. Classe 4- Mediador como “tira dúvidas” -----	p. 93
4.3.3. Classe 2 – Estratégias de Motivação -----	p. 95
4.3.4. Classe 3 – Formação e a Mediação Pedagógica -----	p. 102
5. Considerações Finais: algumas respostas encontradas -----	p. 114
5.1. Encontrando novos rumos de aprendizagem e pesquisa -----	p. 118
6. Referências Bibliográficas -----	p. 119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questionário de Avaliação Institucional -----	p. 56
Figura 2 - Gráfico - Formação dos Cursistas -----	p. 59
Figura 3 - Gráfico - Qualidade do acesso à Internet -----	p. 59
Figura 4 - Gráfico - Local de acesso -----	p. 60
Figura 5 - Quadro - Etapas dos procedimentos do programa Alceste -----	p. 72
Figura 6 - Gráfico - Item de Orientação aos Estudos 12 -----	p. 76
Figura 07 - Gráfico - Item de Orientação aos Estudos 14 -----	p. 77
Figura 08 - Distribuição das UCE em Classes -----	p. 78
Figura 09 - Descrição Quantitativa da Análise -----	p. 79
Figura 10 - Dendograma Hierárquico Descendente -----	p. 80
Figura 11 - Análise Fatorial por Correspondência -----	p. 82
Figura 12 - Dendograma de Classificação Hierárquica Ascendente -----	p. 83
Figura 13 - Dendograma CHD com Categorias Elencadas -----	p. 85
Figura 14 - Dendograma CHA da Classe 1 -----	p. 86
Figura 15 - Categoria Estratégias Pedagógicas de Mediação -----	p. 88
Figura 16 - Categoria Mediador Assistente -----	p. 92
Figura 17 - Dendograma CHA da Classe 4 -----	p. 93
Figura 18 - Categoria Mediador como Tira Dúvidas -----	p. 94
Figura 19 - Dendograma CHA da Classe 2 -----	p. 96
Figura 20 - Categoria Motivação ao Aluno -----	p. 97
Figura 21 - Dendograma CHA da Classe 3 -----	p. 103
Figura 22 - Categoria Formação do Mediador Pedagógico -----	p. 104
Figura 23 - Categoria Influência da Mediação na prática/formação profissional do aluno -----	p. 110

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Cronograma do Curso -----	p. 55
Tabela 02 - Alunos por região brasileira -----	p. 58
Tabela 03 - Número de aprovados, reprovados, ausentes e desistentes por região -- p. 51	
Tabela 04 - Bloco de Orientação aos Estudos -----	p. 62
Tabela 05 - Número de Questões Validadas -----	p. 73
Tabela 06 - Valor do Alpha de Cronbach -----	p. 73
Tabela 07 - Valores da Média e Desvios padrões -----	p. 74
Tabela 08 - Item de Orientação aos Estudos 11-----	p. 74
Tabela 09 - Item de Orientação aos Estudos 12 -----	p. 75
Tabela 10 - Item de Orientação aos Estudos 13 -----	p. 76
Tabela 11 - Item de Orientação aos Estudo 14 -----	p. 78

LISTA DE SIGLAS

GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura.

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

EAD - Educação a Distância.

CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro.

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação.

MEC - Ministério da Educação e Comunicação.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação.

IFES - Instituições Federais de Educação Superior

UAB - Universidade Aberta do Brasil

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

CCEAD - Coordenação Central de Educação a Distância

SEED - Secretaria de Educação a Distância

NTE - Núcleo de Tecnologia Estadual.

NTM - Núcleo de Tecnologia Municipal

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

UCI - Unidade de Contexto Inicial

UCE - Unidade de Contexto Elementar

CHD - Classificação Hierárquica Descendente

AFC - Análise fatorial por Correspondência

CHA - Classificação Hierárquica Ascendente

1. Introdução – A caminhada da relação com o objeto.

Minha relação com a educação, cultura digital e formação de professores se iniciou na graduação do curso de pedagogia, quando comecei a participar do grupo de pesquisa docência e cibercultura (GPDOC)¹ na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado pela professora Edméa Santos.

Logo depois me tornei bolsista de iniciação científica do projeto “Docência na cibercultura: laboratórios de informática, computadores móveis e educação *online*” atuando no segundo eixo “Educação *online* e a pesquisa-formação na formação continuada dos professores-tutores dos cursos a distância da UERJ”. Participar da pesquisa me forneceu bases epistemológicas e metodológicas para o desenvolvimento da monografia de conclusão de curso “Da Educação a distância à Educação *online*: Por uma construção colaborativa do conhecimento”. Na monografia me propus a investigar como os tutores que atuavam em uma perspectiva da EAD tradicional como um mero tira-dúvidas se tornaram docentes *online*, fazendo usos das potencialidades interativas já existentes na plataforma virtual de aprendizagem do consórcio UERJ-CEDERJ. A oportunidade de produzir esta monografia me ajudou a lançar novos olhares sobre a importância do tutor na educação na modalidade a distância, inclusive sobre as possibilidades educacionais e comunicacionais que são proporcionadas pelas tecnologias da informação e comunicação.

Posteriormente me tornei tutora da disciplina “Educação a Distância” do curso de pedagogia na modalidade a distância do consórcio UERJ-CEDERJ. Tal atuação contribuiu de forma ímpar para minha trajetória acadêmica e profissional, pois ampliou meu campo de atuação em relação à mediação pedagógica. Antes, como bolsista de iniciação científica, pude elaborar e participar de oficinas pedagógicas formativas para os tutores. Depois, pude contribuir na formação de alunos ajudando-os a compreender o que era a educação na modalidade a distância pautada na mediação pedagógica e nas potencialidades das TIC e suas diferenças em relação a uma EAD estritamente reativa.

¹ O GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura, pesquisa e desenvolve estudos e projetos sobre a docência na contemporaneidade e as práticas e processos da Cibercultura, em especial a Educação Online e os processos de ensino e aprendizagem. Articula as áreas da Educação, Comunicação e Informática. Seu principal engajamento é com a formação de pesquisadores e docentes em processos de formação inicial e continuada.

O interesse pela educação a distância e a mediação pedagógica continuou quando ingressei como mestranda no curso de pós-graduação em educação da PUC-Rio. Procurando por grupos de pesquisa sobre educação a distância, entrei em contato com a professora Gilda Helena B. de Campos, coordenadora do grupo de pesquisa Cooperação e Avaliação em Educação a Distância. Pude participar das reuniões do grupo e do projeto de pesquisa que atualmente o grupo trabalha: “Qualidade em Educação a Distância: uma pesquisa longitudinal com professores em exercício em programas de formação do governo federal: Estudo de caso sobre o curso de pós-graduação *lato sensu* Tecnologias em Educação (2006-2013)”. Dessa forma, dentro de uma pesquisa maior com diferentes ramificações, pude pesquisar sobre a mediação pedagógica dos tutores, nomeados mediadores pedagógicos, nesse curso de especialização. Assim, este projeto situa-se no interior da pesquisa acima citada, fazendo um recorte para minha área de interesse.

1.1. Problemática de pesquisa: Formação de Professores, mediação pedagógica e educação a distância.

Nas últimas décadas, temos acompanhado iniciativas do Ministério da Educação (MEC) para garantir o acesso e qualidade na educação básica, assim como políticas públicas referentes à expansão do ensino superior e formação de professores. De acordo com Pretto et al.(2010), existe um enorme déficit de formação de docentes, e a fim de atender essa demanda, o MEC tem investido prioritariamente na formação de professores, implantando uma política pública nacional de formação pela educação a distância (EAD). Nesse sentido, a educação na modalidade a distância tem sido reconhecida como estratégia para formação inicial e continuada de professores na educação básica.

Embora a educação na modalidade a distância tenha democratizado o acesso de um grande número pessoas ao ensino superior e garantido a formação inicial e continuada de inúmeros professores, existe uma preocupação quanto ao modo que as instituições têm proposto a EAD, sobretudo em relação à qualidade dessa formação.

O crescimento da educação a distância, principalmente enquanto cursos de formação de professores nos levam a algumas indagações quanto à legitimidade e qualidade dessa modalidade educativa. Entendemos que o simples fato de docentes e discentes estarem distantes uns dos outros não configura uma educação

a distância efetiva. Também não é suficiente transpor para o digital as adaptações do ensino presencial disponibilizado através de recursos tecnológicos e muito menos esperar que as tecnologias por si só façam o trabalho e conduzam o aluno à aprendizagem (SANTOS, 2009).

Uma das maiores preocupações em relação à EAD volta-se para a qualidade do ensino que é oferecido ao discente e em consequência a qualidade do processo de aprendizagem. Estão envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem as formas e a qualidade da mediação pedagógica que se estabelece entre os alunos e o tutor ou mediador.

Diante de tais inquietações nos questionamos sobre qual deve ser atuação do mediador, estando fisicamente distante, ao promover a construção do conhecimento entre os alunos. Quais as contribuições da mediação pedagógica para uma educação de qualidade?

Campos (2006) percebeu que a qualidade da EAD está relacionada à mediação pedagógica, usabilidade, *design* didático, ambiente virtual de aprendizagem, material didático, conteúdos e arquiteturas pedagógicas. Outros estudos (SANTOS, 2009; SILVA, 2002; PRETTO, 2010) mostraram que as formas de mediação pedagógica existentes entre tutor-cursistas afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade da formação.

1.2. Objetivos e questões de estudo

Levando em consideração tais pesquisas sobre a mediação, este estudo tem como objetivo investigar a(s) concepção(ões) dos cursistas do curso de especialização Tecnologia e Educação sobre a mediação pedagógica.

A partir do objetivo explicitado podemos construir algumas questões de estudo que nos ajudarão a nortear o trabalho:

- Quais atribuições os cursistas delegam à mediação pedagógica?
- Qual a contribuição da mediação pedagógica para a qualidade da formação dos cursistas?
- Como as tecnologias da comunicação e informação (TIC) potencializam a mediação pedagógica?

1.3. Justificativa do Trabalho

Muitos cursos de formação na modalidade a distância enfrentam questionamentos em relação à sua qualidade. Entre tais questionamentos, destacamos o processo de aprendizagem, onde argumentam que nesta modalidade o aluno aprende sozinho sob um discurso da massificação do ensino, sendo o mediador passível de ser substituído pela tecnologia.

O mediador pedagógico, quando concebido como tutor, também enfrenta problemas quanto à sua identidade. “Pois não tem um reconhecimento profissional, social, econômico e empregatício compatível com suas atribuições, embora seja o responsável direto, na maioria dos sistemas constituídos na EAD, pelo atendimento mais próximo aos alunos” (Alonso, 2010:1330). A cada ano se intensifica o debate pela regulamentação das atividades em tutoria na educação a distância, como pode ser notado no recente movimento pelo Projeto de Lei 2435/2011 que prevê a regularização dessa atividade profissional. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica como mais uma possibilidade de legitimar o docente que atua na modalidade a distância.

1.4. Apresentação da dissertação

A dissertação está dividida em cinco capítulos. O capítulo 1 é o introdutório, onde se apresentou a problemática, as questões de estudo, o objetivo e a justificativa do trabalho.

O segundo capítulo procurou propor uma discussão sobre a mediação pedagógica na educação a distância. Em um primeiro momento contextualizamos a pesquisa no que tange à educação a distância e a formação de professores. Posteriormente, investigamos sobre a formação do conceito de mediação na comunicação, na educação presencial e a distância e nos usos das tecnologias da informação e comunicação. No terceiro momento, procuramos compreender a figura do mediador pedagógico na educação a distância em relação ao seu campo de atuação e a sua formação.

No terceiro capítulo apresentamos os sujeitos da pesquisa, os alunos de um curso de especialização na modalidade a distância e a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. Foi analisado um questionário com questões fechadas utilizando o software SPSS e uma questão aberta sobre a mediação pedagógica, fazendo-se uma análise de conteúdo através do software Alceste.

O capítulo 4 trata dos achados ou categorias que emergiram a partir da descrição das questões fechadas e da análise e interpretação das respostas da questão aberta. Por fim, no último capítulo trazemos algumas considerações sobre os achados da pesquisa, respondendo às questões de estudo e propondo novos horizontes de pesquisa.

2. Mediação Pedagógica na Educação a Distância.

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o leitor sobre as principais discussões que estão em pauta sobre a mediação pedagógica na educação a distância. Para tanto, o capítulo está dividido entre os avanços sobre as políticas públicas para a formação de professores na educação a distância, sobre o conceito de mediação pedagógica e sobre o tutor ou mediador pedagógico na educação a distância.

2.1. Educação a Distância e Formação de Professores.

Considerando as políticas de expansão do ensino superior cabe-nos ressaltar as iniciativas voltadas para um processo de credenciamento das instituições de ensino superior para a oferta de cursos nessa modalidade. Giolo (2008) explica que a educação a distância tem uma história curta na oferta de cursos de educação superior regulares, tendo seu processo de desencadeamento a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo o autor, a LDB concedeu estatuto de maioria à Educação a Distância, garantindo o incentivo do poder público e amplo espaço de atuação. Lemos no artigo 80 da lei de diretrizes e bases:

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

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. (BRASIL, 1996)

Embora já fosse legalmente prevista em 1996, a educação a distância só se consolidou efetivamente nos anos 2000. Cabe-nos ressaltar, porém, que antes disso a EAD era ofertada somente pelas instituições públicas como uma atividade subsidiária e complementar à educação presencial. Segundo Giolo (2008), a atuação do governo federal é voltada para a introdução de tecnologias avançadas nas escolas públicas de educação básica, como foi o caso do PROINFO, e estruturas que desse suporte para a formação a distância de professores nas escolas, como o programa TV Escola. Em 1998, o Decreto nº 2.294/98 destinou-se a regulamentar o artigo 80, conceituando a educação a distância, fixando diretrizes para autorização, credenciamento e reconhecimento dos cursos,

inclusive estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios. Além disso, segundo Giolo, esse decreto:

trata das matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento (Arts. 3º a 8º), define penalidades para o não atendimento dos padrões de qualidade e outras irregularidades (Art. 2º, § 6º) e determina a divulgação periódica, pelo Ministério da Educação, da listagem das instituições credenciadas e dos cursos autorizados (Art. 9º). (GIOLO, 2008: 2)

Ainda no ano de 1998, alguns meses depois, foi publicado o Decreto nº 2.561 que ampliava a atuação dos sistemas estaduais e municipais na oferta de ensino a distância no ensino fundamental de jovens e adultos, o ensino médio e o ensino profissional de nível técnico.

Giolo (2008) defende a tese de que a publicação de tais decretos foram essenciais para a expansão da educação a distância nos anos 2000, pois considera que, a partir destes, foi aberto o campo da EAD para a iniciativa privada, contudo não lhe concedendo direção ou limites. Estava-se assim armado um campo vasto para o crescimento vertiginoso da educação a distância em instituições privadas. A partir de dados do INEP sobre a expansão da EAD, Dourado (2008) mostra que em 1999 existiam apenas duas Instituições de Ensino Superior credenciadas para a modalidade a distância e até 2007 esse número tinha passado para 104. Segundo o autor, no ano de 2006 o setor privado respondia por 96,12% das 818.580 vagas oferecidas na modalidade da EAD, enquanto as instituições públicas respondia por somente 31.726 vagas.

Diante de um crescimento tão rápido da modalidade, assim como o grande número de pedidos de credenciamento das universidades privadas para atuar no ensino a distância, Giolo (2008) considera estes os principais motivos para que em 2005 o MEC publicasse o Decreto nº 5.622/2005 que destinou-se ao estabelecimento de normas para a educação a distância e para o credenciamento de instituições, autorização e reconhecimentos de cursos destinados a essa modalidade de ensino. Segundo o autor, posteriormente a esse decreto seguiu-se:

a Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, Novos Instrumentos de Avaliação para credenciamento de IES e de Pólos e de autorização de cursos de graduação a distância, homologados pelas portarias nº 1.047, nº 1.050 e nº 1.051, de 08 de novembro de 2007 e, finalmente, o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. (GIOLO, 2008: 10)

Embora a iniciativa privada tenha nos primeiros anos ocupado parte significativa das ofertas de cursos a distância, as instituições públicas não foram omissas quanto às possibilidades de expandir as vagas do ensino superior nessa modalidade de ensino. Para Dourado (2008), depois de iniciativas para a universalização do acesso à educação básica, as atenções do MEC se voltam para a formação de professores que atuam no ensino presencial, assim como a garantia da qualidade na educação básica. De um lado a necessidade de expandir o acesso ao ensino superior, de outro a necessidade de formar os professores leigos já em serviço e formar mais professores para atender a demanda da educação básica já universalizada em um país de proporções continentais como o Brasil. Dessa forma, o MEC passa a redimensionar sua atuação ao dar um maior destaque para “a articulação entre a educação básica e a superior, por meio da prioridade a ações e políticas em várias áreas, destacando-se, entre elas, a formação de professores” (DOURADO, 2008: 905).

Abre-se assim um caminho para processos de expansão na área da educação na modalidade a distância. Nesse sentido, o Ministério da Educação buscou “expandir as ações das instituições de educação superior públicas, em especial nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio da criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, mais recentemente, por meio de alterações político-administrativas significativas no tocante à formação de professores” (DOURADO, 2008: 903). No entanto, Dourado explica que para que esse processo fosse possível o MEC teve que ampliar a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituindo ações voltadas para a educação básica e formação de professores. Segundo o autor, com a Diretoria de Educação a Distância da Nova Capes, a Universidade Aberta do Brasil ganha um espaço privilegiado na formação de professores na modalidade a distância.

A criação da UAB tem como prioridade “a formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica, com a utilização de metodologias da educação a distância” (MEC *apud* Dourado, 2008). Com essa iniciativa, além de ser um programa de formação de professores visando aumentar a qualidade e a expansão da educação básica, a UAB também se constitui como uma forma de democratização do acesso ao ensino superior para aqueles que se

encontram geograficamente distantes de uma Instituição de Ensino Superior (IES), e/ou para a falta de vagas nas instituições que atuam de forma presencial.

De acordo com o Decreto nº 5.800 que trata sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, seus objetivos principais são:

- oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- ampliar o acesso à educação superior pública;
- reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Ao falar sobre a formação da UAB, Araujo (2007) comenta que, em 2005, foi aberto pelo Ministério da Educação o primeiro edital da chamada pública para a inscrição e seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior. Em 2006, de acordo com o autor, foi desenvolvido o Curso-Piloto de Administração a distância da UAB, uma parceria entre a já extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o Banco do Brasil e Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior.

No ano de 2010, de acordo com ex-secretário de Educação a Distância do MEC, Carlos Bielschowsky (*apud* PRETTO e LAPA, 2010: 90), a UAB já contava com a participação de mais de 45 Instituições de Ensino Superior, tendo sido implantados 557 polos. O programa UAB atendia então na época um total de 170 mil alunos de graduação e 80 em nível de especialização. Na ocasião o ex-secretário fez a previsão de que até 2012 o número de estudantes atendidos seria cerca de 600 mil.

A partir de 2009 o MEC ampliou suas diretrizes estratégicas para a UAB, orientando para que no processo de seleção e cursos e polos fosse observada a

escolha exclusiva de cursos na área de formação inicial e continuada de professores. No mesmo ano, a CAPES aprovou o Plano Nacional de Formação de Professores que tem como meta a capacitação inicial de cerca de 330.000 professores em exercício na escola básica. Segundo Costa e Pimentel (2009), a UAB seria responsável por 46% dessa formação. Isso fica claro, inclusive, pela reserva de 50% das vagas nos cursos de licenciatura para professores em exercício que não possuem formação suficiente para o exercício da docência.

Conceber o complexo processo da expansão do ensino superior por meio da modalidade a distância, principalmente com o importante papel de formar professores para a educação básica contempla uma série de questionamentos sobre a qualidade da educação a distância, independente desta ser praticada em instituições públicas ou privada.

2.1.1. Educação a Distância e o Desafio da qualidade.

A educação na modalidade a distância teve um papel importante na ampliação do acesso ao ensino superior. Segundo Alonso (2010), a tentativa de expandir com rapidez o acesso ao ensino foi acompanhada pela crescente falta de qualidade na oferta, pois quanto maior era o número de alunos matriculados, menos os sistemas educacionais correspondiam à qualidade na formação. Ainda segundo a autora, se mostraram também precários a infraestrutura e os recursos humanos que não atendiam às demandas pedagógicas dos alunos, redundando em um abandono significativo do curso.

Dentre os diversos documentos que visavam regulamentar a educação a distância percebe-se grande preocupação dessas políticas públicas com a garantia da qualidade dessa modalidade de ensino. O decreto nº 5622/2005 dispõe múltiplos requisitos que uma IES deve cumprir para que possa credenciar um curso na modalidade a distância, ficando estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligado à modalidade de educação a distância, como o credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação. Já a portaria normativa nº 2 de 10 de janeiro de 2007 delibera sobre os procedimentos de regulação e a avaliação da educação superior na modalidade a distância. Contudo é o documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007), publicado pelo Ministério da Educação que mais explicitamente define princípios, diretrizes e critérios referenciais para a qualidade da EAD.

Os referenciais de qualidade esclarecem que embora não se constitua um documento com força de lei, ele é um “referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade” (BRASIL, 2007). Além disso, as instruções contidas no referencial tem uma função indutora tanto na concepção teórico-metodológica como na organização de Sistemas de Educação a Distância, tendo como preocupação central garantir os processos de educação a distância e coibir a precarização da educação superior.

Os referenciais de qualidade não concebe um modelo fechado de educação a distância que garante a qualidade, antes reconhece que não existe um modelo único de educação. Defende ainda que existe a possibilidade de diferentes modos de organização, podendo apresentar diferentes desenhos didáticos, assim como diversas combinações de linguagens e recursos educacionais. Sendo elementos determinantes para a escolha da melhor metodologia a natureza do curso e a necessidade dos estudantes.

Contudo, o documento admite que embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprio, tais elementos só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. Segundo os referenciais de qualidade um projeto de curso superior a distância precisa de “forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão” (BRASIL, 2007).

Os referenciais de qualidade compreendem que, para dar conta da complexidade de educar na modalidade a distância, é preciso considerar aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Dessa forma, o documento considera que na proposta do projeto político e pedagógico de um curso em EAD, deve haver os seguintes tópicos ou norteadores de qualidade em educação a distância:

- I. *Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem* – considera que a proposta pedagógica do curso deve deixar claro sua opção epistemológica de educação, currículo, ensino, aprendizagem e perfil do estudante que se pretende formar. Compreende que o ponto focal da educação superior é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade

socialmente justa. Para tanto, defende a superação de um currículo fragmentado por meio da interdisciplinaridade e contextualização.

- II. *Sistemas de comunicação* – admite que o uso das tecnologias da informação à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes interação no processo de ensino- aprendizagem. Concebe a interatividade entre alunos, professores e tutores como um dos pilares para garantir a qualidade nos cursos a distância.
- III. *Material didático* – defende que o material didático deve ser elaborado de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico do curso. Incentiva que os professores, ao elaborarem o material, trabalhem em conjunto com uma equipe multidisciplinar de diversos profissionais, como diagramação, ilustração, desenhistas instrucionais, entre outros. Estimula também a integração e convergência de diferentes mídias buscando potencializar a construção colaborativa do conhecimento.
- IV. *Avaliação* – contempla a avaliação da aprendizagem e a institucional. A primeira deve comportar um processo contínuo para verificar constantemente o progresso dos estudantes, estimulando-os a serem ativos na construção do conhecimento. Tais avaliações devem ser proporcionadas a distância e também presencialmente. Já a avaliação institucional engloba o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico. Para tanto, deve fazer parte da avaliação institucional um processo contínuo de avaliação da organização didático-pedagógica; corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes; instalações físicas e meta avaliação.
- V. *Equipe multidisciplinar* – considera que os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, sendo formada por três categorias de profissionais: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo.
- VI. *Infra-estrutura de apoio* – diz respeito a estrutura material, recursos tecnológicos envolvidos e extensão do território a ser alcançado. Procura

definir os requisitos de recursos indispensáveis na sede da instituição e nos polos de apoio presencial.

- VII. *Gestão acadêmico-administrativa* – recomenda que a gestão acadêmica de um projeto de um curso a distância deve estar integrada aos outros processos da instituição. Isso envolve garantir ao aluno do curso de EAD as mesmas condições e suporte do ensino presencial.
- VIII. *Sustentabilidade financeira* – orienta que a instituição mantenha um controle dos custos em médio prazo em consonância do projeto pedagógico e a previsão dos recursos.

Dessa forma, o curso que seguir os tópicos norteadores dos referenciais de qualidade em EAD garantirá a qualidade. Embora reconheçamos que cada elemento norteador é importante para a qualidade do curso, gostaríamos de pontuar aqui o processo de ensino-aprendizagem do estudante. Entendemos que neste processo está envolvida a qualidade do material pedagógico-didático utilizado, os usos pedagógicos das tecnologias da informação como forma de viabilizar a comunicação no processo de aprendizagem, e, principalmente, a qualidade da docência realizada no ensino a distância. Será sobre esse terceiro elemento que iremos direcionar nossas discussões.

2.2. Mediação Pedagógica

Refletir sobre a mediação pedagógica é de suma importância se quisermos desenvolver uma educação na modalidade a distância que tenha como meta a qualidade no ensino. O decreto nº 5622 de dezembro de 2005 caracteriza 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” (BRASIL, 2005). Analisando tal afirmação podemos inferir que a mediação pedagógica é reconhecida como principal estratégia no processo de ensino-aprendizagem da educação a distância, além disso, explicita que esse processo deve ser realizado entre alunos e professores, estabelecendo as tecnologias da informação como uma estratégia pedagógica e não um fim em si mesma.

O documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007), publicado pelo Ministério da Educação, ao

considerar o papel do professor, explica que ele não tem seu trabalho e sua mediação minimizada na EAD, mas antes há uma expansão de suas funções. Quanto ao trabalho do tutor, o documento considera que este tem um papel de fundamental importância no processo educacional. Entre suas atribuições, o documento destaca que:

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2007: 21)

Ainda segundo o documento:

O tutor atua mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes (...) tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos. (BRASIL, 2007: 21)

A partir de tais apontamentos podemos perceber que se estabelece uma relação entre a atuação do tutor e o processo de ensino-aprendizagem de cada educando. Dessa forma, consideramos que há uma legitimação do tutor quanto ao seu papel de mediar o aluno ou grupos de alunos na construção do conhecimento, sendo este entendido como um dos principais agentes da mediação pedagógica na modalidade a distância. Sendo assim, cabe-nos perguntar o que é a mediação pedagógica na educação a distância e como ela se constitui como estratégia de aprendizagem na educação.

2.2.1. Mediação: formação de um conceito.

Antes de considerarmos a mediação pedagógica na EAD achamos positivo para o trabalho refletirmos sobre o conceito de mediação, visto ser comumente utilizada tanto no campo da educação como na comunicação. Analisando os estudos sobre a construção do termo, nos apoiamos na pesquisa realizada por Consani (2008) onde afirma que o percurso do conceito de mediação foi construído desde a ideia do “termo médio” de Aristóteles até a “teoria das mediações” de Serrano e Martín-Barbero.

Entre esse percurso, o autor destaca a mediação na filosofia clássica, onde a partir da ideia do silogismo presente em Aristóteles o termo médio exerce uma função mediadora. Esse tipo de mediação é categorizada por Santos (1988 *apud* CONSANI, 2008) como *não-dialética*, pois ao unir a premissa maior com a premissa menor apenas realiza a união dos dois extremos. Segundo o autor, nesse

modelo de mediação “tudo o que se revela é a implicação de um conceito em outro, conclusão que se pode chegar sem a necessidade de se recorrer a um intermediário” (1988 *apud* CONSANI, 2008: 82). Dessa forma, “a contribuição de Aristóteles para o conceito de mediação é a ideia metafísica de que ela é necessária para levar a perfeição, passando de potencia para o ato” (*op. cit.*).

Em termos filosóficos o conceito de mediação também encontrou contribuições significativas na filosofia de Hegel. De acordo com Consani (2008), Hegel é considerado pelos pesquisadores sociais modernos como o ponto de origem da acepção que a mediação adquire nas ciências sociais, especialmente na comunicação. Ainda segundo o autor, a teoria hegeliana contribui também para a construção de um referencial metodológico para o tema da mediação dialética, o que mais tarde corroborou para o desenvolvimento da teoria das mediações. De forma geral, a mediação em Hegel surge como “uma operação necessária à materialização do conhecimento filosófico, não só para a compreensão, mas também (ou principalmente) para a intervenção da realidade, no sentido de torná-la melhor” (CONSANI, 2008: 85).

Posterior a Hegel, Consani (2008) aponta Marx como o “aprimorador” de suas ideias sobre mediação. Na teoria marxista a mediação é ressignificada, sendo identificada com o trabalho. De acordo com Bottomore (1988 *apud* CONSANI, 2008) para Marx o trabalho é indicado como o mediador entre o homem e a natureza “identificando assim na atividade produtiva do ‘ser natural automediado’ a condição vital da autoconstituição humana” (p. 87). Para Santos (1988 *apud* CONSANI, 2008) Marx emprestou uma dimensão humana, real e não-idealista à mediação, visto que na concepção deste autor “o trabalho é o mediador por excelência. Nesta mediação do trabalho, encontramos os três elementos que intervêm em toda mediação: matéria prima- trabalho mediador – produto” (p. 87).

Nos estudos comunicacionais, o conceito de mediação pode ser investigado na “Teoria das Mediações”, que segundo Consani, foi proposto por Serrano, Martín-Barbero e Orozco Gómez. Entre as contribuições de Serrano (1977 *apud* CONSANI, 2008) o autor destaca o livro *La mediacion Social*, onde o pesquisador desenvolve sua interpretação da mediação. Para Serrano (1978 *apud* TORRE, 2008) a teoria da mediação social oferece um novo objeto para as ciências sociais, sendo estes o estudo da produção, transmissão e utilização da cultura a partir das funções e da análise dos modelos culturais. Nesse contexto a

mediação está ligada a modelos de cultura. Torre (2008) explica que para Serrano os *meios* são dotados de poder, concebidas como instituições mediadoras entre o mundo e espectadores. Para o autor, essas operações mediadas pelos meios de comunicação ilustra a lógica *positivista* que “apresenta a produção dos meios como se fossem a *realidade mesma*, às vezes utilizando a ideia de janela para ver o mundo e, outras, a metáfora do espelho, como se eles simplesmente refletissem o mundo” (p. 10).

Em sua pesquisa, Serrano se preocupa em definir classes de mediações nos meios de comunicação, estas podem ser divididas em mediações cognitivas e mediações estruturais. De acordo com Torre (2008) o primeiro tipo de mediação atua sobre os relatos, oferecendo modelos de representação do mundo, produzem mitos, lendas, contos e imaginários. Esse modelo de mediação segue os ensinamentos da retórica aristotélica, que “permite aos *mídia* conformar audiências (uma das funções específicas), que se reconhecem nesses relatos” (TORRE, 2008: 10). Ainda segundo Torre, é uma mediação que se complementa “com a relação novidade/banalidade, que trabalham as programações informativas, ficcionais e de auditório, produzindo sensações e significações de *entretenimento e captura de dados* que fortalecem os nexos entre *mídia* e os públicos” (*ibidem*).

As mediações estruturais atuam sobre os suportes, oferecendo ao público modelo de produção de comunicação, explica “a problemática interna da produção midiática, seus aspectos e seus conflitos, o sentido de sua especificidade e seu caráter tecnológico” (TORRE, 2008: 10). De acordo com Serrano, as mediações estruturais tem como elemento a produção de rituais elaborados pelo *mídia*. Para Torre (2008) pode ser representado pela fabricação de relatos repetidos em série, estabelecendo forma estáveis destes relatos que permitam um reconhecimento fácil e rápido dos públicos, como se fosse um pacto de audiência. Diante de tais elementos classificatórios da mediação podemos considerar que, para Serrano, o processo de mediação das mídias de massa está ligado a um controle social da informação, e o que pode e deve ser divulgado e as formas de se fazer isso, assim como uma delimitação do grupo social, econômico e cultural a que cada mensagem é direcionada.

As contribuições de Martín-Barbero para a ‘Teoria das Mediações’ se encontra em grande parte na obra *Dos Meios as Mediações – comunicação*,

cultura e hegemonia. Embora não encontremos ali um conceito fechado do que seja a mediação, o autor evidencia indícios e exemplos valiosos do lugar e formas em que a mediação ocorre no sistema de produção cultural. Bastos (2008) considera que sua abordagem culturalista tem como proposta passar dos meios às mediações, seu eixo epistemológico condiciona cultura à comunicação e comunicação à cultura, sendo dessa forma processos simultâneos e codependente das formações culturais. Tal característica é apontada por Martín-Barbero em seu mapa das mediações, quando afirma que:

O que busco com esse mapa é reconhecer que os meios de comunicação constituem hoje espaço-chave de condensação e interseção de múltiplas redes de poder e de produção cultural, mas também alertar, ao mesmo tempo, contra o pensamento único que legitima a ideia de que a tecnologia é hoje o “grande mediador” entre pessoas e o mundo, quando o que a tecnologia medeia hoje, de modo mais intenso e acelerado, é a transformação da sociedade em mercado, e deste em principal agenciador da mundialização [em seus múltiplos e contrapostos sentidos] (MARTÍN-BARBERO, 2006:20)

Percebemos assim que o contexto e a produção cultural são condições *sine qua non* para as mediações. Dantas (2008) explica que para Martín-Barbero os meios de comunicação não configuram o ser humano num receptor passivo e alheio à sua realidade. Nesse sentido, a mídia não poderia instituir uma relação entre um emissor dominante e um receptor dominado, pois acredita que entre esses dois polos há uma intensa troca de intenções na cadeia comunicacional, ou seja, “os conteúdos culturais são responsáveis, juntamente com a vivência individual, pelos repertórios que cada sujeito possui para interpretar a realidade” (DANTAS, 2008: 2). Dessa forma as mediações estão pautadas nas produções culturais feitas com a recepção da mídia. Esse ponto é colocado por Bastos (2008) quando menciona que a mediação seria o pano de fundo onde as manifestações comunicacionais orquestram tramas culturais, compreendendo toda a gama de relações e intersecções entre cultura, política e fenômeno comunicacional. Assim, nessa abordagem, as mediações seriam apropriações, recodificações e ressignificações particulares aos receptores.

O conceito de mediação de Martín-Barbero é rico para nós por garantir o intercâmbio da comunicação e da cultura emergindo daí a mediação. Esta não é estabelecida hierarquicamente, mas a partir de um diálogo entre o polo de emissão

e o de recepção. Poderíamos arriscar afirmando que a mediação, nessa concepção, se produz através de uma hibridização dos polos, no sentido que a mensagem se transforma ao chegar ao receptor, podendo este ser reconhecido também como um novo emissor ou produtor de cultura quando esta mensagem passa a ser resignificada quando mediada.

Parece ser isso que nos fala Dantas (2008) quando afirma que as mediações seriam estratégias de comunicação em que, ao participar, o ser humano se representa a si próprio e o seu entorno, proporcionando uma significativa produção e troca de sentidos. A mesma perspectiva é reiterada por Bastos (2008) quando considera que para Martín-Barbero havia:

uma negociação de sentido entre diferentes blocos sociais, uma movimentação político cultural que as teorias da informação não podiam ver. A novela não aconteceria no significado frio do roteiro filmado, mas na circulação social de boatos e comentários, no bate-papo diário entre vizinhos. Onde havia consenso social, as mediações fazem ver contestação. Onde havia identidade, conflito. De um ponto de vista sociológico, os contextos se tornam delimitáveis apenas com a caracterização da dinâmica comunicacional, que reconfigura e recodifica a ação social (...) A proposta é condicionada por uma ideia de sentido que relaciona sujeitos, significações e mensagens em funções mais complexas que a receita informacional de emissores e receptores. (p. 87)

Outro pesquisador que muito contribuiu para a teoria da mediação foi o comunicólogo Orozco-Gomez. Embora trate de um modo geral sobre as mídias de comunicação, seus estudos se centram nas mídias televisivas inclusive em suas relações com o processo educativo. Esse pesquisador pode se inspirar nos estudos já desenvolvidos por Serrano e Martín-Barbero e ampliar seu conceito sobre mediação e sua relação com a mídia, a cultura e a comunicação. Embora Orozco não tivesse a intenção de fazer uma síntese entre os dois autores, reconhece que tanto a perspectiva de Serrano - em que trabalhava a mediação enquanto meio de comunicação - como a de Martín-Barbero - mediação enquanto processos profundos que se desenvolvem na interação com a cultura – contribuíram para que ele pudesse falar de distintas mediações.

Segundo Consani (2008), Orozco se voltou para a construção de uma metodologia analítica embasada no paradigma das mediações, colaborando assim para sua teoria das múltiplas mediações. Nesse sentido, o autor procura entender a

recepção como um processo que acontece em várias direções e em diferentes contextos culturais, sociais, históricos e políticos na qual o sujeito encontra-se inserido.

Tal perspectiva possibilitou que as mediações múltiplas pudessem ser categorizadas como: mediações individuais, mediações institucionais e mediações tecnológicas.

- *mediações individuais* são concebidas como mediações de fundo psicológico, referencial ou sociocultural. De acordo com Orozco (1997 *apud* Consani, 2008) essas mediações provêm da nossa individualidade enquanto sujeitos cognoscente e comunicativos, que diz respeito a ideias, pensamentos e ao que pertence ao conteúdo do estrutural do indivíduo;
- *mediações institucionais* - são as mediações que ocorrem nas instancias sociais que se produz e compartilha cultura e significados, como a escola, família, igreja, trabalho, entre outros. Para Orozco (1994 *apud* Consani, 2008), as instituições utilizam diversos recursos para implementar sua mediação, entre esses o poder, as regras, procedimentos de negociação, autoridade moral e acadêmica;
- *mediações situacionais* – constituída pela situação em que se estabelece a recepção e de que forma se realizam outras atividades em conjunto. Consani exemplifica essa forma de mediação pelas diferentes experiências que se tem ao assistir um filme, seja no cinema, na televisão, sozinho, em companhia de um ou de vários, ainda se inclui nessa mediação o estado de ânimo e as motivações do expectador ao assistir dada programação;
- *mediações tecnológicas*- diz respeito aos meios de comunicação, pois tem características e objetivos próprios, com linguagens e tipos de recepção específica. De acordo Orozco (1997 *apud* Consani, 2008: 106), são tecnologias, distintas, linguagens distintas, estratégias de comunicabilidade distintas, e isso está, de alguma maneira, influenciando o processo de percepção e a interação com a informação.

Nosso intuito ao trazer algumas contribuições filosóficas e comunicacionais para o conceito da mediação foi problematizar e historicizar a formação desse conceito, assim como entender que a mediação não surgiu no

campo da educação, mas foi reapropriado para esse contexto. Vejamos como o conceito da mediação tem sido desenvolvido no contexto educacional.

2.2.2. Mediação na educação: processos de aprendizagem

Analizando as contribuições de Serrano, Martín- Barbero e Orozco Gómez sobre o conceito de mediação fica-nos clara a relação que se estabelece entre a mediação e a interação, seja esta ocorrendo entre o sujeito e a mídia, entre sujeitos ou ainda entre a mídia e sujeitos. No campo da educação, a relação entre mediação e a interação permanece. É o que podemos perceber a partir dos estudos vygotiskianos sobre a mediação.

O psicólogo russo Lev Vygotsky apoia seus estudos sobre a construção do conhecimento na teoria histórico-cultural. De acordo com Freitas (2009), Vygotsky empreendeu uma crítica da psicologia do seu tempo, buscando nessa teoria uma nova via para compreender a construção do conhecimento, para a qual o conhecimento não é adquirido, mas construído na relação com o outro. De acordo com essa perspectiva, a relação do sujeito com o conhecimento não é direta, mas mediada. Essa mediação se processa por meio do outro, via instrumentos e signos. Segundo Freitas (2009) a construção do conhecimento se dá através de uma “relação dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre sujeito e meio histórico (...) uma relação não só com objetos, mas principalmente uma relação entre pessoas, entre sujeitos”. (p. 4)

Para Vygotsky (2000), a formação do sujeito ocorre em uma relação dialética entre este e a sociedade que se encontra inserido, em um processo onde o homem transforma o ambiente e o ambiente transforma o homem. O autor se baseia em Engels ao admitir a influencia da natureza sobre o homem e a ação do homem sobre a natureza criando a partir das mudanças nela provocadas novas condições naturais para sua existência. É a partir dessa concepção dialética que Vygotsky (2000) baseia o seu método analítico. Segundo o autor “essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos” (p.80).

Segundo Vygotsky (2000), os usos de instrumentos e signos estão mutuamente ligados, ainda que de forma separadas, no desenvolvimento cultural do sujeito. O autor explica que tanto o instrumento quanto o signo tem função

mediadora podendo ser incluído no mesmo conceito de “atividade mediada”. Para chegar a esse conceito Vygotsky (1993) parte dos estudos de mediação que foram elaborados por Hegel e Marx. Ele considera:

Hegel viu nela [atividade mediada] um aspecto característico da razão humana: “A razão”, ele descreveu, “é tão engenhosa quanto poderosa. A sua engenhosidade consiste principalmente em sua atividade mediadora, a qual, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem nenhuma interferência direta no processo, realiza as intenções da razão.” Marx cita essa definição quando fala dos instrumentos de trabalho para mostrar que os homens “usam as propriedades mecânicas, física e químicas dos objetos, fazendo-os atingir como forças que afetam outros objetos no sentido de atingir seus objetivos pessoais”. (p.54)

Freitas (2009) observa que a noção de instrumento foi construída a partir da concepção de trabalho de Marx e Engels, em que este aparece como um processo de humanização. Através dele, o homem domina a natureza, assumindo o controle de sua evolução, que é histórica. No trabalho, o homem utiliza instrumentos para modificar os objetos e, ao fazê-lo, modifica a si mesmo. A partir dessa ideia de instrumento material Vygotsky constrói uma analogia para chegar ao conceito de instrumento psicológico ou signo. A diferença mais essencial entre signo e instrumento consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. Dessa forma Vygotsky (1993) diferencia os mediadores do seguinte modo:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1993:55).

No desenvolvimento do indivíduo para tornar-se ser cultural, os mediadores agem mutuamente e são essenciais para que este consiga construir

novos conhecimentos. A mediação pode ser considerada como um processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, deixando de ser direta e passando a ser mediada. Para Daniels (2003) o conceito de mediação abre caminho para o desenvolvimento de uma explanação não-determinista, em que os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores culturais, sociais e históricos e sofre a ação deles (p.24).

A mediação exercida por ferramentas na relação sujeito – objeto é considerada por Daniels (2003) quando explica que, para Vygotsky, a autoconstrução por e com as ferramentas disponíveis põe em primeiro plano duas questões essenciais: “em primeiro lugar ele fala do indivíduo como um agente ativo no desenvolvimento. Em segundo, afirma a importância de efeitos contextuais, pois o desenvolvimento ocorre pelo uso das ferramentas disponíveis num tempo e num espaço particulares” (DANIELS: 2003: 26). As ferramentas psicológicas podem ser usadas para dirigir a mente e o comportamento enquanto que as técnicas são usadas para modificar outros objetos. Isso fica claro na pesquisa de Freitas (2009) ao considerar o computador e a partir dele a internet como ferramentas técnicas e ao mesmo tempo simbólicas. Para a autora, estes são resultados de um esforço do homem que, interferindo na realidade em que vive, constrói esses objetos culturais da contemporaneidade, que são ao mesmo tempo, um instrumento material e um instrumento simbólico. Freitas (2009) sinaliza:

Compreendo o computador e a internet como instrumentos de linguagem, de leitura e escrita (...) A navegação pela Internet é toda feita a partir da leitura/escrita. É lendo/escrivendo que interagimos com pessoas a distância (...) que navegamos por sites da internet num trajeto hipertextual em busca de informações ou entretenimento. Nesse sentido, é possível compreender o papel mediador exercido por esses instrumentos que são, ao mesmo tempo, tecnológicos e simbólicos (p.6).

No caso do computador e da internet vale ressaltar que só podem ser considerados como ferramentas simbólicas porque produzem linguagem, além de mediar a comunicação entre dois ou mais sujeitos, sendo assim, se há linguagem, há mediação.

Na construção social do indivíduo, a partir das funções mentais superiores (formação de conceitos, memória, atenção), estas são mediadas através de instrumentos e símbolos, tais funções começam a ser desenvolvidas externamente

de forma interpsicológica (entre os pares) e posteriormente são internalizadas sendo transformado num processo intrapessoal, desenvolvimento que ocorre no interior do indivíduo dando origem as funções superiores. Vygotsky chama esse processo de internalização – a reconstrução interna de uma operação externa. Segundo o autor a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações simbólicas constituindo o aspecto característico da psicologia do humano. Esse processo de internalização é essencial para que o sujeito construa novos conceitos e conhecimentos, inclusive para o processo de aprendizagem.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky nos ajuda a compreender as contribuições da mediação no processo de aquisição do conhecimento. O autor ao elaborar o conceito de ZDP parte do princípio que este é constituído por dois tópicos: a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento, e os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar. Para Vygotsky, o aprendizado do sujeito começa antes dele frequentar o espaço escolar. Na concepção do autor, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia, assim entendemos que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Contudo, quando inserido em um contexto de aprendizagem formal, como a escola, Vygotsky considera que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Ele explica que ao atentarmos para descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, faz-se necessário determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é considerado como zona de desenvolvimento real, ou seja, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimentos já completados” (VYGOTSKY, 1993: 95). Isso se refere à capacidade mental do indivíduo ou aquilo que ele consegue fazer sozinho, sem a mediação de terceiros. Já o nível de desenvolvimento proximal (ZDP), se refere à capacidade da criança em desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de pares mais experientes. Essa diferença entre aquilo que um sujeito consegue realizar sozinho e aquilo que realiza com a ajuda de outros é chamada por Vygotsky por zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor:

Ela é 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 de companheiros mais capazes. (...) define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (VYGOTSKY, 1993: 97-98).

Para Vygotsky, o conceito de ZDP traz uma contribuição ímpar para as pesquisas do desenvolvimento, inclusive para suas implicações no contexto educacional. Pensando no trabalho de educadores é um rico instrumento, podendo ser considerado o foco do trabalho sistematizado do professor, pois “permite delinear o futuro imediato de crianças e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação” (p.98).

Muitos autores neovygotskianos como Baquero (1998), Freitas (1994; 2009), Oliveira (2001), Daniels (1995; 2003), entre outros, pesquisam as contribuições da teoria sócio interacionista de Vygotsky nos processos educacionais atuais. Oliveira (2001) ao comentar sobre a relação desenvolvimento-aprendizagem explica que em casos onde a aprendizagem é um resultado desejado, fruto de intencionalidade, a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado. Para a autora, “a escola é a instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação no mundo; sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzam à aprendizagem” (p. 57). Ainda segundo a autora é o professor que tem o papel explícito de interferir no processo de aprendizagem, provocando avanços que não poderiam ocorrer de forma espontânea.

Cabe ressaltar aqui, que embora Vygotsky tenha desenvolvido sua teoria a partir de análises e experiências com crianças, os frutos de seu trabalho não se encontra restrito ao desenvolvimento infantil. O próprio autor considera que o ser humano aprende e se desenvolve por toda a sua vida. Nesse caso, o trabalho de mediação deve ser direcionado para desenvolver conhecimentos que o indivíduo ainda não possui, no sentido de inferir no conhecimento já consolidado. Nesse caso, o professor ou mediador deve buscar desencadear aprendizagens ainda não

iniciadas, dirigindo seu trabalho pedagógico para o conhecimento que o aluno ainda não construiu.

No caso do processo de aprendizagem de adultos muitos são os estudos voltados para o ensino superior, inclusive àqueles na modalidade de ensino a distância. Pesquisadores como Freeman (2010), Hardman (2005), Machado e Teruya (2012), entre outros estudam a relação entre a teoria de Vygotsky e a mediação da educação na modalidade a distância.

2.2.3. Mediação pedagógica na Educação a Distância

Da mesma forma que a teoria histórico-cultural tem fornecido aporte teórico para a qualidade da mediação pedagógica na modalidade presencial, o mesmo tem ocorrido nos estudos dessa teoria e suas contribuições em relação a educação na modalidade a distância.

Peixoto e Carvalho (2011), em estudo realizado, diferem formas de mediações que estão inseridas na relação pedagógica, concebendo a mediação como um processo. Nesse sentido, ao considerar a relação do professor (entendemos aqui como mediador ou tutor) e o aluno como sujeito do processo de ensinar e aprender, a mediação, de acordo com Lenoir (2009 *apud* Peixoto e Carvalho, 2011), pode ser diferenciada em mediação cognitiva e mediação pedagógico-didática.

A mediação cognitiva é entendida como a própria aprendizagem, onde o aluno, a partir de seus dispositivos internos ou com seu equipamento cognitivo, lida com o objeto de conhecimento. De acordo com Peixoto e Carvalho (2011: 34) “a mediação cognitiva está no cerne do processo de aprendizagem, tratando-se de um sistema objetivo de regulação, que assegura a relação do objeto ou a relação de objetivação”. Contudo, para que a mediação cognitiva esteja presente no sujeito é necessária a intervenção de outro tipo de mediação – a mediação pedagógico-didática.

A mediação pedagógico-didática ocorre quando o sujeito precisa ser convencido, motivado e seduzido para realizar uma operação restrita ao acesso do saber. Segundo Peixoto e Carvalho (2011), essa mediação age sobre a mediação cognitiva, e realiza-se por meio da linguagem e das estratégias de aprendizagem, criando condições didáticas e pedagógicas favoráveis para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, segundo os autores, o professor assume o papel de

um mediador, organizando situações de aprendizagem e procurando favorecer a mediação cognitiva entre o aprendiz e seu objeto de conhecimento.

A mediação pedagógico-didática também pode ser realizada sendo permeadas pelas tecnologias. Para tanto é preciso considerar as tecnologias da informação e comunicação, para além de artefatos técnicos, artefatos culturais e simbólicos, pois são produtores de linguagem, proporcionando alterações significativas nas formas do ser humano compreender e agir no mundo. Assim, de acordo com Peixoto e Carvalho (2011), as TIC são muito mais que um recurso de ação em uma abordagem disciplinar, mas um sistema relacional entre usuário, ferramenta, conhecimento, situação e contexto. Para os autores, as mídias favorecem a mediação e a apropriação pelo indivíduo, do patrimônio e da experiência acumulada pela humanidade. Em relação ao seu papel no processo educativo, as TIC “como instrumentos de ensino, são agentes duplos, ao mesmo tempo signo visíveis da mediação para o professor e meios de ação para o aprendiz” (p. 37).

A fim de considerar as formas em que a teoria histórico-cultural pode estar presente na prática da educação a distância, Freeman (2010) realizou um estudo sobre a relação dessa teoria com a mediação em ambientes virtuais de aprendizagem. Em sua pesquisa, o autor parte do princípio que existe uma negociação entre o eu e os outros na aquisição de conhecimentos, sendo essa negociação de suma importância para o desenvolvimento psicológico do sujeito e concebe a zona de desenvolvimento proximal como mecanismo ou processo pelo qual o desenvolvimento ocorre. Dessa forma, o autor indaga sobre os modos pelos quais educadores *online* podem se apropriar do conceito da ZDP numa sala de aula virtual.

O autor propõe que educadores *online* apliquem o princípio da aprendizagem socialmente mediada em sua sala de aula virtual. Freeman (2010) define tais aplicações práticas como interações assíncronas - fórum, email, *wikis* e interações síncronas - *chats* e *web* conferências. Incluem-se nas interações oportunidades e estímulos para que os estudantes desenvolvam uma livre troca de ideias guiadas por tópicos fornecidos pelo professor ou mediador pedagógico. Desse modo, de acordo com Freeman (2010: 3):

Students are able to benefit from their shared experiences
and are able to develop and test theories in a social context

and so make these new theories part of their internalized experiences; the very foundation of learning as articulated by Vygotsky.

Freeman (2010) trata da relação dialética entre o conceito de zona de desenvolvimento proximal e a interação mediada. Ele compreende que para estabelecer uma relação dialética em um ambiente virtual é necessário que o educador corresponda à demanda do processo dialético, ou seja, o educador deve promover um fórum para a exploração de ideias, sem estar necessariamente associada com uma avaliação formal. Dessa forma, seu objetivo principal é permitir a socialização de pensamentos, linguagens e ideias.

Para tanto, o autor entende que em um ambiente *online* existe alguns tipos ou níveis de negociação entre os participantes, sendo estes: a mediação entre os pares; mediação entre aluno e professor, e mediação aluno-comunidade de aprendentes. Assim sendo, o mediador ou professor deve estar atento às ocorrências dessas mediações de modo a assegurar que tais mediações permaneçam durante todo o percurso de aprendizagem, buscando promover uma participação ativa dos cursistas.

Tratar da abordagem historico-cultural na educação a distância não se restringe apenas a mediação entre alunos-professor ou alunos-alunos, ela pode estar presente também na mediação entre professor-aluno-desenho didático. Esse é o ponto trazido por Freitas *et al.* (2012) ao tratar sobre as contribuições dessa teoria para a construção do desenho didático em um curso a distância.

Baseados em Pesce (2008 *apud* Freitas *et al.*, 2012), os autores consideram que no desenho didático devem estar presentes três elementos principais, sendo estes os fundamentos (base teórica, currículo, etc), organização (planejamento, produção) e docência (relação e interação entre os sujeitos). Ao pensarmos em tais elementos permeados pela perspectiva historico-cultural que estão presentes no desenho didático, Freitas *et al.* (2012) destacam:

o sócio-histórico e cultural dos aprendentes, seus perfis sociocognitivos e politico-culturais; expectativas para o curso *online*; infraestrutura tecnológica disponível para o curso; profissionais envolvidos; conteúdos que serão abordados e sua estruturação; arquitetura das interfaces de conteúdos e de comunicação; os objetos e situações de aprendizagem em forma hipertextual; articulação e integração de aprendizagens individuais com aprendizagens interativas ou colaborativas; dispositivos e indicadores para uma avaliação formativa; interfaces de conteúdo e de

comunicação em cada aula, fase, bloco, módulo ou unidade de estudo. (199-200)

Para que seja possível desenvolver todos esses itens a partir da teoria vygotskyana, os autores orientam sobre a necessidade de perceber o sujeito como um ser natural e cultural que se constrói por meio da linguagem, onde sua relação com o mundo social se dá numa experimentação e compreensão ativa. Seguindo este raciocínio devem ser pensadas estratégias didáticas de colaboração e comunicação que amplie e intensifique a mediação pedagógica.

Freitas *et al.* (2012) apontam a integração do contexto como uma das formas de intensificar a mediação pedagógica por meio do desenho didático. De acordo com as autoras, pensar no contexto envolve considerar todos os sujeitos, alunos e professores, em uma relação dialógica e implica refletirmos em três dimensões durante a elaboração do desenho didático: quem sou; quem é o outro e onde e em que condições nos encontramos. Todas essas dimensões se articulam com a perspectiva histórico-cultural, pois “na medida em que compreendem o sujeito sempre em relação com o outro; dizem respeito ao meio social e em que momento histórico, cultural, local e global tais relações se constituem” (Freitas *et al.*, 2012: 202).

O estilo da docência também corrobora para a qualidade da mediação, e em consequência, a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Freitas *et al.* (2012) defendem que a docência deve ser assumida como um trabalho de parceria, pesquisa e colaboração. Esse processo de mediação deve ser dialógico, ou por assim dizer, uma mediação partilhada.

Bruno (2008) explica que a mediação partilhada deve trazer a possibilidade de materialização da parceria entre professor e alunos, abrindo espaço para que a produção do conhecimento seja co-construído. Isso não significa que o aluno irá assumir o papel do professor, mas possibilita que “em alguns momentos os participantes assumam as “rédeas”, com a emergência de lideranças, e conduzam as reflexões e debates acompanhados pelo grupo” (Freitas *et al.*, 2012: 206). Dessa forma, alunos e professores participam da construção compartilhada do saber, onde o conhecimento se torna coletivo. Para tanto, o desenho didático deve ser pensado para abraçar tais concepções de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto importante para pensar a mediação pedagógica na educação a distância é buscar compreender o espaço e tempo que ela ocorre. Não podemos tratar da EAD no século XXI sem levarmos em conta o suporte comunicacional e tecnológico no qual ela se encontra apoiada. Como nesse trabalho a mediação é pesquisada no contexto educacional por meio de tecnologias da informação e comunicação, consideramos importante nos questionar sobre as mudanças tecnológicas existentes entre o século XX e o XXI. A educação contextualizada na cultura digital modificaria o processo de aprendizagem e o modo de se produzir conhecimento? Por fim, como tratar a mediação pedagógica em tempos de cultura digital?

2.2.4. Mediação Pedagógica em Tempos de Cultura Digital

A revolução tecnológica no final do século XX e início do XXI refletiram mudanças no cenário técnico, social, econômico e cultural da humanidade. Dentre as mudanças ocasionadas voltaremos nossa atenção para os modos de se produzir cultura contemporânea associada com as tecnologias digitais. Para tanto nos basearemos nos estudos de Lévy (1999), Lemos (2008) e Santos (2005) sobre a cibercultura, acreditando ser este o mesmo sentido de cultura digital. Antes de falarmos sobre a cultura digital, é importante dedicarmos parte de nossas discussões ao contexto social e tecnológico que proporcionou a emergência desse modo de se produzir cultura.

Castells (2000) defende que estamos vivendo a emergência de uma nova estrutura social associada ao surgimento de um novo modelo de desenvolvimento comunicacional. Para o autor, nessa nova estrutura a fonte de produtividade está centrada na tecnologia de geração de conhecimentos, processamentos da informação e comunicação. É a inovação na produção de conhecimentos que é reconhecido como o aquecedor da economia global. Para o autor:

No modo de desenvolvimento industrial, a principal fonte de produtividade reside na introdução de novas fontes de energia e na capacidade de descentralização do uso de energia ao longo dos processos produtivos e de circulação. No novo modo informacional de desenvolvimento, a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, do processamento da informação e da comunicação de símbolos. (...) O processamento da informação é focalizado na melhoria da tecnologia do processamento da informação como fonte de produtividade, em um

círculo virtuoso de interação entre as fontes de conhecimentos tecnológicos e a aplicação da tecnologia para melhorar a geração de conhecimentos e o processamento da informação (CASTELLS, 2000: 53-54).

A mudança no modelo de produção não altera apenas o campo econômico, mas como afirma o sociólogo Castells (2000), a tecnologia e as relações técnicas de produção se difundem por todo o conjunto de relações e estruturas sociais. Isso significa que toda a esfera de comportamento social- comunicação, educação, entretenimento, entre outros – são modificados pela tecnologia de comunicação e informação. Para o autor, existe uma íntima ligação entre cultura e forças produtivas, assim como, entre espírito e matéria no modo de desenvolvimento informacional.

Entre as modificações ocasionadas pela revolução tecnológica no campo social, Castells (2000) destaca que as tecnologias da informação tornou possível integrar o mundo em redes globais de instrumentalidade, possibilitando uma grande gama de comunidades virtuais. Os computadores e outras mídias digitais conectadas em rede pela internet viabilizou uma comunicação intensa entre pessoas, ocorrendo nesse processo de comunicação uma produção de cultura em rede, compreendida por muitos como cultura digital ou cibercultura.

Pierre Lévy (1999: 17) explica que a cibercultura é “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolve juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Lemos (2008), a conceitua como “uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social” (p.22).

No que concerne às modificações no meio social acarretada pelas tecnologias da informação e a cibercultura, evidenciamos aqui as transformações na mediação entre as pessoas e a mídia. Ao considerarmos as contribuições de Serrano, Martín-Barbero e Orozco Gómez observamos que os estudos sobre a mediação estavam voltados para as formas que os indivíduos recebiam a informação das mídias de massa e quais eram as produções sociais a partir dessas. Seja na concepção de Serrano que focava seus estudos nas representações de mundo que a mídia de massa transmitia, ou seja na de Martín-Barbero e Orozco,

que estudavam os conteúdos culturais produzidos a partir da recepção da mídia, a mediação em ambos os casos ocorria apenas de forma assíncrona. O telespectador não faz a mediação com outros no momento em que recebe a informação. Também não há uma abertura comunicativa em mídias como a televisão, o jornal ou o rádio (pelo menos no tempo em que a teoria das mediações começou a ser estudada) para que o sujeito interfira na mensagem que está recebendo, passando também a ser um emissor ao mesmo tempo em que é um receptor de informações.

Quando consideramos as tecnologias digitais de informação e comunicação conectadas ao advento da internet, desenha-se um cenário comunicacional diferente do de outrora. Lemos (2008) deixa claro esse diferencial ao comentar que a cibercultura possibilita que ampliemos nossas formas de ação e comunicação sobre o mundo, assegurando a socialização à distância. Para o autor, essa conexão generalizada traz uma nova configuração comunicacional em que o aspecto fundante é a original liberação da palavra – chats, fóruns, e-mail, listas, blogs, páginas pessoais – após secular dominação do controle sobre a emissão pela mídia de massa.

Outros aspectos que se relacionam às mudanças nos processos de comunicação além da liberação do polo de emissão são a conectividade generalizada e mundial e a reconfiguração social. Entender o que é cada um desses princípios é essencial para compreendermos a mediação em tempos de cultura digital.

Segundo Lévy e Lemos (2010) o princípio de liberação do polo emissor transforma e amplia os discursos por meio da criação e do uso de mídias interativas como *blogs*, *wikis*, *softwares* sociais entre outros. Tais mídias permitem que qualquer pessoa que esteja conectada possa produzir e compartilhar informações em qualquer formato de forma síncrona, sem precisar de grandes recursos financeiros ou conhecimentos técnicos específicos para esse fim. Para os autores, a liberação da palavra esvazia o monopólio da formação de opinião que a mídia de massa possui, tendo em consequência a descentralização da mediação cultural. Outra consequência é a possibilidade de uma comunicação todos - todos onde tudo e todos estejam interligados, desencadeando assim o segundo princípio comunicacional da cibercultura, a conectividade generalizada. Esse segundo princípio, tem a internet como lugar de conexão, e possibilita a circulação, distribuição e compartilhamento de informação e conhecimentos. Para Lemos e

Lévy (2010: 46) forma-se uma nova economia política, em que a “produção é liberação da emissão e consumo é conexão, circulação, distribuição. A recombinação cibercultural se dá por modulações de informações e por circulação em redes telemáticas”. O último princípio comunicacional da cibercultura é a reconfiguração. Os autores apontam que nesse princípio não há a substituição ou destruição das antigas mídias, antes, o que ocorre é a reconfiguração de práticas e modelos midiáticos sem necessariamente substituí-lo. Esse é o caso, por exemplo, da TV interativa ou de programas de rádio e televisão que usam blogs e microblogs para divulgar informações ou abrem espaço na própria programação para que o telespectador interaja com o programa. De acordo com Lemos e Lévy (2010), o terceiro princípio deixa claro que não se trata de substituir uma mídia por outra, mas de reconfigurá-la ao novo contexto social e tecnológico. Para os autores, “há e persistirá o modelo ‘informativo’ ‘um-todos’ das mídias de massa, mas crescerá o modelo ‘conversacional’ ‘todos-todos’ das mídias digitais e redes telemáticas” (p. 47).

Considerando que a cultura digital e seus princípios comunicacionais influenciam diretamente as estruturas sociais de nosso tempo, analisemos algumas dessas implicações no contexto educativo, mais especificamente na mediação pedagógica. Santos (2005) concebe a educação *online*, ou a educação mediada por tecnologias da informação e comunicação, como um fenômeno da cibercultura. Segundo a autora, “a cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagens mediadas pelo ciberespaço, e no caso específico da educação pelos ambientes virtuais de aprendizagem” (p. 105).

Cabe ressaltar aqui, que Santos diferencia a educação a distância nos moldes convencionais da educação *online*. Para a autora, educação *online* envolve dialogicidade entre todos os sujeitos envolvidos – alunos – alunos e alunos – professor -, além disso, o ambiente virtual de aprendizagem potencializa a interatividade e o trabalho colaborativo a partir de processos comunicacionais síncronos e assíncronos. Segundo Santos (2005) o AVA agrega a capacidade de convergência de mídias, ou a possibilidade de hibridizar e permutar num mesmo ambiente várias mídias. Isso em conjunto com as potencialidades comunicativas todos-todos do AVA possibilita que docentes e discentes desenvolvam um processo de participação e co-autoria. O professor que antes era concebido como o centralizador da emissão e detentor do conhecimento, percebe-se participante de

uma comunidade de aprendizagem em que todos possuem voz e vez, desenha-se assim, um caminho para uma aprendizagem coletiva.

Sobre a mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem, Silva (2002) chama nossa atenção para a necessidade de modificar a modalidade comunicacional predominante na ação pedagógica do professor (mediador ou professor-tutor) a partir das tecnologias hipertextuais. Isso significa que o mediador pedagógico, ao mudar seu modelo comunicacional de forma a dar voz e vez aos alunos, incentivando a cooperação e a aprendizagem colaborativa possibilita-os a aprender a conviver com a flexibilidade, com a diferença e com a liberdade de operar múltiplas entradas e conexões.

Para que isso seja possível o professor deve lançar mão da interatividade presente no AVA, assim como a interatividade que existe em potência em sua mediação pedagógica. Silva (2001) explica que a interatividade é um conceito da comunicação e pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e entre usuário e serviço. Este conceito também “expressa a disponibilização consciente de um *plus* comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor possibilidades de responder ao sistema de expressão de dialogar e criar com ele”. (SILVA, 2008: 70). O autor defende que para a existência da interatividade é necessário garantir a presença dos seguintes fundamentos:

- I. Participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa interferir na mensagem de modo sensório-corporal e semântico;
- II. Bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam;
- III. Permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações potenciais (SILVA, 2001: 7).

Embora reconheçamos que seja possível para o professor garantir a interatividade e seus fundamentos comunicacionais na educação presencial por alterar seu modelo comunicacional, é no ambiente virtual de aprendizagem que encontramos maior possibilidade do mediador e alunos colocarem os princípios da

interatividade em prática. Ao pensarmos na interatividade que pode estar presente no AVA, Silva (2008) nos esclarece que “o computador *online* oferece disposições técnicas que contemplam a expressão de fundamentos essenciais da educação como diálogo, compartilhamento de informações e de opiniões, participação, autoria criativa e colaborativa” (p. 71). Tais disposições técnicas como fórum de discussão, *chats*, *blogs*, *wikis*, entre outros, associadas a uma mediação pedagógica que contemplem um modelo educacional dialógico resulta em construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa.

O professor, e/ou tutor, e/ou mediador precisa redimensionar sua autoria se quiser atuar com uma mediação pedagógica que provoque a co-autoria e a participação colaborativa em uma comunidade de aprendizagem de educação na modalidade a distância. Para que esse redimensionamento seja possível, Silva (2008) elenca algumas sugestões para uma mediação interativa. Entre tais, o mediador deve propiciar oportunidades de múltiplas experimentações e expressões; disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências; provocar situações de inquietação criadora; arquitetar colaborativamente percursos hipertextuais e mobilizar a experiência do conhecimento.

Para que possamos compreender os desafios comunicacionais e pedagógicos que o tutor ou mediador pedagógico enfrenta é preciso ter consciência de quem é o tutor ou o mediador pedagógico que atua na modalidade a distância.

2.3. O Mediador Pedagógico na Educação a Distância.

Ao problematizar o significado da função tutorial Alonso (2010) considera o tutor como aquele que acompanha o aluno, trabalha cotidianamente com ele e participa dos processos de avaliação das aprendizagens. De acordo com a autora refletir sobre o papel do docente na EAD é essencial para a consolidação do ensino a distância.

Pretto e Lapa (2010) consideram que na EAD o papel do docente é colocado em cheque. Os autores argumentam que o docente ao trabalhar na modalidade a distância enfrenta desafios a mais daqueles assumidos no ensino presencial tradicional. Para compreendê-los ressaltam o fato de que o professor que atua a distância tem como referência e prática o ensino presencial que foi

construído primeiramente em sua atuação como aluno, depois nos cursos de formação de professores e posteriormente enquanto professor presencial. Segundo os autores reconhecer esse ponto de partida da prática docente é fundamental se quisermos compreender o fenômeno de educar na modalidade a distância.

Dentre os desafios da docência na EAD, Pretto e Lapa (2010) identificaram como o primeiro deles o afastamento temporal entre o ensino e a aprendizagem. Os autores defendem que tal desafio já ocorre na preparação do curso, havendo um afastamento temporal entre o planejamento e a execução do processo de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, “como o material precisa ser preparado com antecedência, geralmente os professores convidados a produzi-los nem sempre são aqueles na oferta do curso ou da disciplina.” (LAPA e PRETTO, 2010:82). Nesse sentido, de acordo com os autores, pode ocorrer ao professor que ministra a disciplina levar em frente um diálogo que não foi iniciado por ele, podendo não ser compartilhado ideologicamente, cabendo a ele simplesmente executar a proposta pedagógica do outro.

O segundo desafio apresentando se refere à dificuldade da comunicação pelas TIC para aproximar professores e alunos. Embora concordem que os recursos tecnológicos aproximam os afastados geograficamente, os autores se indagam quanto à capacidade de professores e alunos construírem vínculos e se manterem presentes por meio das TIC. Retomando a história da prática docente onde a comunicação e a presencialidade é mantida de forma síncrona e oral como utilizar as TIC para a comunicação pedagógica entre discentes e professores? Os autores argumentam que:

O que faz a comunicação não é o recurso tecnológico disponível, mas as pessoas que o utilizam como meio para a interação. O que salientamos aqui é que não há experiência suficiente para professores e alunos e muito menos formação para os professores sobre as novas metodologias de ensino por meio das TIC. Ressalva que deve ser feita: não se trata do uso técnico do recurso, mas de seu uso pedagógico. Aqui nos posicionamos afastados do entendimento de que ao professor basta aprender as qualidades técnicas dos novos meios de comunicação. Ele precisa aprender a ser professor utilizando esses meios, com uma diferente pedagogia (PRETTO e LAPA, 2010: 83).

O terceiro desafio se relaciona ao que Belloni (*apud* PRETTO e LAPA, 2010) chama de professor coletivo. Se na educação tradicional o professor era o

único detentor e transmissor do conhecimento, na EAD ele se encontra com a tarefa de compartilhar a docência. De acordo com Lapa e Pretto além de professores conteudistas, tutores e monitores há ainda a participação de *designers* instrucionais, equipes de produção de ambientes virtuais, de audiovisuais, livros entre outros. Para o professor deve-se estar claro que essa equipe não apenas o apoia, mas trabalha cooperativamente com ele no planejamento, na definição de metodologias e na execução da proposta pedagógica.

Quanto ao professor coletivo que atua a distância, Zuin (2006) alerta que essa coletivização pode corroborar para um processo de coisificação do professor, onde o docente corre o risco de se tornar um mero prestador de serviço, um recurso pedagógico ou um animador de espetáculos audiovisuais. Podemos assim compreender que o professor, também considerado aqui como tutor ou mediador pedagógico, ainda não tem delimitado as fronteiras de sua atuação. Se por um lado ele participa de uma rede cooperativa de profissionais desde o planejamento a execução de um curso, por outra ótica ele tende a perder sua identidade pedagógica enquanto professor na medida em que tem suas ações fragmentadas.

O último desafio apresentado pelos autores é concernente ao movimento da centralidade, antes no ensino do professor e agora na aprendizagem do aluno. Embora haja um consenso que propostas pedagógicas interessantes com uso de recursos tecnológicos possam contribuir para a permanência do aluno, segundo Pretto e Lapa, na EAD, a responsabilidade recai no aluno, pois “depende dele, da sua força de vontade, da sua capacidade de organização e concentração para manter-se no curso e finalizá-lo” (PRETTO E LAPA, 2010: 85). Isso significa que o aluno na EAD deve ser um sujeito ativo e autônomo de sua própria aprendizagem. Por sua vez, o professor deve estar preparado para incitar e desenvolver a autonomia em seus alunos, se constituindo essa outra problemática na formação de professores para atuar na educação a distância.

Recorremos a Belloni (2008) para entender o conceito de autonomia no aluno da EAD. Segundo a autora:

Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo. (BELLONI, 2008: 40)

Mais uma vez aqui o papel do docente aparece como recurso a ser utilizado de acordo com as necessidades do aluno. Contudo, podemos considerar também que o conceito de autonomia explicitado está além da capacidade de estudar sozinho, o aluno nesse caso é apontado como gestor de sua aprendizagem. Perguntamos, no entanto, se os cursos de educação a distância, principalmente os voltados para a formação de professores, conseguem desenvolver esse tipo de autonomia em seus estudantes.

Alonso (2010) compreende o discurso da autonomia sob outra ótica. A autora alerta que existe o perigo da autonomia esconder a ilusão do atendimento massificado. Nesse sentido, estaria esse conceito justificando uma política barateada para a expansão do ensino superior? Segundo a autora

não basta ter professores e alunos no exercício da mediação. Se a tentativa desse exercício se der numa relação de 100 alunos para 1 professor, por exemplo, por mais eficientes que as TIC dispostas no sistema possam ser – e não o são –, será impossível sustentar processos de formação responsáveis, considerando somente as demandas dos alunos (ALONSO, 2010).

Nessa mesma linha de raciocínio Zuin (2006), considera que a autonomia tem como principal objetivo facilitar o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, sendo que neste tipo de aprendizagem, segundo o autor, “o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos.” (ZUIN, 2006: 946). Diante das perspectivas apontadas por Alonso e Zuin, cabe nos perguntar se a autonomia que se pretende desenvolver no aluno de EAD é esta quando levamos em consideração a proporção mediador\alunos e os índices de evasão que acompanham a educação a distância. Além disso, há de se considerar certa presença de uma postura passiva por parte dos alunos e outra transmissiva por parte dos programas de EAD, como apontado Pretto e Lapa:

O lugar comum em que o professor se encontra hoje ainda é o de único detentor do conhecimento que precisa ser transmitido ao aluno, aquele que vai mediar o acesso ao saber (...) é o que em outros textos denominamos *educação broadcasting*, associando propositadamente esse processo de distribuição centralizada de informações com os meios de comunicação de massa. (PRETTO e LAPA, 2010: 82)

Dessa forma, não podemos apenas considerar a autonomia na EAD como algo dado que se explica por si mesmo, já que, como problematizado aqui, ela traz implícitos discursos políticos, pedagógicos e ideológicos sobre o aluno que se quer formar e o modelo educacional que se é proposto.

Depois de considerarmos os desafios que o professor encontra ao atuar na EAD, continuamos essa contextualização ao problematizarmos a formação do mediador pedagógico. Afinal, quem é o tutor? Como se consolida os saberes da docência na educação a distância?

2.3.1. Formação do mediador pedagógico

A partir de uma revisão de literatura pudemos perceber que a identidade do tutor, professor e/ou mediador que atua na educação a distância não é um dado em consenso, a começar pela a nomenclatura de sua função e posteriormente suas atribuições.

Ferreira e Lobo (2007) relatam que etimologicamente a palavra tutor tem como significado protetor ou defensor, aquele que exerce uma tutela. Esse era, por exemplo, a função do tutor quando a EAD se utilizava apenas de material impresso e mídias de massa. Segundo as autoras, nesse cenário, o tutor “tinha como tarefa assegurar o cumprimento dos objetivos do curso cuidando para que os alunos recebessem os recursos necessários à sua auto-aprendizagem”. (p.137). Conceituação semelhante foi defendida também por Belloni (2008) quando ao explicitar os diferentes tipos de professores em EAD, define o “professor recurso” como aquele que “assegura uma espécie de “balcão” de respostas a dúvidas pontuais dos estudantes com relação aos conteúdos de uma disciplina ou questões relativas à organização dos estudos ou às avaliações” (p.84).

Em tais definições percebemos que a função do tutor é de um mero tira-dúvidas, ou um recurso no processo de auto-aprendizagem do aluno. Essa proposta se encaixa na educação a distância tradicional, onde, segundo Santos:

Nas práticas convencionais de EAD temos a auto-aprendizagem como características fundantes, ou seja, o cursista recebe o material do curso com instruções que envolvam conteúdos e atividades, elabora sua produção individual retornando-a via canais de comunicação ao professor-tutor. Assim a aprendizagem é construída e mediada pelo material didático produzido à luz de um desenho instrucional. A instrução é o centro do processo. O sujeito aprende sozinho e no seu tempo. (SANTOS, 2005: 111).

Contudo, quando pensamos em uma prática de tutoria no contexto da educação a distância permeada pelas tecnologias da informação e comunicação tais definições não refletem a docência através dessas tecnologias. Nossa principal justificativa é que as TIC, quando utilizadas sob uma perspectiva pedagógica da produção do conhecimento e não de mera reprodução, potencializa as possibilidades comunicacionais e educacionais. Se nas praticas convencionais de EAD, que se apropriavam das mídias de massa para disseminar informação, o tutor era um tira-duvidas à disposição do estudante, quais são as atribuições desse tutor quando alteramos a proposta pedagógica e o modelo comunicacional?

Santos (2005) considera que quando se altera a proposta pedagógica da EAD tradicional constitui-se um outro cenário educacional onde

Além da auto-aprendizagem, as interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa, ou seja, além de aprender com o material, o participante aprende na dialógica com os outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e principalmente com outros cursistas- através de processos de comunicação síncronas e assíncronas (fóruns de discussão, lista, chats, blog, webfólios, entre outros) (SANTOS, 2005: 111)

Em tal modelo educacional descrito por Santos, podemos considerar que as diferenças principais estão no modo de se comunicar em que todos se comunicam com todos, onde a partir dessa comunicação conhecimentos são produzidos colaborativamente e compartilhados uns com outros. Nesse sentido, o tutor não mais tutora ou assegura o cumprimento das tarefas de cada aluno, mas ele passa mediar as discussões e o conhecimento entrelaçado uns com outros, sendo assim o principal responsável pela mediação pedagógica.

Dessa forma, as práticas pedagógicas nesse modelo exigem saberes do profissional da educação a distância diferentes daqueles exigidos outrora. Tal perspectiva é compartilhada por Bruno e Lemgruber (2010) quando comentam que o professor tutor tem:

funções (que) se concentram nos processos de interação com os alunos e mediação pedagógica dos conteúdos e estratégias desenvolvidas pelo professor (...) este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem. Por isso, na prática, o professor-tutor é um docente que deve possuir

domínio, tanto tecnológico quanto didático (BRUNO e LEMGRUBER, 2010: 75).

Tais funções ou atributos desse professor, tutor, ou mediador são delimitados por Ferreira e Lobo (2007) como imprescindíveis em todas as etapas de um curso em EAD – planejamento, desenvolvimento e avaliação. Os autores defendem que esse professor deva ter competências de colaborador de aprendizagens, sendo essencial também que esse profissional seja:

um professor; pesquisador, criativo, aberto ao diálogo e atento às construções dos alunos, proporcionando-lhes, condições de realizar atividades criativas, apresentando novas referências e oportunizando momentos de reflexão que auxiliem a sua compreensão (FERREIRA E LOBO, 2007:138).

Ainda no campo dos saberes e competências para o docente da educação a distância, Silva (2008) considera que esse profissional deve:

- I. Disponibilizar possibilidades de múltiplas experimentações, de múltiplas expressões;
- II. Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas ocorrências;
- III. Formular problemas;
- IV. Provocar situações;
- V. Arquitetar percursos;
- VI. Mobilizar a experiência do conhecimento;
- VII. Construir uma rede e não uma rota;
- VIII. Criar possibilidade de envolvimento;
- IX. Oferecer ocasião de engendramentos, de agenciamentos, de significações;
- X. Estimular a intervenção dos alunos como coautores da construção do conhecimento e a comunicação.

Fica claro a partir de tais saberes trazidos por Silva que a visão do tutor como aquele que dissemina informações ou apenas tira dúvidas não tem mais espaço na EAD pautada em uma proposta pedagógica inovadora. Nesse sentido, podemos apontar a mediação pedagógica desse professor ou tutor como o grande diferencial da atuação desse profissional na EAD.

3. O delineamento da pesquisa: as opções metodológicas

Neste capítulo apresentaremos a opção metodológica escolhida, o método para a coleta e interpretação de dados. Será também apresentado o contexto de pesquisa e seus sujeitos.

3.1. Metodologia de Pesquisa: estudo de caso

Como apresentado na introdução do trabalho nossa pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa tendo como delineamento metodológico o estudo de caso. A escolha da metodologia se deu a partir do objetivo dessa pesquisa, onde buscamos investigar a concepção de alunos sobre a mediação pedagógica. Tal objetivo está ligado a um modo de se conceber a mediação pedagógica dentro de um contexto específico: o Curso de Especialização Tecnologias em Educação. Nossa compreensão sobre a metodologia está baseada na perspectiva de Yin (2001) ao considerar que o estudo de caso é uma metodologia válida em situações em que o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e em situações nas quais o foco se encontra em fenômenos complexos.

Segundo YIN (2001, p. 32) “o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”. Para Martins (2008) trata-se de uma estratégia metodológica para avaliar ou descrever situações dinâmicas onde o elemento humano está presente. Segundo o autor, no estudo de caso, “busca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um estudo de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo de um objeto delimitado” (MARTINS, 2008: 10). A partir das colocações dos autores sobre o estudo de caso, consideramos que tal estratégia metodológica vai ao encontro dos objetivos dessa pesquisa, pois concebe nosso objeto de estudo como algo passível de ser examinado como único, levando em conta suas múltiplas dimensões e seu contexto social e histórico.

3.1.1. Contexto da pesquisa: Curso de pós-graduação *lato sensu* Tecnologias em Educação

De acordo com o seu primeiro relatório informativo (CCEAD PUC Rio, 2009) o Curso de pós-graduação Tecnologia em Educação faz parte de um conjunto de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que tem

como uma de suas diretrizes a ampliação do conceito de Educação a Distância com a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação, assim como a formação de professores para os usos desses meios tecnológicos em sala de aula presencial.

No contexto de políticas públicas de formação de professores e o uso das TIC foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo integrado) que conta no eixo de formação com duas modalidades de cursos de formação continuada: um curso de extensão de 180h e cursos de especialização para aqueles que desejam se aprofundar nos estudos sobre educação e tecnologia. Entre os cursos de especialização promovidos pelo Proinfo encontra-se o campo de pesquisa desse trabalho - o Curso Pós-graduação *Lato Sensu* Tecnologias em Educação - oferecido pela Coordenação Central de Educação a Distância da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – CCEAD PUC-Rio – em parceria com o Departamento de Educação dessa instituição, com a Secretaria de Educação a Distância², com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e do Distrito Federal. O curso tem como objetivo propiciar especialização, atualização e aprofundamento em questões centrais que emanam dos princípios da integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica (CAMPOS, 2007).

Segundo Campos (2007) a primeira edição do curso Tecnologias em Educação, na modalidade a distância, foi oferecida no ano de 2006 para 1400 professores em exercício da rede estadual e municipal em todos os estados do país, sendo de responsabilidade, na época, da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) juntamente com as Secretarias Estaduais e Municipais, a distribuição das vagas pelos 26 Estados da União e o Distrito Federal.

O curso contou com uma estrutura de acompanhamento e apoio, envolvendo professores-autores, professores-mediadores, formadores de diferentes núcleos de tecnologia educacional do país (NTEs e NTMs), coordenadores, suporte técnico, secretaria, entre outros. De acordo com Campos (2009) o principal ator para o acompanhamento e apoio ao aluno durante o curso foi o professor-tutor ou mediador pedagógico. Estes tiveram como principais

² Ao final de 2010 a SEED foi extinta. Tendo os programas a ela vinculados migrados para a Secretaria de Educação Básica (SEB) e para a CAPES, especificamente a UAB.

atributos o atendimento individualizado aos alunos e pela orientação concernente ao conteúdo das disciplinas e processos de avaliação. Contou-se ainda com o apoio de formadores ou assistentes pedagógicos nos polos presenciais que ficaram responsáveis pelo apoio aos cursistas, caso tivessem alguma dificuldade quanto ao acesso, dificuldades com o ambiente de aprendizagem, entrega de atividades, entre outros. Os assistentes foram indicados pelas próprias Secretarias de Educação dos estados ou municípios, contabilizando 93 no total. Posteriormente, foi oferecido pela CCEAD/Puc-Rio em parceria com o Departamento de Educação um curso de extensão “Acompanhamento Pedagógico em Educação a Distância” na modalidade a distância perfazendo um total de 40h.

Em relação aos resultados obtidos na primeira edição do curso, Campos (2007) destaca que estes foram favoráveis, pois o índice dos alunos ausentes de 9,15% e parte dos alunos reprovados deram-se em consequência ao reflexo da inadequação do perfil dos alunos indicados pelas secretarias estaduais e municipais de Educação; inclusão de indivíduos ligados à política estadual ou municipal como alunos, não havendo engajamento; dificuldade do acesso à internet; inconstância no desenvolvimento das atividades e inclusão/exclusão ou troca de alunos por parte de algumas Secretarias ao longo das primeiras disciplinas.

Segunda Edição do Curso Lato Sensu Tecnologias em Educação

A segunda edição do curso ocorreu entre os anos de 2009 e 2010, perfazendo essa edição o contexto dessa pesquisa. De acordo com Campos (2009) essa edição contou com algumas mudanças, sendo:

- Ampliação da oferta do curso para 6030 alunos;
- Ampliação do público alvo para gestores e mediadores dos programas governamentais, além dos próprios professores, dando-se preferência para formadores/multiplicadores do Proinfo Integrado, formadores do Programa Mídias na Educação, professores- formadores do Programa Proinfantil, formadores do Programa TV Escola e tutores do Programa Formação pela Escola e a professores e gestores escolares efetivos da rede pública de ensino;
- Aumento da carga horária do curso para 400 horas, distribuídas em 300 horas a distância (utilizando o ambiente colaborativo de aprendizagem e-

Proinfo), 16 horas presenciais e 18 horas assistidas no momento introdutório, 30 horas assistidas para a realização de oficinas, 36 horas, a distância, para a realização do projeto e da monografia e/ou trabalho final, com orientação. Assim como a apresentação dos trabalhos finais e/ou monografia que foi presencial.

Segundo o relatório do curso (CCEAD, 2009), entre os objetivos da segunda edição do curso de especialização evidenciaram-se:

- Desenvolver competências que permitam orientar, produzir, capacitar e apoiar o uso/aplicação político-pedagógica das tecnologias de informação e comunicação nos sistemas escolares das diversas unidades da federação;
- Possibilitar a tomada de consciência para compreender as várias dimensões do uso pedagógico das novas mídias e tecnologias, favorecendo a reconstrução das práticas educativas, tendo em vista o contexto da sociedade em constante mudança e uma nova visão epistemológica envolvida nos processos de conhecimento;
- Planejar e executar ações a partir de uma ótica transformadora viabilizando a articulação entre o projeto político-pedagógico, as atividades de gestão e a prática educativa mediada por tecnologias.

Dessa forma, esperava-se que o professor-cursista ao concluir sua especialização fosse capaz de orientar, capacitar, apoiar e assistir ao uso ou incorporação pedagógica das TIC em contextos educativos.

3.1.1.1. Estrutura do Curso

O curso de especialização ocorre na modalidade a distância por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *e-Proinfo* contando com alguns momentos presenciais. Campos (2006) esclarece que estes ocorreram na abertura do curso que compreendeu a aula inaugural e a capacitação dos formadores no ambiente e-Proinfo; na capacitação dos cursistas no ambiente e-Proinfo realizado nos núcleos de tecnologias estaduais (NTE) e núcleos de tecnologias municipais (NTM) e escolas, sendo conduzida pelos formadores; e na apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A carga horária do curso foi dividida em momentos presenciais e a distância, tendo os momentos à distância a maior carga horária. Dessa forma a mediação pedagógica ocorreu principalmente nessa modalidade, em uma

proporção de um tutor ou mediador pedagógico para aproximadamente 30 alunos (CAMPOS, 2006: 17).

O planejamento e elaboração do curso buscou definir diferentes estruturas pedagógicas para o domínio conceitual da sua temática, sendo desenvolvido a partir de três eixos que foram trabalhados por meio de arquiteturas pedagógicas tais como disciplinas, oficinas assistidas, seminários virtuais e projetos pedagógicos. Sendo estes, o I Eixo – A Escola como Espaço Integrador de Mídias; II Eixo – Gestão de Mídias na Comunidade Escolar; e III Eixo – Integração de Tecnologias e Mídias no Fazer Pedagógico. A organização de sua estrutura curricular pode ser considerada na tabela 01, apresentada a seguir.

Das 6030 vagas ofertadas pelo curso foram preenchidas 5852, divididas 207 turmas, tendo sido selecionados 113 mediadores pedagógicos para atendê-las. Para que tais mediadores tivessem formação e competências adequadas para atuarem na modalidade a distância, foi ofertado pela CCEAD em parceria com o Departamento de Educação da PUC-Rio o Curso de Especialização Mediação Pedagógica em EAD, de caráter opcional, sendo aderido por 97% dos mediadores. Este teve como objetivo “compreender a prática mediadora como sendo aquela que se renova constantemente pela disponibilização de novos recursos tecnológicos ou pelas demandas sociais de acesso à educação” (CCEAD, 2009:14).

Além do curso de formação, os mediadores pedagógicos contaram com um acompanhamento presencial através de encontros bimestrais com a Coordenação de Mediação da CCEAD. De acordo com o relatório (CCEAD, 2009) fizeram parte dos encontros “discussões, trocas de informações, estabelecimento de regras de avaliação e de acompanhamento, além de capacitações nos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o curso”. (CCEAD, 2009: 11)

A fim de acompanharem de forma mais constante os mediadores pedagógicos, foi criado pela equipe CCEAD o espaço no ambiente Moodle, na modalidade a distância, – Tecnologias em Educação. Nesse espaço, mediadores, professores-autores, suporte técnico e coordenação de mediação puderam se encontrar de modo mais contínuo por meio de fóruns para trocarem informações, partilhar soluções, sanarem suas dúvidas e aconselharem-se sobre as dúvidas dos alunos.

SEMESTRES	DISCIPLINAS	DURAÇÃO (semanas)	DATA INÍCIO	DATA TÉRMINO
Aula Inaugural – Presencial		16 horas		
1º Eixo Temático	Concepções de Aprendizagem	7	31/8/2009	22/10/2009
	Mídias na Educação: a prática do Formador	7	31/8/2009	22/10/2009
	Introdução às Narrativas e Roteiros Interativos para Educação	7	29/10/2009	16/12/2009
	SEMINÁRIO: Inclusão e Tecnologias Assistivas	7	29/10/2009	16/12/2009
Férias		Janeiro		
Oficinas Assistidas	O Professor e a Prática Pedagógica com a Integração de Mídias	4	1/2/2010	28/2/2010
	Recursos de Pesquisa na Web	4	1/2/2010	28/2/2010
2º Eixo Temático	Design Didático	7	8/3/2010	25/4/2010
	Gestão e Integração das Tecnologias e Mídias Educacionais	7	8/3/2010	25/4/2010
	Mídia, Cultura e Sociedade	7	3/5/2010	20/6/2010
	SEMINÁRIO: Informática e Sociedade	7	3/5/2010	20/6/2010
3º Eixo Temático	PP Utilizando Texto, Imagem e Som	3	28/6/2010	18/7/2010
	PP Utilizando Rádio e TV (TV escola, vídeo-aula, web-rádio, TV digital, Rived)	3	28/6/2010	18/7/2010
	PP Utilizando Ambientes Interativos Virtuais – (blog, e-proinfo, orkut)	3	19/7/2010	8/8/2010
	PP Utilizando Ferramentas de Autoria	3	19/7/2010	8/8/2010
	SEMINÁRIO: Pesquisa e saber Docente	7	16/8/2010	3/10/2010
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - elaboração / orientação		Setembro/ Outubro	16/8/2010	31/10/2010
Apresentação do TCC		Novembro	3/11/2010	3/12/2010

Tabela 01: Cronograma do Curso. Fonte: 1º Relatório Técnico (CCEAD, 2009)

Os alunos do curso de especialização também contaram com o apoio de formadores que foram selecionados pela coordenação do Proinfo Integrado dos estados e municípios. Os formadores foram em sua maioria oriundos da 1º edição do Curso de Especialização Tecnologias em Educação, perfazendo um total de 472 profissionais. Estes tiveram como principais atribuições apoiar os cursistas operacionalmente em momentos presenciais, sensibilizando-os para uma participação ativa no curso. Os formadores puderam trocar experiências entre os

pares e a Coordenação de Avaliação e Acompanhamento através de um espaço de colaboração a distância, que ficou disponível até o fim do curso.

3.1.1.2. Avaliação Institucional do Curso.

Além das avaliações ligadas a cada disciplina, seminários, TCCs entre outras estratégias pedagógicas e avaliativas, o curso contou também com avaliações institucionais. Campos (2006) explica que a avaliação institucional foi composta de avaliações ao final de cada eixo temático direcionadas aos cursistas e também de uma avaliação final orientada para cursistas, mediadores pedagógicos e orientadores. Segundo a autora, o questionário de avaliação ao final de cada eixo temático teve como objetivo receber as respostas de maneira que as mesmas pudessem ser analisadas subsidiando os momentos seguintes do curso, já a avaliação institucional adotada no final do curso teve como finalidade possibilitar a “fala” dos diferentes atores do curso - cursistas, mediadores e orientadores.

Os questionários aplicados ao final de cada eixo temático e no final do curso eram formados por questões abertas e fechadas, sendo disponibilizadas *on line* no ambiente virtual de aprendizagem e-proinfo. De acordo com Campos (2006) cada um dos questionários buscou considerar as especificidades dos diferentes papéis no curso, procurando captar indicadores para permanência ou modificações de estrutura pedagógica adotada no curso. Pode-se observar abaixo um exemplo do questionário aplicado aos orientadores:

Microsoft Internet Explorer
Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda
Endereço: <http://www.ccead.puc-rio.br/ExpTecnEduc/avaliacao/orientadores/principal.asp>

ESPECIALIZAÇÃO - TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO
AVALIAÇÃO DO CURSO

Prezado(a) Orientador(a),
É hora de avaliar o **Curso de Especialização Tecnologias em Educação**. Este é um momento muito importante pois, com sua ajuda, poderemos ampliar a qualidade do curso.

Nas questões de múltipla escolha, assinale a opção que melhor descreva sua posição em relação a cada um dos itens indicados. Nas questões de resposta livre, utilize o espaço reservado para expressar sua opinião.

Quando concluir, clique no botão "enviar", ao final do formulário.

Aguardamos e agradecemos sua contribuição.

Para começar, por favor, responda: essa foi a sua primeira experiência com Educação a Distância?

☐ Sim ☐ Não

Para as afirmações, a seguir, assinale a opção que mais se aproxime de sua opinião, considerando a seguinte escala:

	1	2	3	4
	Discordo Totalmente	Discordo em Grande Parte	Concordo em Grande Parte	Concordo Totalmente

AMBIENTE DE ESTUDOS	1	2	3	4
1. O ambiente Evoluiu atendeu adequadamente às necessidades da orientação das monografias do curso.	☐	☐	☐	☐
2. As orientações técnicas recebidas foram suficientes para o uso adequado do	☐	☐	☐	☐

Concluído

Figura 01: Questionário de Avaliação Institucional. Fonte: CCEAD, 2010.

3.1.1.3. Inserção na pesquisa

O grupo de pesquisa Cooperação em Educação e Avaliação a Distância do Departamento de Educação da PUC-Rio acompanhou todo o processo de planejamento, execução e avaliação do Curso de Especialização Tecnologias em Educação, inclusive os questionamentos que surgiram durante o processo do curso. Tais questões originaram a pesquisa “Qualidade em Educação a Distância: uma pesquisa longitudinal com professores em exercício em programas de formação do governo federal: Estudo de caso sobre o curso de pós-graduação *lato sensu* Tecnologias em Educação (2006-2013)” desenvolvida pelo Grupo de pesquisa em parceria com a Coordenação Central de Educação a Distância (CCEAD- PUC Rio), ambos coordenados pela professora Gilda Helena B. de Campos do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pesquisa teve como objetivo averiguar como os alunos-professores do curso de especialização Tecnologias em Educação percebem o que é qualidade em cursos a distância, sendo a qualidade definida a partir de indicadores levantados na literatura, tais como mediação pedagógica, usabilidade, *design* didático, ambiente virtual de aprendizagem, material didático, conteúdos e arquiteturas pedagógicas. (Campos, 2009). Para tanto, foi elaborado os questionários de avaliação institucional no intuito de investigar a percepção dos alunos, mediadores e orientadores sobre a qualidade na educação a distância que contemplasse tais indicadores.

Os questionários direcionados para os alunos, mediadores e orientadores foram divididos em blocos de questões fechadas e algumas questões abertas. O questionário direcionado aos alunos, por exemplo, contava com os seguintes blocos: material didático; orientação aos estudos; serviço de apoio aos alunos; suporte técnico; ambiente de estudos e auto-avaliação.

Considerando as diferentes ramificações envolvidas na qualidade da educação a distância, por uma questão de recorte foi escolhido como objeto de estudo a mediação pedagógica. Parte dessa escolha deveu-se ao meu interesse e envolvimento com a mediação pedagógica e educação a distância desde a graduação. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é investigar a(s) concepção(ões) dos cursistas do curso de especialização Tecnologia e Educação sobre a mediação pedagógica.

3.2 - Os Sujeitos da Pesquisa

O curso de especialização Tecnologias em Educação foi pensado para professores e gestores selecionados pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEE) e Secretarias Municipais de Educação (SME) abrangendo todo o território nacional. De acordo com Roque e Campos (2009) foram previstos para o curso 6.030 cursistas, distribuídos por todas as Unidades da Federação. Segundo as autoras, o público-alvo do curso foi composto por Formadores/multiplicadores do ProInfo Integrado; Formadores do Programa Mídias na Educação; Professores-formadores do ProInfantil; Formadores do Programa TV Escola; Tutores do Programa Formação pela Escola e Professores e gestores escolares efetivos da rede pública de ensino.

Após o período de matrículas o curso totalizou com 5.852 professores-alunos distribuídos por 208 turmas. Podemos observar na tabela abaixo a distribuição dos alunos por cada região:

REGIÃO	Total de Alunos INICIAL
NORTE	1534
NORDESTE	1868
SUL	645
SUDESTE	834
CENTRO-OESTE	928
SEED	43

Tabela 02 – alunos por região brasileira. Fonte: Roque e Campos, 2009.

Em relação ao nível de escolaridade dos alunos que participaram do curso vimos que do total de 5876 alunos 3081 ou 52% estavam fazendo seu primeiro curso de especialização, enquanto que 2030 ou 41% dos alunos já tinham feito alguma pós-graduação *Lato Sensu*. Observamos também que 144 alunos já tinham concluído o curso de mestrado e cerca de nove já eram doutores. Fica-nos claro, dessa forma, o alto nível de qualificação profissional dos alunos. Os dados ficam melhor evidenciados quando observados no gráfico a seguir o grau de formação dos alunos que participaram do curso.

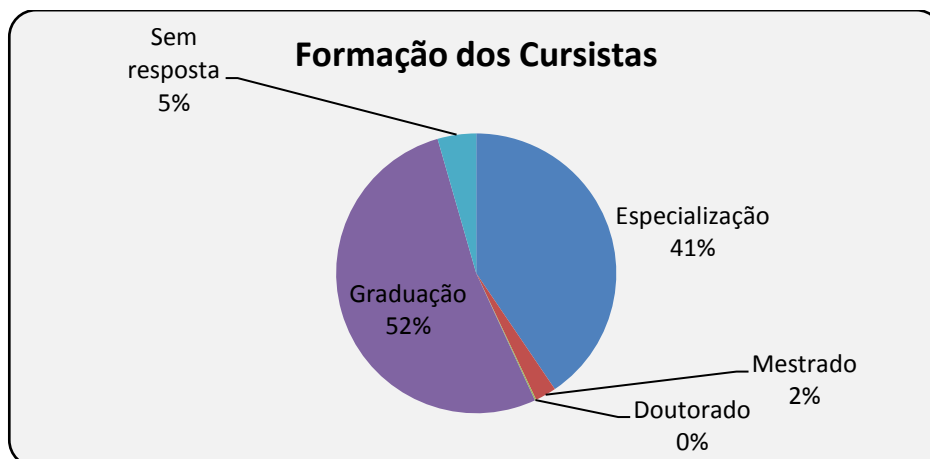


Figura 2 - Gráfico: Formação dos Cursistas. Fonte: Roque e Campos: 2009

Quanto à qualidade e velocidade do acesso à internet, a partir do mapeamento do perfil dos cursistas verificou-se, como pode ser observado no gráfico abaixo, que quase 60% ou 3549 alunos tinham acesso à internet banda larga, enquanto 9,7% ou 590 apenas tinham acesso ao curso pela conexão discada. Lembramos, no entanto, que um dos pré-requisitos do curso era que o aluno tivesse acesso a uma conexão de boa qualidade, visto que a metodologia do ensino a distância foi utilizada ao longo de todo o curso.

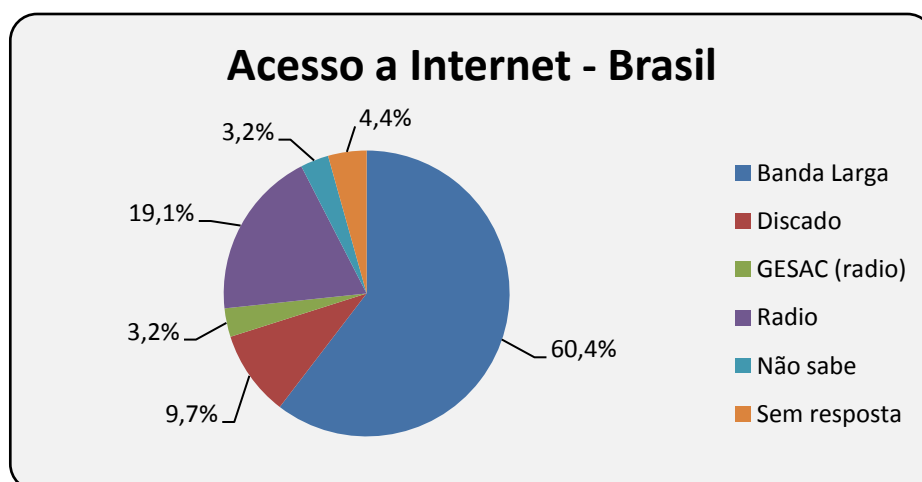


Figura 3 - Gráfico: Qualidade do acesso à internet. Fonte: Roque e Campos: 2009

Ainda no quesito de acesso ao curso, outro ponto que merece destaque é o local em que o aluno acessa o ambiente virtual de aprendizagem. Segundo o gráfico abaixo 72,2% do alunado acessa o curso de casa, contudo ainda é grande o número de alunos que precisam se deslocar para outros lugares a fim de acessar o curso. Isso reflete a precariedade dos investimentos no acesso à internet, principalmente porque o público que estamos analisando possui no mínimo uma escolarização de nível superior e cursam uma especialização sobre os usos das

tecnologias em educação. Identificamos assim um grande desafio para que esses profissionais da educação coloquem em prática as competências desenvolvidas no curso sem terem as condições infraestruturais mínimas para tais.

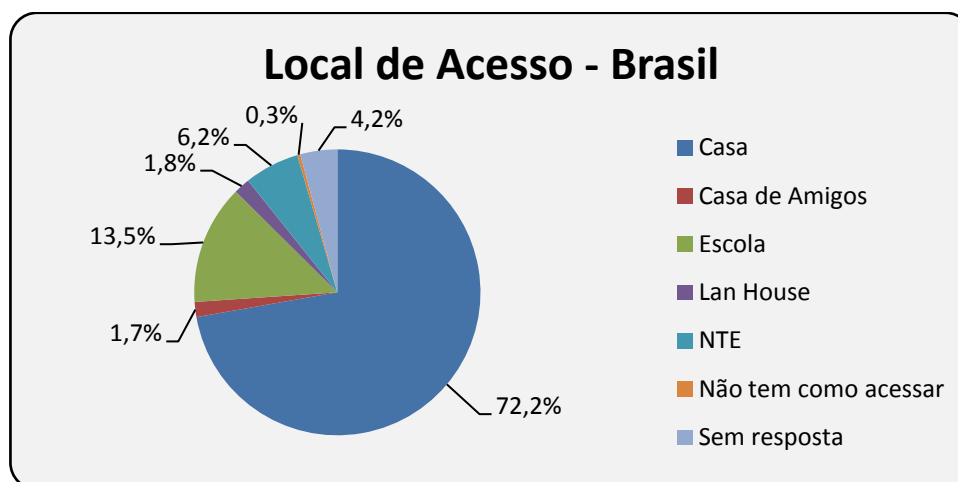


Figura 04 - Gráfico: Local de acesso. Fonte: Roque e Campos: 2009

Ao final do curso foram aprovados 3828 alunos. Considerando a tabela abaixo podemos visualizar e compreender como ficou a situação dos cursistas ao finalizarem o curso de especialização.

REGIÃO	Total de Alunos	Aprovados	Reprovados	Ausentes	Desistentes
NORTE	1.535	951	377	174	33
NORDESTE	1.866	1.174	406	222	64
SUL	646	467	90	61	28
SUDESTE	834	584	152	73	25
CENTRO-OESTE	928	619	192	93	23
SEED	43	33	6	1	3
Total	5.852	3.828	1.223	624	176
Desligados	34,60%				

Tabela 03 – Número de aprovados, reprovados, ausentes e desistentes por região. Fonte: IV relatório (CCEAD, 2010).

Do total de alunos aprovados, tivemos o retorno de 2117 cursistas que responderam ao questionário no final do curso perfazendo este o nosso *corpus* de análise.

4.3. Metodologia para a análise dos dados.

Por termos como *corpus* de análise questionários divididos em questões fechadas e abertas, nossa pesquisa adotou uma metodologia quantitativa e qualitativa dividida em dois momentos distintos. Embora tenhamos adotado uma divisão no tratamento dos dados do *corpus*, reconhecemos que não se pode conceber pesquisa quantitativa sem qualificação ou interpretação dos dados. E, nesse caso, que foi analisado qualitativamente um *corpus* de 2117 respostas, não é possível falar de pesquisa qualitativa sem considerar o quantitativo. Tanto na parte quantitativa existe implícito o qualitativo, como na que denominamos qualitativo existe também a análise quantitativa. Neste sentido, concordamos com Bauer *et al.* (2008) quando defendem a necessidade de

uma visão mais holística do processo de pesquisa social, para que ele possa concluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados. Dentro deste processo diferentes metodologias têm contribuições diversas a oferecer. (BAUER, *et al.*, 2008: 26)

1º momento da pesquisa

As questões direcionadas aos cursistas foram organizadas nos seguintes blocos temáticos: Material Didático, Metodologia, Orientação aos Estudos, Serviço de Apoio aos Alunos; Suporte Técnico, Ambiente de Estudos e Autoavaliação. Segundo Roque e Campos (2009), as questões foram separadas em variáveis latentes/constructos, sendo estes: conteúdo/material didático; tarefas e avaliação; ferramentas de comunicação (fóruns e diário de bordo); mediadores pedagógicos; ambiente de aprendizagem e-ProInfo; suporte técnico e autoavaliação.

A elaboração do questionário foi pautada na escala de Likert³, onde solicitou-se que os respondentes especificassem seu nível de concordância ou discordância em cada item. Foi pedido para que os professores-cursistas se colocassem diante das afirmações, considerando uma escala de 1 a 5, onde foi adotada a seguinte legenda: 1 - “discordo totalmente”; 2 – “discordo”; 3 – “não concordo nem discordo”; 4 – “concordo” e 5 “concordo plenamente”.

³ A Escala de Likert é uma escala em que é solicitada não só a concordância ou discordância das questões propostas, mas também o seu grau de intensidade. A cada questão é atribuída uma escala que reflete a direção da atitude do aluno a cada afirmação. (ROQUE, 2011).

Realizamos um recorte do constructo “mediadores pedagógico”, e analisamos o bloco “orientações aos estudos”, mais especificamente os itens que se referem à mediação pedagógica. Podemos observar abaixo os itens que fazem parte do bloco “orientações aos estudos”.

ORIENTAÇÃO AOS ESTUDOS
11. A atuação do Mediador Pedagógico auxiliou na superação das dificuldades ao longo do curso.
12. O Mediador Pedagógico estimulou a cooperação e a autonomia do estudo.
13. As informações recebidas do Mediador Pedagógico quanto a agendas, ementas e atividades foram imprecisas.
14. A avaliação da aprendizagem, feita pelo Mediador Pedagógico, refletiu-se no meu desempenho no curso.
15. O trabalho do Orientador foi ético e fundamental para a elaboração do meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).
16. O Orientador demonstrou domínio do tema desenvolvido no TCC.

Tabela 04 – Bloco de Orientação aos Estudos. Fonte: Questionário dos alunos.

Os dados obtidos a partir das respostas do questionário foram tratados através do pacote estatístico do software SPSS versão 19, buscando verificar a fidedignidade dos indicadores da variável “mediador pedagógico”. O SPSS é um software apropriado para a elaboração de análises estatísticas de matrizes de dados. A partir de seu uso podemos gerar relatórios tabulados, gráficos e dispersões de distribuições utilizadas na realização de análises descritivas e de correlação entre variáveis, como no caso desse estudo. Dessa forma, foram tratados pelo software estatístico os itens que compõe o quadro de orientação aos estudos que se relacionam à mediação pedagógica.

2º momento da pesquisa

O segundo momento da pesquisa é marcada pela abordagem de caráter majoritariamente qualitativa, tendo como *corpus* de análise as questões abertas do questionário final do curso de especialização. Nesse sentido, por uma questão de recorte e aproximação foi analisada as questões do item 26, vejamos:

26. De que forma a Mediação Pedagógica realizada ao longo do curso contribuiu para o seu desempenho acadêmico?

O procedimento escolhido para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo, sendo realizada com a ajuda do software ALCESTE, através de um tratamento estatístico de texto.

3.3.1. Metodologia de Pesquisa: Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que tem sua origem nos estudos da comunicação. Bardin (1977: 38) a conceitua como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A mensagem é sinalizada aqui como ponto de partida ou objeto da análise de conteúdo.

Ter como objeto de análise a mensagem implica um campo de aplicação muito vasto. Isso significa aos olhos de Bardin (1977: 32) que “qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”.

De acordo com Bauer (2008) esta metodologia pode ser também definida como um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas, fazendo uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. É uma técnica utilizada para produzir inferências de um texto focal para o seu contexto social de maneira objetivada, o que implica procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis. (Bauer, 2008: 191).

A metodologia da análise de conteúdo consiste em fazer inferências através da reconstrução de representações. Bauer considera que essas representações são de duas dimensões principais, as semânticas e as sintáticas. O autor elucida que os procedimentos sintáticos dizem respeito aos transmissores de sinais e suas inter-relações, descreve os meios de expressão e influência. Isso envolve a frequência das palavras e sua ordenação, o vocabulário, os tipos de palavras e as características gramaticais e estilísticas. Já os procedimentos semânticos têm como foco a relação entre os sinais e seu sentido normal, entende-se por isso sentidos conotativos e denotativos de um texto. Bauer (2008) ilustra que enquanto os procedimentos sintáticos estão ligados a “como algo é dito ou escrito”, os procedimentos semânticos têm a ver a “o que é dito em um texto”.

Para Bauer (2008), as características semânticas e sintáticas de um texto permitem ao pesquisador fazer conjecturas fundamentadas sobre fontes incertas. Isto envolve a inferência de valores, atitudes, estereótipos e cosmovisões sobre um texto em que pouco se sabe. Entendemos assim que, fazer inferências é a principal função do analista ao trabalhar com a metodologia da análise de conteúdo.

Franco (2008), explica que o analista tira partido do conteúdo das mensagens que manipula para inferir conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos. Bardin (1977), considera que a inferência é um meio termo ou o procedimento intermediário que permite a passagem da descrição ou enumeração das características do texto, para a interpretação ou significação de tais características. No processo de inferência o analista deve atentar para a compreensão do sentido de comunicação e ter um olhar apurado, ou desviar o olhar para uma *outra* significação. Nas palavras de Bardin (1977):

A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura <à letra>, mas antes um realçar de sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou significados (manipulados), outros <significados> de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc (p.41).

Por fim, produzir inferências também está ligado à produção de comparações. Para Franco, (2008) um dado sobre o conteúdo de uma mensagem é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. Para a autora, as comparações dos dados podem ser obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade.

Para que fosse possível fazermos um tratamento adequado do *corpus* da análise, optamos por trabalhar com o software Alceste – Análise dos lexemas co-ocorrentes num conjunto de segmentos de texto. Vimos a partir de Bauer (2008) que os procedimentos semânticos da análise de conteúdo analisam a co-ocorrência frequente de palavras dentro da mesma frase ou parágrafos, sendo tomados como indicador de sentidos associativo, sendo esta a forma que o Alceste trabalha.

Bauer (2008) elucida que o procedimento consiste em uma análise estatística que supõe que a ocorrência de pares de palavras sejam semanticamente significante.

3.3.2. O Software Alceste

O software Alceste foi desenvolvido por Max Reinert em 1998. Segundo Kronberger e Wagner (2008), esse software é uma técnica computadorizada e também uma metodologia de análise de texto. Sua funcionalidade consiste em uma análise computadorizada substituindo o sentido da frase e analisando co-ocorrências localizadas de palavras. Dessa forma o sentido das sentenças pode ser captado através da identificação de palavras juntas nas frases co-ocorrendo em um grande número de respondentes.

Kronberger e Wagner (2008) consideram o programa Alceste uma técnica por ter sido desenvolvido para investigar a distribuição de vocabulários em um texto, e uma metodologia pelo fato do programa integrar uma grande quantidade de métodos estatísticos sofisticados. Em estudos sobre o software os autores esclarecem:

Tomado em seu conjunto, o programa realiza uma complexa classificação hierárquica descendente, combinando elementos de diferentes métodos estatísticos como segmentação, classificação hierárquica e dicotomização, baseadas em médias recíprocas, ou análise de correspondência. (p.426)

Segundo Lima (2008) o paradigma teórico elaborado pelo autor do software Alceste, Max Reinert, está fundamentado na teoria semiológica, inspirada na psicanálise de Lacan e na semiologia de Peirce e no método estatístico. Segundo a autora, Reinert fundou sua perspectiva pragmatista sobre um paradigma triádico, onde a noção de *representamem* definida por Peirce está ligada a noção de *significante* estabelecida por Lacan, cuja materialidade se manifesta na elaboração que o *sujeito* faz para transformar um *signo* em outro *signo* (LIMA, 2008: 85).

Embora em seus textos Reinert não explicita como a teoria de Lacan colaborou para o desenvolvimento do software, Lima (2008) esclarece que em relação à teoria de Peirce encontram-se duas principais contribuições: o caráter dinâmico das descrições conceituais da semiótica peirciana e o fato do sentido original de um texto nunca ser atingido plenamente, devido a sua qualidade efêmera e mutante. Segundo a autora, o texto pode se constituir “efêmero por

durar o ato da sua enunciação e mutante por adquirir outros *sentidos* em função das re-leituras, ao fio das atualizações” (LIMA, 2008: 85).

Dentro do quadro teórico que concebeu e operacionalizou como o método Alceste, encontramos as definições que Reinert desenvolveu para os conceitos de objeto, signo, sentido, significado e semiose de forma a considerar o caráter efêmero e mutante do signo. Segundo Reinert:

Nesta perspectiva pragmatista, o ‘objeto’ do signo não é um referente estático, denotado por um signo, separado de uma prática; objeto e signo estão envolvidos em um mesmo uso. Assim o objeto não se confunde com a sua aparência num signo particular, mas ele é *dinâmico*, do fato mesmo que ele é vivo neste uso: ele se mostra no movimento de um sentido. A noção de signo deve então ela mesma incluir o tempo da semiose. Desta maneira, um signo não é simplesmente uma aparência, mas uma certa maneira de passar de uma aparência a outra (REINERT, 2001 *apud* LIMA, 2008: 85,86).

Percebemos aqui que o *sentido* é dinâmico, o que implica por sua vez, em uma real dificuldade em alcançá-lo plenamente. Esta dificuldade fica-nos clara a partir das palavras de Reinert quando aponta que:

Procurando o bom interpretante, o sujeito projeta diante dele, num futuro sempre fugidio, o objeto que o empurra pelas costas impelindo-o a prosseguir a sua busca. O sentido escapa justamente porque o seu objeto é anterior à captação consciente, provocando-a (REINERT, 2001 *apud* LIMA, 2008: 87).

O *sentido* por ser inalcançável será sempre perseguido pelo sujeito, que segundo Reinert só pode alcançá-lo pelo o que o autor chama de “pegadas de passos”. O criador do Alceste considera que no texto restam traços formais da passagem do objeto através do que se mostra apenas como pegadas de passos.

Refletir sobre o dinamismo do *sentido* no texto, levou Reinert a conceber um método estatístico de análise textual, cujo objetivo, segundo Lima (2008) não se restringe apenas à análise da significação linguística de um *corpus*, “mas se volta ao rastreamento dos vestígios da atividade (da “passagem”) de um sujeito enunciador; os quais são organizados sob a forma de *mundos lexicais*, reunidos em *fundos tópicos* de um discurso” (LIMA, 2008: 87)

Nascimento e Menandro (2006), explicam que a referência a *mundos* está ligada a uma representação coletiva ou uma regularidade de representações entre indivíduos. Segundo Nascimento (2004), os “mundos lexicais” só podem ser compreendidos em um esquema maior de relações, pois só há significação de um “mundo lexical” se existir outro “mundo lexical” que o defina, seja por contraste

ou complementaridade. Quando um vocábulo específico aparece de forma regular em um dado *corpus* de análise, indica a existência de um campo contextual ou semântico.

Por sua vez, Reinert propõe que esse campo semântico seja estendido para a ideia de *fundos tópicos*. Lima (2008) explica que esse termo se refere a posicionamentos que revelam parâmetros tópicos e analógicos, e são concebidos como “lugares” primeiros ligados à origem do *sentido*. A autora considera que a dinâmica dos *fundos tópicos* apresenta um caráter social, já que pressupõe a existência de diferentes categorias de sujeitos enunciadore, se revelando através das co-ocorrência das chamadas palavras plenas.

Segundo Nascimento (2004), as palavras plenas devem ser entendidas como algo que transcende o significado adotado nos dicionários, pois tais palavras são “utilizadas como uma atualização do próprio sujeito e de seu campo de referência aos objetos, num aqui e agora do discurso” (NASCIMENTO, 2004: 46). De acordo com Reinert (2001 *apud* LIMA, 2008:91), a palavra plena é o “primeiro momento da semiose onde o signo se dá como abundância [...] Uma palavra é plena para um sujeito, aqui e agora, porque ela interfere com a sua história”.

Dessa forma, o programa Alceste classifica como palavras plenas “vocábulos que se referem a sentidos bem estabelecidos na língua, ancorados na percepção primeira, na impressão direta do mundo dos sentidos [...] que se interpõe ao sujeito” (LIMA, 2008:92). Sendo esses vocábulos os verbos, adjetivos, advérbios, cores, meses do ano, dias da semana, lugares, países e nomes ligados à família (*ibidem*).

Como já comentado, o software Alceste opera a partir de um método pragmático. O método é considerado pragmático, nas palavras de Lima (2008), por promover um desligamento das noções de sujeito (quem fala) e de ponto de vista ou lugar (de onde se fala). Ainda segundo a autora:

Um mesmo indivíduo ou sujeito pode falar de vários e diferentes “lugares”, manifestando opiniões diversas, mobilizando diferentes maneiras de abordar a realidade. Igualmente, diferentes indivíduos ou grupos de sujeitos, mesmo tendo opiniões contrárias podem compartilhar um mesmo contexto discursivo, uma mesma maneira de abordar a realidade (LIMA, 2008: 88).

O Alceste é também considerado pragmático por se utilizar de noções de *sujeito enunciador* e *enunciado*. Entende-se por sujeito enunciador o “responsável pela coerência de um ponto de vista de um lugar relativo, habitado por um sujeito identificável por sua coerência interna e por sua posição a outros lugares” (LIMA, 2008:88). O enunciado “é uma verdadeira encenação, na qual três elementos atuam: o mundo lexical, o sujeito enunciador e a lógica local” (LIMA, 2008:89). Nas palavras de Reinert:

Nossa hipótese é que a ordem do discurso se constrói inicialmente através de uma dinâmica dialógica, cada *enunciador* só podendo se ancorar nos seu próprio lugar (sua própria história significativa). As relações de “força” entre *enunciadores* se exprimem através da insistência de certos lugares, os lugares estando conotados por tipos de repetições. O objetivo do método é de permitir uma visualização destes lugares os mais insistentes, por intermédio dos *Mundos lexicais*. O objetivo final sendo de visualizar as relações de força e de ajudar a sua superação, pelo fato mesmo de uma representação dos conflitos já é o esboço de uma nova coerência (de uma nova maneira de perceber o estável, o *Mesmo*) (REINERT, 2001 apud LIMA, 2008:89).

Em termos práticos, o software Alceste procura operar uma abordagem pragmática do texto centrada na co-ocorrência lexical, na co-presença do léxico numa unidade contextual do texto. Segundo Reinert (1993 *apud* Lima, 2008) não se trata de comparar distribuições estatísticas das ‘palavras’ nos diferentes *corpus* dado, trata-se de estudar a estrutura formal das suas co-ocorrências nos ‘enunciados’ de um *corpus* dado. Dessa forma, o que o programa Alceste examina no texto não são as divisões superficiais provenientes dos significados de palavras isoladas, mas, como aponta Lima (2008: 89), “examina as ressonâncias de sentidos que se estabelecem devido a co-ocorrências de alguns termos e que aparecem reunidas em certas regiões do texto (discurso) em certos momentos”. Podemos observar posteriormente as etapas ou procedimentos de análise do software.

3.3.3. Organização da Análise.

Para que fosse possível organizar os procedimentos de análise foi necessário primeiramente delimitarmos a segmentação do texto a ser analisado, ou seja, as unidades de análise. Franco (2008) identifica este como o primeiro desafio ao pesquisador que se utiliza da análise de conteúdo. Segundo a autora, as unidades de análise são constituídas pelas unidades de registro – menor parte do

conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas e as unidades de contexto – parte mais ampla do conteúdo a ser analisado. Nas palavras da autora, é o pano de fundo que imprime significado às unidades de análise. Bardin (1977: 104) concebe a unidade de registro como “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Já a unidade de contexto, na compreensão do autor, “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (p. 107).

Como utilizamos o programa Alceste, as unidades de análise são compreendidas aqui como unidades de contexto inicial (U.C.I) e unidades de contexto elementar (U.C.E). Nascimento (2004) define alguns desses termos que são trabalhados durante o procedimento do Alceste:

- U.C.I.: Unidade de contexto inicial. É a partir desta que o programa realiza a fragmentação inicial. Podendo ser uma matéria jornalística, um capítulo de livro, entre outros. No caso dessa pesquisa cada UCI se referirá a uma resposta aberta de cada cursista.
- U.C.E.: Unidade de contexto elementar. Definida pelo software Alceste a partir de critérios de tamanho do texto (número de palavras analisadas) e pontuação.
- U.C.: Unidade de contexto. São agrupamentos de UCEs sucessivas dentro de uma mesma UCI, até que o número de palavras diferentes analisadas (contidas nessa unidade de contexto) seja superior ao limiar fixado na análise. “As UC devem ter uma homogeneidade semântica e devem ser de tamanho comparável. Ou seja, são unidades estatísticas de pesos idênticos. Elas estão na base de todas as estatísticas efetuadas” (REINERT, 1998 *apud* NASCIMENTO, 2004).
- Classe: uma classe pode ser definida para o momento como um tema representado por várias UCEs de vocabulário homogêneo.
- Lematização: operação em que as palavras ou formas são substituídas por uma forma reduzida que permite ao programa considerar como equivalentes palavras que significam aproximadamente a mesma coisa,

mas que são diferentes quanto ao gênero, número, ou por serem substantivos, adjetivos ou advérbios. Por exemplo: Mediador, Mediação, Mediado são substituídas no texto pela forma MEDIA+.

- AFC: Análise Fatorial de Correspondência. Descrição do cruzamento entre o vocabulário (considerando a frequência de incidência de palavras) e as classes, resultando em uma representação gráfica num plano cartesiano onde podem ser vistas as oposições entre classes ou formas.

Esclarecido tais pontos, voltemos para a organização de análise do programa Alceste. Segundo Lima (2008) o primeiro recorte das unidades de contextos acontece em funções próprias da língua, como organização inicial do texto, organização das pausas, dos períodos, delimitadas pela pontuação e intervalos, sendo essas primeiras unidades nomeadas como unidades de contexto inicial. A definição destas unidades também pode ser feita pelo pesquisador e depende da natureza da pesquisa. Em nosso caso, o *corpus* da pesquisa foi composto pelas respostas dos cursistas a uma questão aberta do questionário, sendo cada resposta uma unidade de contexto inicial.

Cada UCI é identificada por meio de algumas variáveis que, por sua vez, indica algumas características do respondente. Vejamos um exemplo de UCI:

**** *Ind_30 *Gen_M *Turma_AC03 *Rede_E *
*Essa mediação foi feita de forma a introduzir em minhas
práticas pedagógicas um novo olhar quanto a utilização
desses recursos na sala de aula.*

Utilizamos como variáveis algumas características que consideramos significativas para a análise das questões, sendo nesse caso: o número do indivíduo (Ind_30); o gênero (Gen_M), nesse caso gênero masculino; a turma em que se localiza (Turma_AC03), turma do estado do Acre, número 03; e a rede de ensino em que atua (Rede_E), rede estadual.

De acordo com Camargo (2005), o método de análise do Alceste é composto por quatro etapas de procedimento:

- Etapa A: leitura do texto e cálculo dos dicionários. O programa prepara o *corpus*, reconhece as UCI, faz uma primeira segmentação do texto, agrupa as ocorrências das palavras em função de suas raízes e procede ao cálculo da frequência destas formas reduzidas. (CAMARGO, 2005).
- Etapa B: Se configura uma etapa de cálculo. São selecionadas as formas reduzidas com frequência maior que 04 e são definidas as UCE

(NASCIMENTO, 2004). As UCE são classificadas em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto delas é repartido em função da frequência das formas reduzidas. A partir de matrizes cruzando formas reduzidas e UCE, variando o tamanho das UCE, aplica-se o método de classificação hierárquica descendente (CHD) e se obtém uma análise definitiva. (CAMARGO, 2005).

- Etapa C: Descrição das classes de UCE. Nessa etapa é apresentado pelo programa o dendograma da classificação hierárquica descendente (CHD), que ilustra as relações entre as classes (CAMARGO, 2005). De acordo com Nascimento (2004), os valores obtidos nas duas últimas CHD são comparados e somente a parte “estável” dos resultados é considerada na determinação dos perfis de classe.
- Etapa D: Nesta etapa o programa calcula e fornece, com base nas classe UCE escolhidas, as UCE mais características de cada classe. Tal operação pode permitir a contextualização do vocabulário típico de cada classe. São identificados também na etapa D os segmentos repetidos, ou trechos de frases mais recorrentes em cada uma das classes.

Podemos compreender mais claramente as etapas do procedimento do software Alceste de forma mais detalhada por observarmos o quadro a seguir:

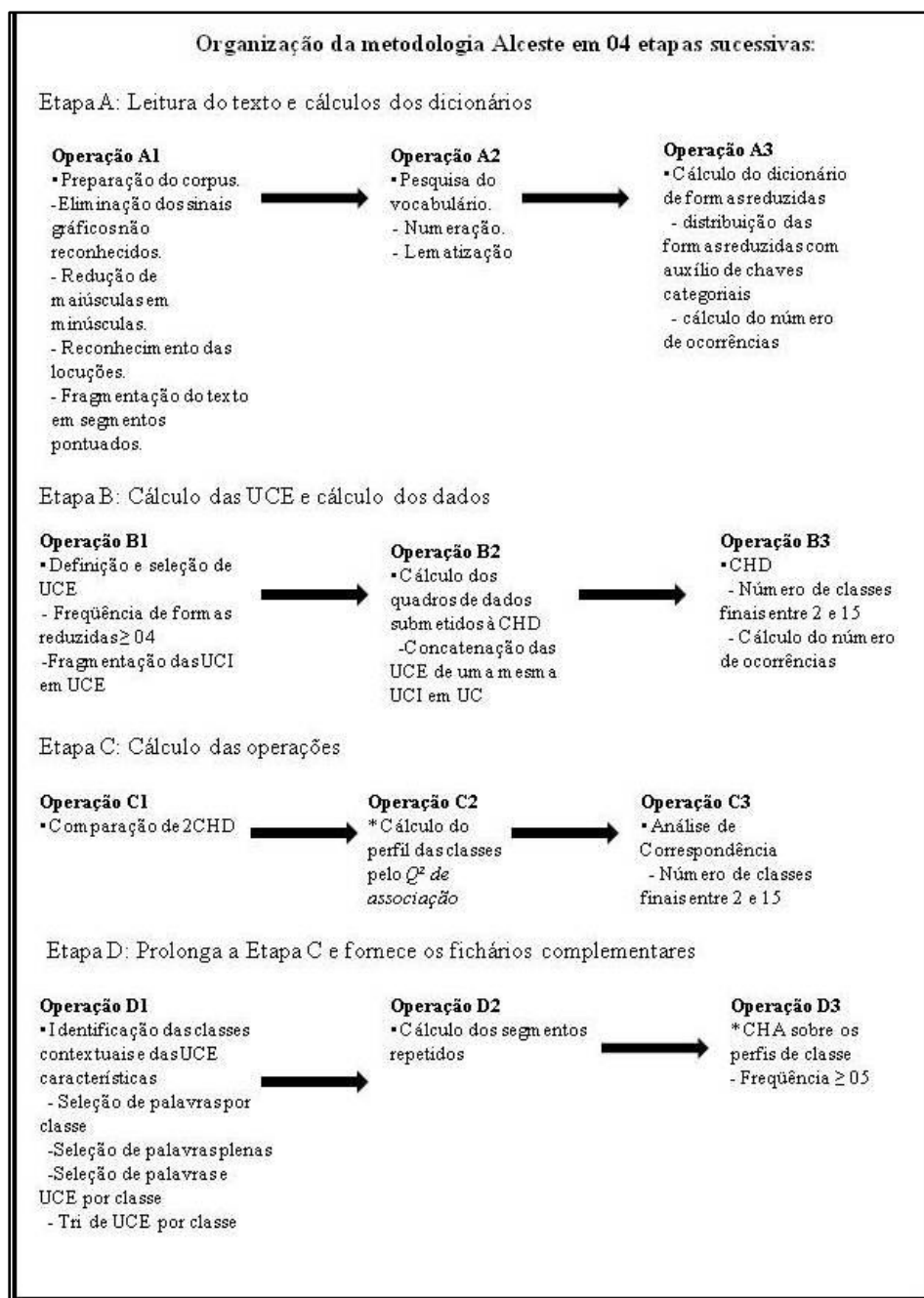


Figura 05 - Quadro: Etapas dos procedimentos do programa Alceste (NASCIMENTO, 2004).

O *corpus* analisado gerou 2079 unidades de contextos iniciais (UCI), que ao ser tratado no software alceste produziu 2049 unidades de contexto elementar (UCE), destas, 85% foram classificadas, sendo agrupadas em quatro classes diferentes. No próximo capítulo abordaremos a análise dos dados que o software Alceste apresentou e nossa interpretação dos resultados elencados.

4. Análise dos dados e Categorias Emergentes.

Conforme salientado nos procedimentos metodológicos, a análise do trabalho foi feita em dois momentos: análise quantitativa das questões fechadas sobre o mediador pedagógico e análise qualitativa das respostas à questão aberta: “De que forma a Mediação Pedagógica realizada ao longo do curso contribuiu para o seu desempenho acadêmico?”. Dessa forma, optamos por dividir a análise dos resultados em dois momentos a fim de responder ao objetivo geral da pesquisa: investigar a(s) concepção(ões) dos cursistas do curso de especialização Tecnologia e Educação sobre a mediação pedagógica.

4.1. Descrição e Análise Quantitativa.

Durante o momento quantitativo nos preocupamos em fazer uma análise de característica descritiva aplicando métodos estatísticos contidos no software SPSS. Foi realizado o levantamento dos indicadores relacionados à mediação pedagógica, chegando ao total de quatro itens analisados.

Das respostas geradas pelo questionário, o software SPSS identificou que todas foram consideradas válidas. Tendo um aproveitamento de 100% das questões respondidas.

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	2091	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	2091	100,0

Tabela 05 – Número de Questões Validadas. Fonte: SPSS

Para que o questionário fosse considerado válido foi solicitada a análise confiabilidade da consistência interna a partir do coeficiente do Alpha de Cronbach, como pode ser observado na tabela a seguir, tal coeficiente é utilizado para validar o questionário. De acordo com esse coeficiente um questionário para ser aceito, precisa ter o Alpha de Cronbach mínimo de 0,7 (Oliveira, 2007). No caso desse questionário foi alcançada uma média de 0,878.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,852	,878	25

Tabela 06 – Valor do Alpha de Cronbach

Na tabela seguinte, podemos observar a média (*mean*) e os desvios padrões (*std. Deviation*) dos indicadores analisados. Segundo Oliveira (2007) a média é cientificamente reconhecida como medida de tendência central e se refere ao valor médio que geralmente se localiza em torno do meio, ou lugar onde a maior parte dos dados tende a concentrar-se. Já o desvio padrão é a medida de dispersão ou variabilidade de um conjunto de valores. De acordo com Oliveira (2007) quanto maior for o desvio padrão, maior é a flutuação da variável em torno na média. Dessa forma, a tabela 5 nos permite inferir que o item que teve a menor média e ao mesmo tempo o maior desvio de respostas padrão foi o indicador 13.

<i>Items Statistics</i>			
	Mean	Std. Deviation	N
OriEst11 11. A atuação do Mediador Pedagógico auxiliou na superação das dificuldades ao longo do curso.	4,48	,636	2091
OriEst12 12. O Mediador Pedagógico estimulou a cooperação e a autonomia do estudo.	4,19	,837	2091
OriEst13 13. As informações recebidas do Mediador Pedagógico quanto a agendas, ementas e atividades foram imprecisas.	3,08	1,636	2091
OriEst14 14. A avaliação da aprendizagem, feita pelo Mediador Pedagógico, refletiu-se no meu desempenho no curso.	4,56	,590	2091

Tabela 07 – Valores da média e desvios padrões. Fonte: SPSS

Para compreendermos melhor o comportamento das respostas, vamos analisar seus desvios padrões em cada indicador, dessa forma esperamos ter uma visão global sobre a percepção dos cursistas em relação à mediação pedagógica. No item 11- *A atuação do Mediador Pedagógico auxiliou na superação das dificuldades ao longo do curso*, percebemos um alto grau de concordância entre os respondentes, chegando a um total de 95,8% entre os concordam totalmente ou parcialmente.

OriEst11 11. A atuação do Mediador Pedagógico auxiliou na superação das dificuldades ao longo do curso.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 DiscorTot	11	,5	,5	,5
	2 Discordo	10	,5	,5	1,0
	3 NconNdis	66	3,2	3,2	4,2
	4 Concordo	885	42,3	42,3	46,5
	5 ConcorTot	1119	53,5	53,5	100,0
	Total	2091	100,0	100,0	

Tabela 08 – Item de orientação aos estudos 11.

Essa análise suscita algumas hipóteses para um grau de concordância tão alto por parte dos estudantes em relação à superação das dificuldades auxiliadas pela atuação do mediador pedagógico. Estariam as dificuldades encontradas relacionadas à parte didático-pedagógica do curso, ao conteúdo e atividades? Como o mediador auxilia o aluno? Por facilitar, motivar ou problematizar as dificuldades encontradas? O objetivo de tais questões é nos instigar a uma leitura pormenorizada dos sentidos e significados que estão implícitos nesse item.

Dentre os atributos do mediador pedagógico, principalmente quando o curso está pautado em um ambiente virtual de aprendizagem, há de se concordar que o estímulo à cooperação e ao desenvolvimento da autonomia do educando se destaca como uma das principais características do mediador. (SILVA, 2008). Isso fica evidente na tabela seguinte em que mostra que 82,3% dos estudantes concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação de que “o mediador pedagógico estimulou a cooperação e a autonomia do estudo”. Cabe ainda evidenciar que os respondentes que concordaram ficaram divididos entre aqueles que apenas concordaram e os que concordaram totalmente, ficando mais bem evidenciado no gráfico 6. Houve ainda um percentual relativamente significativo de 14,4% entre aqueles que se mostram indiferentes a atributos tão significativos do mediador pedagógico.

OriEst12 12. O Mediador Pedagógico estimulou a cooperação e a autonomia do estudo.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 DiscorTot	21	1,0	1,0	1,0
	2 Discordo	48	2,3	2,3	3,3
	3 NconNdis	301	14,4	14,4	17,7
	4 Concordo	861	41,2	41,2	58,9
	5 ConcorTot	860	41,1	41,1	100,0
	Total	2091	100,0	100,0	

Tabela 09 – Item de orientação aos estudos 12. Fonte: SPSS

Ao compararmos com o nível de concordância do item anterior podemos inferir que os cursistas possuem uma visão sobre mediador pedagógico como aquele que facilita o trabalho ou auxilia nas dificuldades encontradas ao longo do curso considerando ser esta sua maior função ao invés da atribuição pedagógica, no sentido de provocar o aluno à construção do conhecimento, ao trabalho cooperativo e o desenvolvimento de sua autonomia, contribuindo para o processo de aprendizagem do discente.

De acordo com Freeman (2010), na mediação docente existe uma negociação entre o eu e os outros na aquisição de conhecimentos, sendo esta negociação de suma importância para o desenvolvimento do sujeito. Muito mais do que auxiliar as dificuldades do aluno, o mediador deve ter em mente que sua principal atuação deve ser explorar os níveis de interações existentes em um ambiente virtual de aprendizagem.

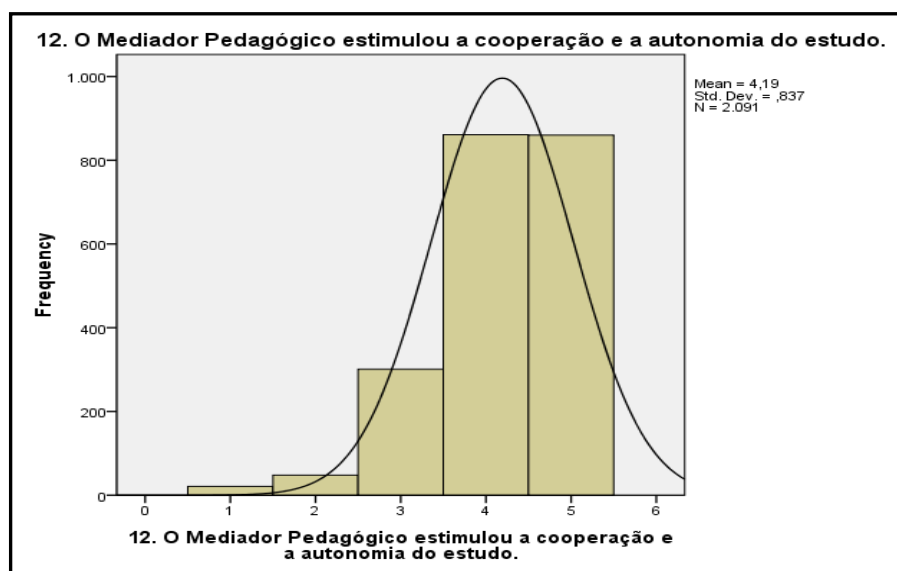


Figura 06: Gráfico: Item de orientações ao estudo 12. Fonte: SPSS

O item 13 buscou constatar a qualidade das informações recebidas do mediador pedagógico. Consequentemente, verificamos que os resultados destoam da média dos outros itens analisados, chegando a valores muito próximos níveis extremos do grau de concordância. Observamos que 26,6% dos respondentes discordaram totalmente do item, enquanto 31,9% concordaram totalmente, como pode ser constatado abaixo.

OriEst13 13. As informações recebidas do Mediador Pedagógico quanto a agendas, ementas e atividades foram imprecisas.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 DiscorTot	556	26,6	26,6	26,6
	2 Discordo	391	18,7	18,7	45,3
	3 NconNdis	150	7,2	7,2	52,5
	4 Concordo	328	15,7	15,7	68,1
	5 ConcorTot	666	31,9	31,9	100,0
	Total	2091	100,0	100,0	

Tabela 10 – Item de orientação aos estudos 13. Fonte: SPSS

Visualmente o comportamento das respostas dos cursistas fica melhor explicitado no gráfico que segue. Consideramos aqui uma curva simétrica, que de acordo com Oliveira (2007) pode ser interpretada como apresentando uma

simetria em relação a um eixo vertical passando pelo valor com a maior frequência, sendo um lado da distribuição muito próximo ao outro lado, como pode ser notado no item 13.

Considerando o gráfico podemos depreender algumas justificativas para a distribuição quase simétrica dos níveis do item. A primeira delas decorre da estrutura da afirmação do item, onde a palavra “imprecisa” pode ter causado algum equívoco na compreensão global da frase, visto que os outros itens não continham palavras com o prefixo de negação (in). Outra hipótese é que os cursistas tenham considerado precisas ou imprecisas as orientações do mediador para tais assuntos, enquanto que em outras atribuições a maioria se mostrou favorável e vice versa

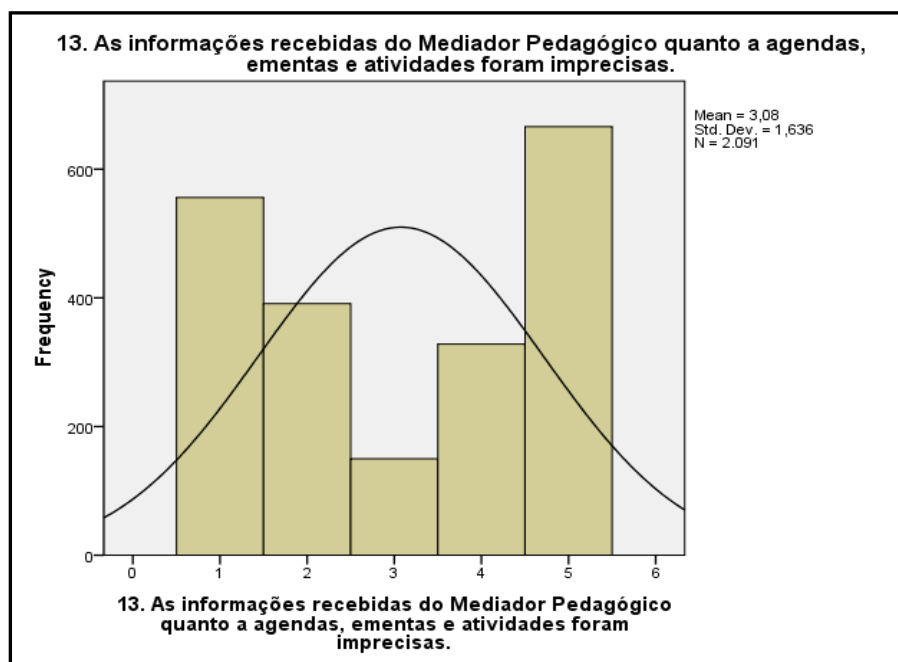


Figura 07 - Gráfico: Orientações aos estudos 14. Fonte: SPSS

No último item sobre mediação encontramos uma grande aceitação em relação à contribuição da avaliação feita pelo mediador ao desempenho de cada discente no curso. Observamos que 59,5% dos respondentes concordaram totalmente com o item, e somando-se os níveis de concordância chegamos a 98%. Esse alto número de aprovação nos leva a refletir sobre o papel do mediador quanto à forma de avaliação da aprendizagem na modalidade a distância, pois de acordo com os dados, esse se revelou como o fator com o maior índice de concordância dos cursistas. Como pode ser verificado abaixo.

OriEst14 14. A avaliação da aprendizagem, feita pelo Mediador Pedagógico, refletiu-se no meu desempenho no curso.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 DiscorTot	10	,5	,5	,5
	2 Discordo	8	,4	,4	,9
	3 NconNdis	22	1,1	1,1	1,9
	4 Concordo	806	38,5	38,5	40,5
	5 ConcorTot	1245	59,5	59,5	100,0
	Total	2091	100,0	100,0	

Tabela 11 – Orientação aos estudos 18. Fonte: SPSS

Outro aspecto que aparece nesse item é a concordância do discente quanto à forma de ser avaliado pelo mediador, independente dela ter se mostrado favorável ou não em relação à atuação do discente no curso. De certa forma isso pode refletir que a auto-avaliação ou a percepção do aluno em comparação a sua dedicação ao curso e aprendizagem se assemelha com a avaliação feita pelo mediador pedagógico.

4.2. Descrição dos Dados Qualitativos.

Fazendo a análise das respostas dos indivíduos que responderam a questão aberta “De que forma a Mediação Pedagógica realizada ao longo do curso contribuiu para o seu desempenho acadêmico?” identificamos 2079 unidades de contexto inicial (UCI) que posteriormente originou, a partir do procedimento analítico do software Alceste, 2049 unidades de contexto elementar (UCE). Destas, 85% foram classificadas, resultando em uma divisão de quatro classes hierarquizadas. É possível observarmos na imagem abaixo a distribuição em porcentagem das UCEs organizadas em classes.



Figura 08: Distribuição das UCEs em classes. Fonte: Alceste.

Analisando o quadro abaixo podemos compreender os resultados gerados na etapa A do software Alceste, onde ocorre a leitura do texto e o cálculo dos

dicionários. Aqui o programa define que a análise encontrou 4.891 formas distintas (Formes distinctes) ou palavras diferentes.



A propos du corpus	
Nom	questao_1_trat (422 Ko)
Individus (uci)	2079
Modalités (mots étoilés)	212
Formes distinctes	4891
Formes réduites	769
Mots outils	254
Nombre total de formes	44135

Figura 09: Tabela de descrição quantitativa da análise.

Na etapa B, isto é, o cálculo das UCE e o cálculo dos dados, o software delimitou 769 formas reduzidas, identificadas pelo Alceste como lematização. Lima (2008) explica que o algoritmo reduz as palavras a suas raízes de modo a melhorar a análise estatística e a classificação das unidades de contexto. Essa etapa ainda identificou que as formas ocorreram 44.135 vezes.

Como vimos, a etapa C se refere à descrição das classes das unidades de contexto elementar, se configurando como a etapa ou procedimento mais importante do software. Primeiramente são criadas as matrizes de dados, que segundo Kronberger e Wagner (2008), tem por objetivo investigar as semelhanças e dessemelhanças estatísticas das palavras procurando identificar padrões repetitivos de linguagem. A partir das matrizes de dados o programa executa uma classificação hierárquica descendente (CHD) que utiliza UCE com tamanhos diferentes. De acordo com Lima (2008) essa tabela é decomposta em subtabelas, em que o seu encadeamento, ao ser analisado, produz uma árvore hierarquizada. Essa classificação hierárquica deu origem ao dendograma evidenciado a seguir.

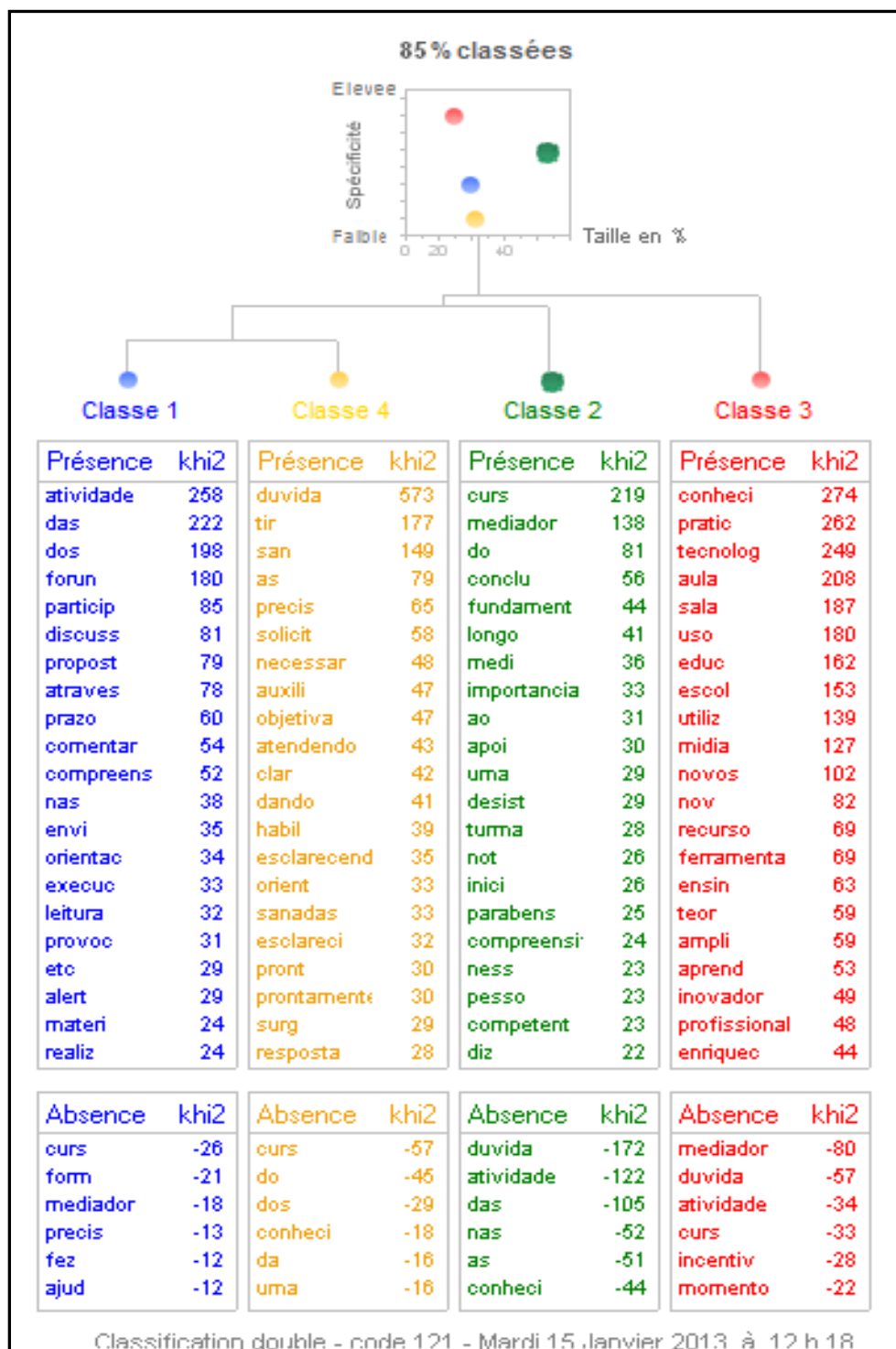


Figura 10 – Dendograma Hierárquico Descendente. Fonte: Alceste

O dendograma da figura 03 mostra a identificação das classes por meio da CHD. Nela podemos identificar dois grupos. O primeiro grupo é formado pela Classe 3 e o segundo grupo é formado pelas classes 2, 4 e 1. Segundo Kronberger e Wagner (2008), a hierarquização das classes demonstra análises sucessivas das palavras plenas, que se interrompe se um predeterminado número de repetições não resulta em divisões posteriores. Camargo (2005) explica que a classificação

hierárquica descendente só encerra quando as classes se mostram estáveis. Isso significa que cada classe é composta de unidades de contexto elementar com vocabulários estatisticamente e semanticamente semelhantes.

Para identificar o grupo de palavras que formam cada classe, o Alceste faz o cálculo do Khi^2 ou Q^2 , que consiste na comparação de uma distribuição observada com uma distribuição esperada. Kronberger e Wagner (2008) explicam que:

A distribuição de palavras em cada uma das duas classes é comparada com a distribuição média das palavras. Se existirem ali diferentes formas de discurso empregando vocabulário diferente, então a distribuição observada irá se desviar sistematicamente de uma distribuição onde as palavras são independentes uma da outra. Nesse contexto, o critério do Q^2 é empregado não como um teste, mas como uma medida de relação existente entre palavras; esse procedimento procura separar da maneira mais nítida possível padrões de coocorrência entre as classes (P. 430, 431).

Para exemplificar podemos ver na figura 03 que a palavra DÚVIDA que se encontra na classe 4 apresentou o valor do Khi^2 de 573, isso significa que quanto maior o Q^2 , maior a relação ou mais característica e significância possui a palavra com a Classe. Segundo Nascimento (2004), essa lista serve como primeira informação a ser utilizada para se nomear as Classes, pois permite recuperar as palavras associadas com a classe em seu contexto mais próximo.

Ainda na etapa C é realizada a análise fatorial por correspondência (AFC). Segundo Nascimento e Menandro (2006), a AFC permite verificar as relações entre as classes em um plano gráfico, apontando a localização dessas classes e sua interação. Dessa forma permite uma visualização geral articulada dos agrupamentos de vocábulos presentes do discurso.

A figura abaixo nos permite observar a Análise Fatorial por Correspondência das quatro classes identificadas pelo software Alceste ao analisar o *corpus* de dados. Vejamos:

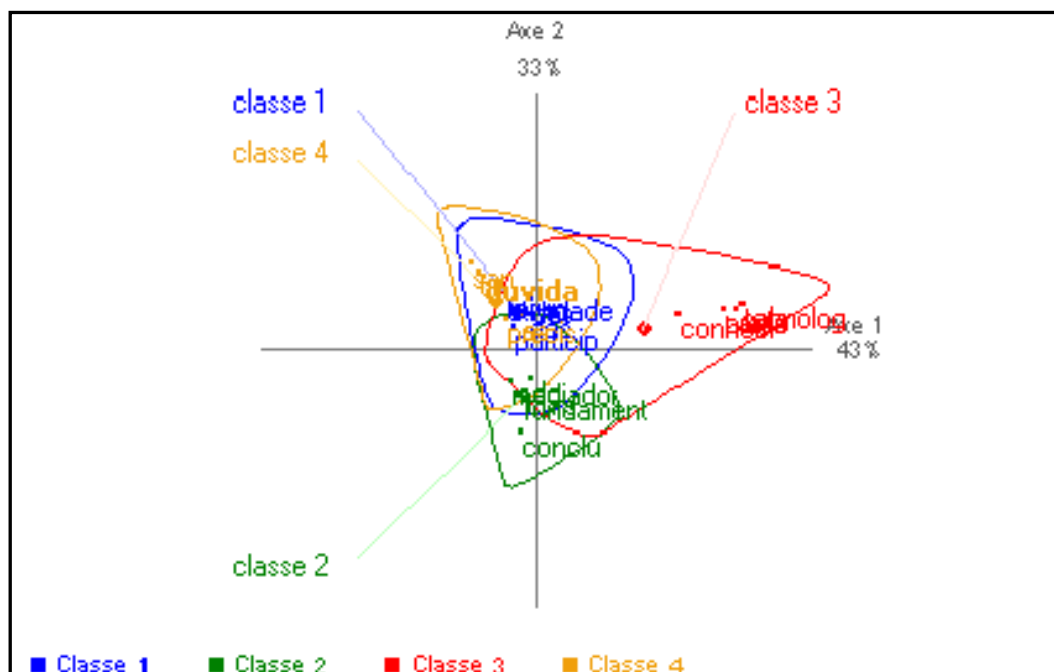


Figura 11: Análise Fatorial por Correspondência. Fonte: ALCESTE

Nascimento e Menandro (2006) ressaltam que para que seja possível fazer a leitura do gráfico acima é preciso levar em consideração a lógica da análise fatorial de correspondência. Assim, quanto mais distantes os elementos dispostos no plano, menos eles “falam” sobre as mesmas coisas. Os autores explicam que a disposição de agrupamentos em polos opostos no plano de eixos não indica necessariamente uma relação de oposição semântica desses agrupamentos, mas supõe uma relação de complementaridade. Nota-se que a classe 3 está mais afastada do eixo e as classes 1, 2 e 4 estão mais próximas, sendo que as classes 4 e 1 ocupam quase que o mesmo espaço no gráfico, representando o dendograma da figura 10.

Por fim, na etapa D é realizado a Classificação Hierárquica Ascendente das palavras por classe (CHA), fornecendo indicações úteis para a compreensão da organização interna dos elementos, ou seja, as relações entre as palavras características de cada classe. De acordo com Nascimento e Menandro (2006), a CHA é o cruzamento das unidades de contexto elementar (UCE) da classe selecionada e as formas reduzidas específicas dessa mesma classe. Para os autores, o resultado desse cruzamento permite a visualização de sinônimos indicativos de contexto ou núcleos, auxiliando na leitura da formação das classes e na avaliação da interrelação entre elas. Na figura 05 podemos ver um exemplo de um dendograma de classificação hierárquica ascendente que o Alceste originou.

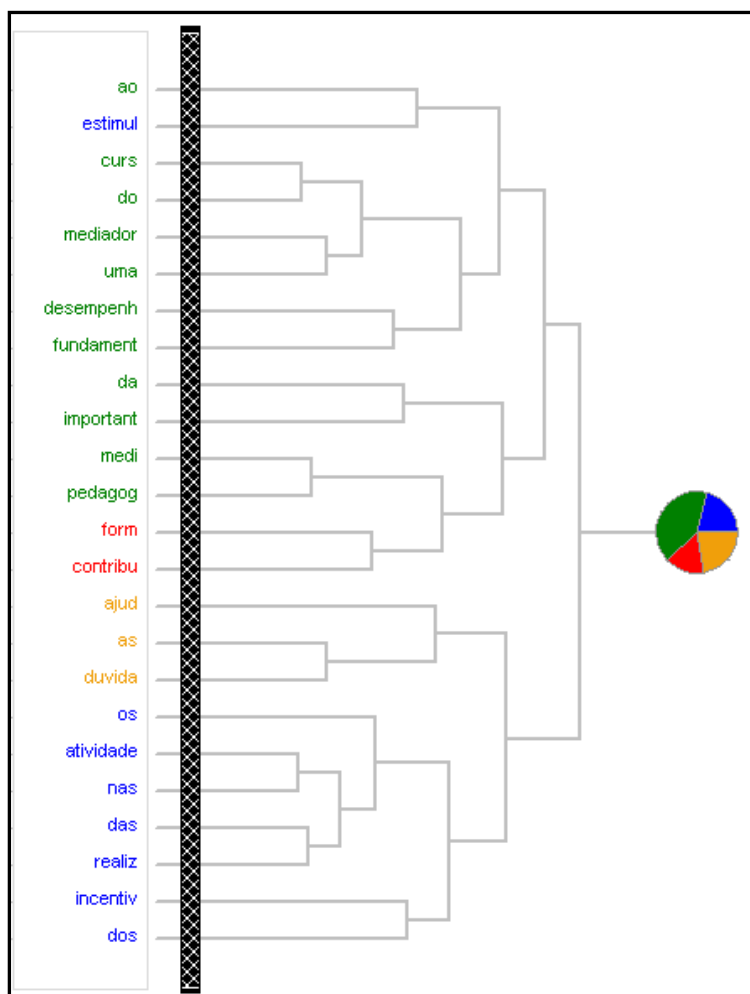


Figura 12: Dendrograma de Classificação Hierárquica Ascendente. Fonte: ALCESTE.

Esse dendrograma informa as co-relações ou associações que são formadas entre as palavras. Segundo Nascimento (2004), o resultado da análise ascendente hierárquica indica os laços de vizinhança mais estreitos, ou seja, os contextos lexicais mais persistentes no *corpus* analisado. Isso pode ser observado, por exemplo, no dendrograma da figura 05 onde as palavras lemas realiz+, atividade+ e incentiv+ se referem ao incentivo do mediador para a realização de atividades. Para chegarmos a essa conclusão é necessário voltarmos para as UCI que o Alceste indica como respondentes àquelas palavras lemas e analisá-las.

A partir das descrições das quatro etapas ou procedimentos do software Alceste, buscaremos analisar e interpretar os dados gerados pelo programa.

4.3. Análise dos dados gerados pelo Alceste e Categorias Emergentes.

Como considerado acima, o *corpus* analisado pelo programa Alceste foi agrupado em quatro classes hierarquizadas. O dendrograma a seguir mostra as relações que foram estabelecidas entre as mesmas. As divisões entre as classes

representam a relação de proximidade de sentidos existentes entre elas, dessa forma as classes 1 e 4 são as que tem o sentido mais próximo. Em uma segunda análise se aproximam da classe 2 e já na terceira análise se aproximam da classe 3. Considerando as palavras e/ou as formas reduzidas que a compõe é possível nomearmos a formação de cada grupo ou classe.

Segundo Nascimento (2004), nomear as classes resultantes do software Alceste é um procedimento que envolve a análise do relatório de uma forma ampla, juntamente com os outros resultados gerados pelo programa, além de uma familiaridade com o *corpus* analisado. Também nos ajuda a nomear as classes darmos atenção ao valor do Q^2 que indica associação com a classe. De acordo com Nascimento (2004: 61), “essa lista serve como primeira informação a ser utilizada para se nomear as Classes, pois permite recuperar as palavras associadas com a classe em seu contexto mais próximo”.

Dessa forma, as UCE foram lidas em conjunto para que fosse possível extrair um sentido geral de cada classe, sendo possível chegarmos às seguintes nomenclaturas ou categorias:

- Classe 1 - sentido voltado para estratégias pedagógicas;
- Classe 4 – mediador como “tira dúvidas”;
- Classe 2 - mediador como o principal motivador do aluno;
- Classe 3 - formação pedagógica.

A figura a seguir mostra as classes nomeadas em conjunto com as palavras que as compõe em suas formas reduzidas.

Classe 1 Estratégias Pedagógicas	Classe 4 Mediador como “tira dúvidas”	Classe 2 Motivação ao Aluno	Classe 3 Formação Pedagógica																																																																																																																																																						
Estratégias de mediação/ mediador assistente	Atendimento ao aluno	Atribuições de motivação ao aluno	Formação do mediador e influência da mediação na formação do aluno																																																																																																																																																						
u.c.e – 20%	u.c.e – 22%	u.c.e – 43%	u.c.e – 15%																																																																																																																																																						
<table><tr><td>Form</td><td>Khi²</td></tr><tr><td>atividade</td><td>258</td></tr><tr><td>Forum</td><td>222</td></tr><tr><td>particip</td><td>85</td></tr><tr><td>Discuss</td><td>81</td></tr><tr><td>Propost</td><td>79</td></tr><tr><td>Atraves</td><td>78</td></tr><tr><td>Prazo</td><td>60</td></tr><tr><td>Comentar</td><td>54</td></tr><tr><td>Comprees</td><td>52</td></tr><tr><td>Env</td><td>35</td></tr><tr><td>Orientac</td><td>34</td></tr><tr><td>Execuc</td><td>33</td></tr><tr><td>Leitura</td><td>32</td></tr><tr><td>Provoc</td><td>31</td></tr><tr><td>Alert</td><td>29</td></tr><tr><td>Materi</td><td>24</td></tr><tr><td>Realiz</td><td>24</td></tr></table>	Form	Khi²	atividade	258	Forum	222	particip	85	Discuss	81	Propost	79	Atraves	78	Prazo	60	Comentar	54	Comprees	52	Env	35	Orientac	34	Execuc	33	Leitura	32	Provoc	31	Alert	29	Materi	24	Realiz	24	<table><tr><td>Form</td><td>Khi²</td></tr><tr><td>Duvida</td><td>573</td></tr><tr><td>Tir</td><td>177</td></tr><tr><td>San</td><td>149</td></tr><tr><td>Precis</td><td>65</td></tr><tr><td>Solict</td><td>58</td></tr><tr><td>Necessar</td><td>48</td></tr><tr><td>Auxili</td><td>47</td></tr><tr><td>Objetiva</td><td>47</td></tr><tr><td>Atendendo</td><td>43</td></tr><tr><td>Clar</td><td>42</td></tr><tr><td>Dando</td><td>41</td></tr><tr><td>Habil</td><td>39</td></tr><tr><td>Esclarecend</td><td>35</td></tr><tr><td>Orient</td><td>33</td></tr><tr><td>Prontamente</td><td>30</td></tr><tr><td>Surg</td><td>29</td></tr><tr><td>Resposta</td><td>28</td></tr></table>	Form	Khi²	Duvida	573	Tir	177	San	149	Precis	65	Solict	58	Necessar	48	Auxili	47	Objetiva	47	Atendendo	43	Clar	42	Dando	41	Habil	39	Esclarecend	35	Orient	33	Prontamente	30	Surg	29	Resposta	28	<table><tr><td>Form</td><td>Khi²</td></tr><tr><td>Curs</td><td>219</td></tr><tr><td>Mediador</td><td>138</td></tr><tr><td>Conclu</td><td>56</td></tr><tr><td>Fundament</td><td>44</td></tr><tr><td>Longo</td><td>41</td></tr><tr><td>Medi</td><td>36</td></tr><tr><td>Importancia</td><td>33</td></tr><tr><td>Apoi</td><td>30</td></tr><tr><td>Desist</td><td>29</td></tr><tr><td>Turma</td><td>28</td></tr><tr><td>Not</td><td>26</td></tr><tr><td>Inici</td><td>26</td></tr><tr><td>Parabens</td><td>25</td></tr><tr><td>Ness</td><td>23</td></tr><tr><td>Competent</td><td>23</td></tr><tr><td>Diz</td><td>22</td></tr></table>	Form	Khi²	Curs	219	Mediador	138	Conclu	56	Fundament	44	Longo	41	Medi	36	Importancia	33	Apoi	30	Desist	29	Turma	28	Not	26	Inici	26	Parabens	25	Ness	23	Competent	23	Diz	22	<table><tr><td>Form</td><td>Khi²</td></tr><tr><td>Conhec</td><td>274</td></tr><tr><td>Pratic</td><td>262</td></tr><tr><td>Tecnolog</td><td>249</td></tr><tr><td>Aula</td><td>208</td></tr><tr><td>Sala</td><td>187</td></tr><tr><td>Uso</td><td>180</td></tr><tr><td>Educ</td><td>162</td></tr><tr><td>Escol</td><td>153</td></tr><tr><td>Utiliz</td><td>139</td></tr><tr><td>Midia</td><td>127</td></tr><tr><td>Novos</td><td>102</td></tr><tr><td>Nov</td><td>82</td></tr><tr><td>Recurso</td><td>69</td></tr><tr><td>Ferramenta</td><td>69</td></tr><tr><td>Ensin</td><td>63</td></tr><tr><td>Teor</td><td>59</td></tr><tr><td>Ampli</td><td>59</td></tr><tr><td>Aprend</td><td>53</td></tr><tr><td>Inovador</td><td>49</td></tr><tr><td>Profissional</td><td>48</td></tr><tr><td>Enriquec</td><td>44</td></tr></table>	Form	Khi²	Conhec	274	Pratic	262	Tecnolog	249	Aula	208	Sala	187	Uso	180	Educ	162	Escol	153	Utiliz	139	Midia	127	Novos	102	Nov	82	Recurso	69	Ferramenta	69	Ensin	63	Teor	59	Ampli	59	Aprend	53	Inovador	49	Profissional	48	Enriquec	44
Form	Khi²																																																																																																																																																								
atividade	258																																																																																																																																																								
Forum	222																																																																																																																																																								
particip	85																																																																																																																																																								
Discuss	81																																																																																																																																																								
Propost	79																																																																																																																																																								
Atraves	78																																																																																																																																																								
Prazo	60																																																																																																																																																								
Comentar	54																																																																																																																																																								
Comprees	52																																																																																																																																																								
Env	35																																																																																																																																																								
Orientac	34																																																																																																																																																								
Execuc	33																																																																																																																																																								
Leitura	32																																																																																																																																																								
Provoc	31																																																																																																																																																								
Alert	29																																																																																																																																																								
Materi	24																																																																																																																																																								
Realiz	24																																																																																																																																																								
Form	Khi²																																																																																																																																																								
Duvida	573																																																																																																																																																								
Tir	177																																																																																																																																																								
San	149																																																																																																																																																								
Precis	65																																																																																																																																																								
Solict	58																																																																																																																																																								
Necessar	48																																																																																																																																																								
Auxili	47																																																																																																																																																								
Objetiva	47																																																																																																																																																								
Atendendo	43																																																																																																																																																								
Clar	42																																																																																																																																																								
Dando	41																																																																																																																																																								
Habil	39																																																																																																																																																								
Esclarecend	35																																																																																																																																																								
Orient	33																																																																																																																																																								
Prontamente	30																																																																																																																																																								
Surg	29																																																																																																																																																								
Resposta	28																																																																																																																																																								
Form	Khi²																																																																																																																																																								
Curs	219																																																																																																																																																								
Mediador	138																																																																																																																																																								
Conclu	56																																																																																																																																																								
Fundament	44																																																																																																																																																								
Longo	41																																																																																																																																																								
Medi	36																																																																																																																																																								
Importancia	33																																																																																																																																																								
Apoi	30																																																																																																																																																								
Desist	29																																																																																																																																																								
Turma	28																																																																																																																																																								
Not	26																																																																																																																																																								
Inici	26																																																																																																																																																								
Parabens	25																																																																																																																																																								
Ness	23																																																																																																																																																								
Competent	23																																																																																																																																																								
Diz	22																																																																																																																																																								
Form	Khi²																																																																																																																																																								
Conhec	274																																																																																																																																																								
Pratic	262																																																																																																																																																								
Tecnolog	249																																																																																																																																																								
Aula	208																																																																																																																																																								
Sala	187																																																																																																																																																								
Uso	180																																																																																																																																																								
Educ	162																																																																																																																																																								
Escol	153																																																																																																																																																								
Utiliz	139																																																																																																																																																								
Midia	127																																																																																																																																																								
Novos	102																																																																																																																																																								
Nov	82																																																																																																																																																								
Recurso	69																																																																																																																																																								
Ferramenta	69																																																																																																																																																								
Ensin	63																																																																																																																																																								
Teor	59																																																																																																																																																								
Ampli	59																																																																																																																																																								
Aprend	53																																																																																																																																																								
Inovador	49																																																																																																																																																								
Profissional	48																																																																																																																																																								
Enriquec	44																																																																																																																																																								

Figura 13: CHD com categorias elencadas. Fonte: Elaboração própria

Analisaremos cada classe seguindo a ordem hierárquica estabelecida pelo Alceste.

4.3.1. Classe 1- Estratégias Pedagógicas

Analisando a classe 1, conseguimos identificar que a maior parte das respostas dos alunos se referiam às estratégias pedagógicas utilizadas pelo mediador para o exercício da mediação pedagógica. No dendograma de classificação hierárquica ascendente da classe 1 foi possível visualizarmos as associações estabelecidas entre as palavras e entender como chegamos às categorias que compõem à Classe 1.

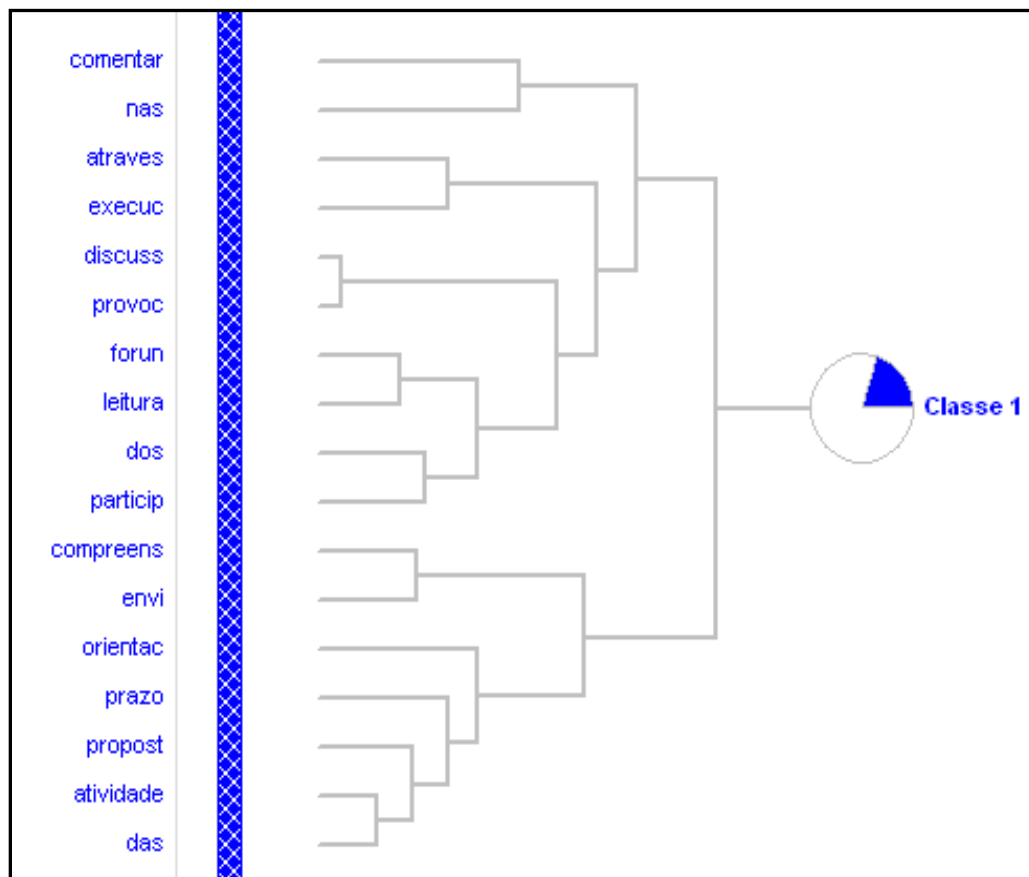


Figura 14: Dendrograma de CHA da Classe 1. Fonte: ALCESTE.

Existem nesse dendrograma duas grandes divisões. Na primeira divisão encontram-se radicais de palavras relacionadas à atuação do mediador no decorrer do exercício de mediação. Verificamos que o dendrograma mostra no primeiro grupo algumas correlações entre as palavras lemas, tais como *discuss+*, *provoc+*, *fórum+*, *leitura+*, *particip+*. Ao voltarmos para as UCI em que tais palavras foram extraídas, podemos verificar os mundos lexicais ou o contexto das mesmas. Vimos que na concepção dos cursistas, o mediador pedagógico comenta e faz a leitura dos fóruns, provoca discussões, incentiva a participação, entre outros atributos.

Já a segunda divisão se refere ao mediador como aquele que facilita ou “tira dúvidas” dos alunos com respeito aos aspectos funcionais do curso, como prazos e formas de envio de atividades. Destacamos as correlações das palavras lemas *compreens+*, *envi+*, *orientac+*, *prazo+* e *propost+* que indicam a representação, por parte dos alunos, de uma mediador que controla o prazo dos envios de atividades, renegocia novos prazos e é compreensivo com aluno que tenha dificuldade no envio ou no cumprimento dos prazos.

Diante de tais constatações, sentimos a necessidade, na interpretação, de analisar a Classe 1 em duas categorias: *estratégias pedagógicas de mediação* e *mediador assistente*.

Na categoria *estratégias pedagógicas de mediação* encontramos que os professores-alunos do curso de especialização Educação e Tecnologia tem a percepção de que a mediação pedagógica deve:

- Promover discussões
- Direcionar os debates
- Acompanhar o desenvolvimento do aluno

Nota-se que os componentes apontados pelos alunos como estratégias de mediação pedagógica são realizadas no fórum de discussões do ambiente virtual de aprendizagem, sendo reconhecida pelos alunos como a “sala de aula” no ambiente *online e-proinfo*. Silva (2003) considera o fórum como um lugar em que o professor pode abrir provocações em texto e em conjunto com os cursistas, desdobrar elos dinâmicos de discussões sobre temas do curso. De acordo com o autor, “em interatividade assíncrona, os participantes podem trocar opiniões e debater temas propostos como provocações à participação” (p. 70). Campos (2011) define o fórum como uma discussão aberta realizada assincronamente e costumam ser conduzidos por um moderador. Ainda segundo a autora, o fórum é o principal local onde podemos observar o desenvolvimento da reflexão e da aprendizagem.

As características ou componentes das estratégias pedagógicas de mediação que podem estar presentes no fórum e foram relacionados pelos alunos à mediação podem ser observadas no esquema da imagem seguinte e posteriormente interpretados.

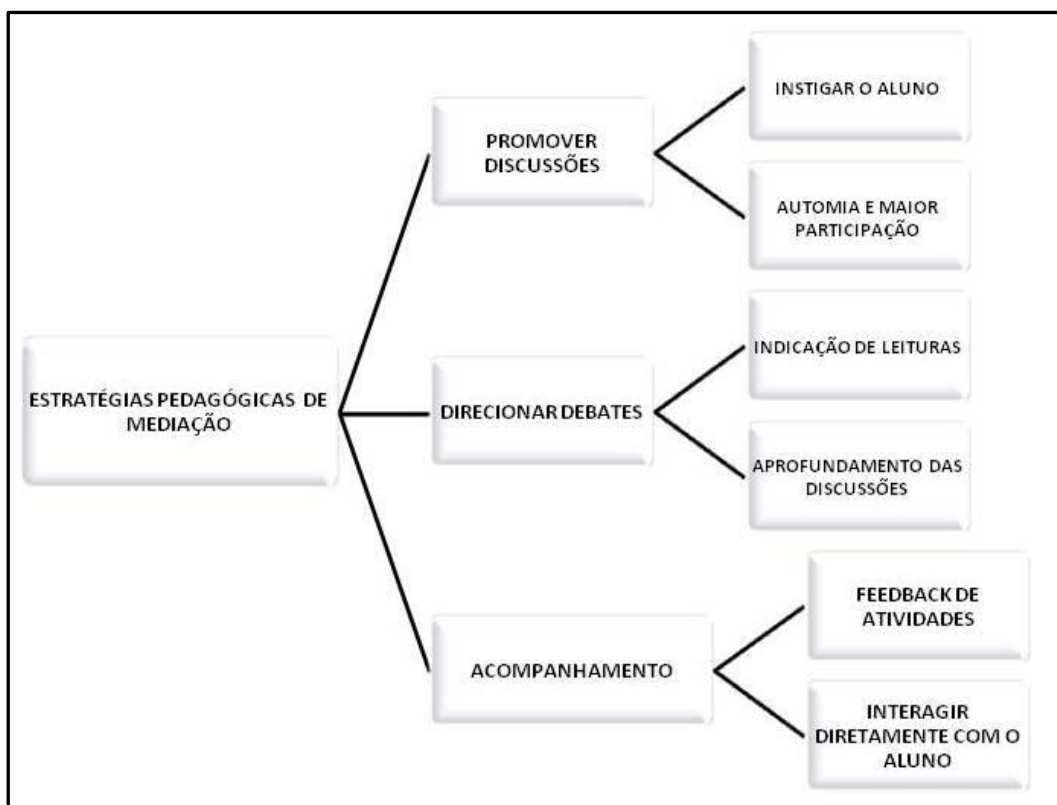


Figura 15 – Categoria Estratégias Pedagógicas de Mediação. Fonte: elaboração própria.

- Promover Discussões

A discussão pode ser considerada a principal estratégia pedagógica que o mediador irá se valer para construir conhecimentos de forma colaborativa com os alunos no ambiente virtual de aprendizagem. Santos (2009) considera que o AVA possui uma potencialidade comunicativa síncrona e assíncrona, onde o conteúdo e a comunicação são elementos que se encontram imbricados. Quando o mediador promove discussões nos fóruns ele se apropria de forma adequada dessa interface comunicacional, permitindo assim, a produção de conhecimento num processo de autoria e co-criação em conjunto com os discentes. De acordo com a autora “o AVA seria como uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões” (SANTOS, 2009: 5664).

Entre as proposições colocadas em relação à estratégia pedagógica de provocar discussões os alunos entendem que o mediador deve instigar, estimular a reflexão e motivar o aluno para o desenvolvimento de sua autonomia e uma maior participação nas discussões propostas no fórum. Trazemos aqui algumas colocações dos cursistas para dialogar conosco:

O Mediador Pedagógico demonstrou muita dedicação durante todo o curso, incentivando a todo instante a participar dos

fóruns, das atividades, direcionando os temas, mostrando a aplicabilidade deles à vida prática da escola.

**Ind_869 *Gen_F *Turma_MG07*

Através dos questionamentos e intervenções realizadas pela mediadora, instigando as discussões e compreensão dos conteúdos entre os cursistas.

**Ind_1396 *Gen_F *Turma_PR06*

A mediação pedagógica poderia ser mais efetiva provocando mais questionamentos e realizando ressalvas, comentários quanto às questões postadas por nos cursistas, que em muitas atividades apenas postávamos e não tinha nenhum comentário.

**Ind_1546 *Gen_F *Turma_RN07*

A mediadora estimulava e incentiva (provocava) os debates nos fóruns, e os comentários sobre as atividades realizadas traziam contribuições para a prática bem como sugestões muito ricas.

**Ind_1962 *Gen_F *Turma_SP04*

Os cursistas trazem em seu discurso a compreensão do fórum como um lugar de debater ideias uns com os outros e de aprender. Campos (2011) explica que a mediação pedagógica é responsável pela manutenção de um estado contínuo de comunicação, devendo estimular e manter o fluxo comunicacional ao longo de todo o curso.

O estímulo ao desenvolvimento da autonomia para uma maior participação também aparece nos discursos dos educandos. No referencial teórico apresentado vimos que a autonomia está ligada a uma auto-aprendizagem sem que isso signifique aprender de forma solitária ou massificada. Autores como Belloni (2008) e Zuin (2006) entendem o desenvolvimento da autonomia dos alunos como sendo eles próprios sujeitos ativo gestor do seu processo de aprendizagem. Por outro lado, o discurso da autonomia do aluno na modalidade a distância também é seguido pela crença de que uma vez que a aprendizagem autônoma está centrada no aluno, o professor precisaria se assumir como um recurso do aluno (ZUIN, 2006). Vejamos como os cursistas se colocam na questão do desenvolvimento da autonomia e o estímulo a uma maior participação:

Em todos os momentos, sempre estimulando a participação e dando-nos orientações cabíveis nas atividades propostas.

**Ind_424 *Gen_M *Turma_CE04*

A prof incentivava-nos a participar das atividades propostas principalmente dos fóruns.

**Ind_1770 *Gen_F *Turma_RS06*

Incentivando a participação nas atividades e a colaboração entre os colegas.

**Ind_1922 *Gen_M *Turma_SP01*

Ao estimular minha participação nas atividades

**Ind_641 *Gen_M *Turma_GO03*

Percebemos na fala dos alunos que eles ainda não se reconhecem como um gestor de seu processo de aprendizagem, mas delegam ao mediador através de seus incentivos, a ajuda necessária para que isso aconteça. Entendemos assim, que tais alunos se encontram no processo para uma autonomia de sua aprendizagem.

- Direcionar Debates

Para que um mediador seja capaz de direcionar um debate no fórum de discussão, além de possuir conhecimentos em relação à educação a distância, ele precisa ter sólidos conhecimentos do assunto ou tema em que leciona. O mediador pedagógico não pode ser considerado apenas um animador de discussões, ele precisa também conhecer o conteúdo. Almeida (2010) ao tratar sobre as exigências para a docência online, explica que esta envolve o domínio de conteúdo de estudo, das tecnologias em uso e do processo pedagógico. Essa visão é compartilhada pelos alunos, onde em suas vozes notamos a valorização ao mediador pedagógico que vai além do material didático proposto, indicando leituras e aprofundando debates. Vejamos as colocações dos cursistas sobre isso:

A mediação pedagógica colaborou com o aprofundamento dos conhecimentos, especialmente em suas intervenções, nas compilações dos textos, nas dicas dentre outros.

**Ind_623 *Gen_F *Turma_RS02*

O mediador pedagógico demonstrou muita dedicação durante todo o curso, incentivando a todo instante a participar dos fóruns, das atividades, direcionando os temas.

**Ind_869 *Gen_F *Turma_MG07*

alertando quanto aos prazos para entrega dos trabalhos, dando sugestões de leituras, estimulando a participação nos fóruns.

**Ind_477 *Gen_F *Turma_DF01*

A mediadora auxiliou muito no desenvolvimento do curso, ressaltando a importância das leituras para a realização das atividades de cada disciplina e indicando site/ bibliografias complementares.

**Ind_1006 *Gen_M *Turma_MT04*

Ao considerarmos um mediador que indique leituras ou aprofunde debates devemos partir do pressuposto de que o desenho didático do curso é uma obra

aberta que vai se modificando de acordo com a contribuição dos discentes. Nesse sentido, o mediador pedagógico pode ser considerado um arquiteto de percursos de aprendizagem. Segundo Silva (2002: 191), isto significa:

Modelar os domínios do conhecimento como ‘espaços conceituais’ onde os alunos podem construir seus próprios mapas e conduzir suas explorações, considerando os conteúdos como ponto de partida e não como ponto de chegada no processo de construção do conhecimento. [...] O professor não apenas valoriza a construção do conhecimento pelo aluno, propõe o conhecimento como construção coletiva, como co-autoria.

- Acompanhamento

É interessante notarmos que embora a relação do mediador e dos alunos esteja pautada na construção colaborativa do conhecimento, onde o saber é tecido na interação todos-todos, juntamente permanece a necessidade de um acompanhamento individualizado do aluno. Esse acompanhamento foi retratado como *feedback* das atividades realizadas e quando o mediador interage diretamente com aluno, seja através do fórum, diário de bordo ou por email.

Tal constatação nos suscita para a necessidade da educação a distância ser realizada com um número de alunos por mediador que possibilite uma real interação, e que por sua vez, o mediador possa fazer um acompanhamento da aprendizagem de cada aluno e do grupo de forma holística. A valorização do acompanhamento individualizado do mediador pedagógico ficou evidente nos seguintes depoimentos:

nas comunicações através dos fóruns; comentários das avaliações; comunicação através de e_mail.

*Ind_1104 *Gen_F *Turma_PB04

sim, sempre colaborando no processamento das informações, garantindo o acompanhamento na realização das atividades.

*Ind_395 *Gen_M *Turma_CE01

durante as contribuições nos fóruns e no acompanhamento das atividades propostas, com feedback das mesmas.

*Ind_529 *Gen_F *Turma_DF08

a mediação pedagógica poderia ser mais efetiva provocando mais questionamentos e realizando ressalvas, comentários quanto as questões postadas por nós cursistas, que em muitas atividades apenas postávamos e não tinha nenhum comentário.

*Ind_1546 *Gen_F *Turma_RN07

A mediação pedagógica foi realizada via e_mail, para melhor compreensão do conteúdo. foi muito-bom esse contato que na maioria das vezes era em tempo real.

*Ind_1414 *Gen_F *Turma_PR08

A noção de um mediador pedagógico que acompanhe individualmente o aluno também esteve presente na segunda categoria *mediador assistente*. Além de um mediador pedagógico que os acompanhe individualmente, os alunos também destacaram que o mediador deve cobrar dos alunos o cumprimento do cronograma e orientá-los sobre as atividades, e é nesse sentido que o consideramos assistente do aluno, já que o auxilia também em questões práticas. No quadro seguinte podemos compreender como os alunos definem essas características do mediador:

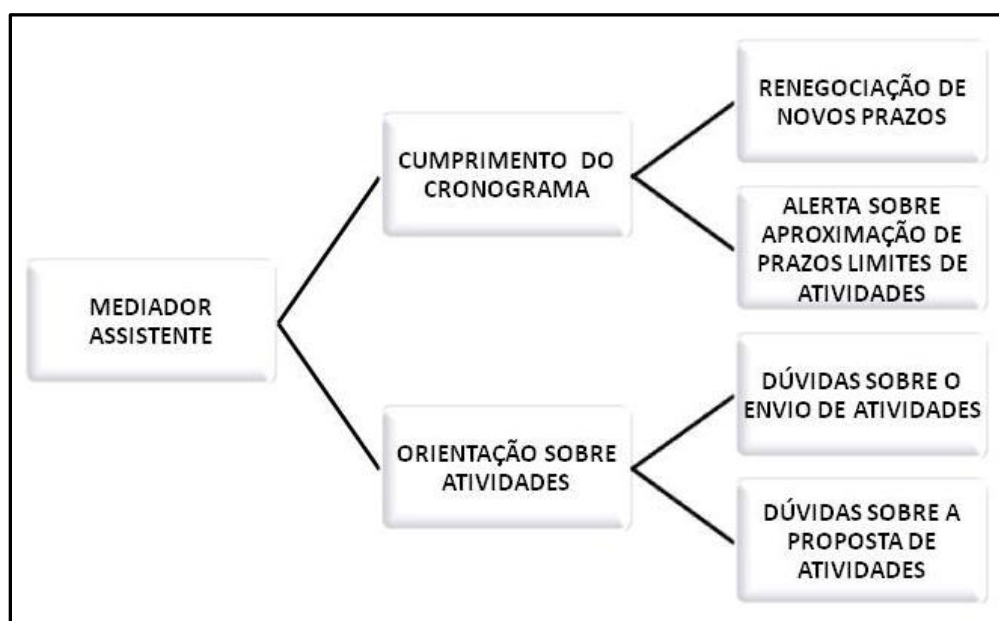


Figura 16 – Categoria Mediador Assistente. Fonte: elaboração própria.

Nesse sentido, o mediador deve cobrar dos alunos o cumprimento do cronograma, podendo renegociar novos prazos para alunos que apresentaram dificuldades justificáveis para a não entrega na data estipulada e alertá-los para a aproximação de prazos limites. Também se inclui aqui ajudar os alunos com dificuldades técnicas quanto ao envio das atividades na plataforma, dificuldades pedagógicas quanto à proposta ou à atividade a ser desenvolvida. Vejamos como os alunos trouxeram essas questões:

através da precisão das respostas, dos avisos com relação aos prazos das atividades e das discussões nos fóruns.

*Ind_1250 *Gen_F *Turma_PI05

A atuação do mediador esteve mais voltada para o monitoramento da agenda, prazos de entrega de trabalhos e

*Ind_776 *Gen_M *Turma_MG01

**Ind_805 *Gen_F *Turma_MG03*

Observa-se nesse dendograma que o primeiro sentido foi dividido em duas ramificações maiores. A primeira ramificação contém as palavras lemas dando+,

necessar+, esclareci+, hábil+. Já a segunda apresenta os radicais precis+, atendendo+, clar+, objetiva+, prontamente, entre outras. Analisando essas palavras em conjunto com as UCI em que elas estão contidas verifica-se que os alunos trouxeram o sentido do mediador como aquele que tira as dúvidas ou as esclarece em tempo hábil e de forma a objetiva.

Na segunda divisão é interessante notar que embora o software Alceste apresente uma divisão hierárquica, o sentido da segunda divisão é semelhante ao da primeira, inclusive se utilizando de alguns radicais presentes na primeira divisão. Verificaram-se as palavras lemas duvida+, san+, tir+, esclarecendo+, orient+ com o maior valor do Q^2 , assim entendemos que esta divisão apresenta o maior sentido da classe 4.

A palavra *dúvida* obteve um Q^2 de 572, sendo seguida em proximidade de sentido pelo radical tir+ e san+, como os valores do Q^2 de 177 e 148 respectivamente. Dessa forma foi possível entender que a classe 4 apresentou a representação por parte dos alunos de um mediador que tira ou sana suas dúvidas, podendo ser sinalizado no esquema abaixo:

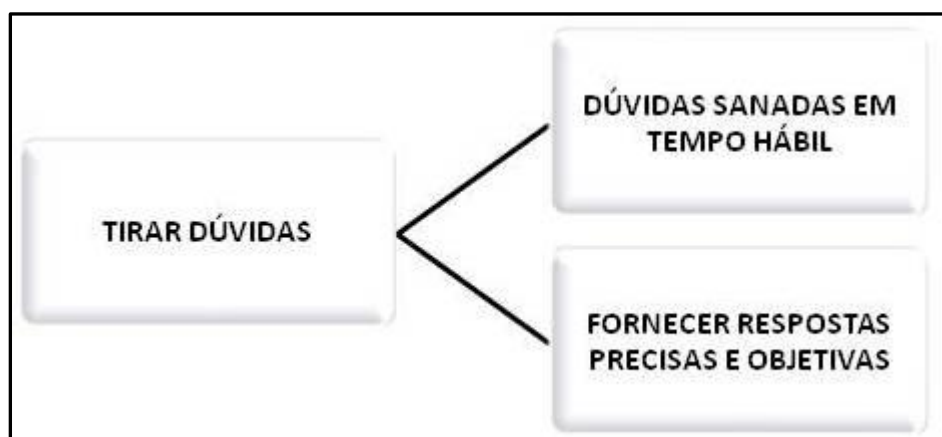


Figura 18– Categoria Mediador como tira dúvida. Fonte: elaboração própria.

Os alunos indicaram em suas colações que ao “tirar dúvidas” o mediador deve ter um tempo hábil para isso e suas respostas devem ser precisas e objetivas às necessidades do aluno. Podemos observar como a classe 4 foi trazida pelos cursistas:

estando sempre disponível a questionamentos e dúvidas que se apresentavam a qualquer momento durante o curso e logo eram respondidas satisfatoriamente.

**Ind_284 *Gen_M *Turma_AP08*

de forma clara e objetiva esclarecendo as duvidas e orientando no que fosse necessário.

**Ind_1132 *Gen_F *Turma_RR03*

estive o tempo todo atento as dificuldades de cada um, respondendo cada duvida a seu tempo.

**Ind_558 *Gen_F *Turma_ES02*

Sempre que precisei me auxiliou sanando as dificuldades atendendo em tempo.

**Ind_963 *Gen_F *Turma_MS06*

foi muito proveitoso, uma-vez-que o mediador estava sempre disponível e atendia a contento as nossas indagações e duvidas dando todo o suporte necessário para-que tivéssemos um bom desempenho.

**Ind_295 *Gen_F *Turma_BA01*

em todos os momentos em que precisei de ajuda nas atividades e outras questões fui atendida com precisão, sanando todas as duvidas que iam surgindo.

**Ind_1371 *Gen_F *Turma_PR05*

É interessante notar que embora tenha se estabelecido na relação mediador–aluno uma construção do conhecimento em conjunto, onde o fórum e as atividades em grupo foram identificadas como as principais formas de dialogar entre os sujeitos, verificou-se a necessidade de momentos onde a interação era limitada a mediador – aluno, momentos esses de “tira-dúvida”.

Podemos interpretar nesse cenário uma reconfiguração da educação a distância. As tecnologias da informação e comunicação e propostas pedagógicas pautadas na construção do saber não inibem totalmente a relação de aprendizagem ou modelo de comunicação um-um tão criticado por pesquisadores e sinalizado como EAD tradicional, baseada em uma educação reativa.

Cabe ressaltar que não estamos defendendo que a proposta pedagógica da educação na modalidade a distância deva reservar um espaço maior de tira-dúvidas, mas sim que esse espaço possa ser mantido sob um olhar renovado, no sentido de ser visto como mais um apoio ao aluno que aprende com outros.

4.3.3. Classe 2 – Estratégias de Motivação

A Classe 2 é hierarquicamente superior a classe 1 e 4 e contém 44% das UCE analisadas. Identificamos nesta classe, UCE relacionadas ao mediador como alguém que motiva o aluno durante o curso e sobre as estratégias avaliativas usadas pelo mediador. Encontramos, também, depoimentos de cursistas que

atribuíam ao mediador sua conquista por concluir o curso. Estas categorias podem ser observadas no dendograma da figura 1, assim como as associações de palavras lemas nas unidades de contexto do *corpus* de análise.

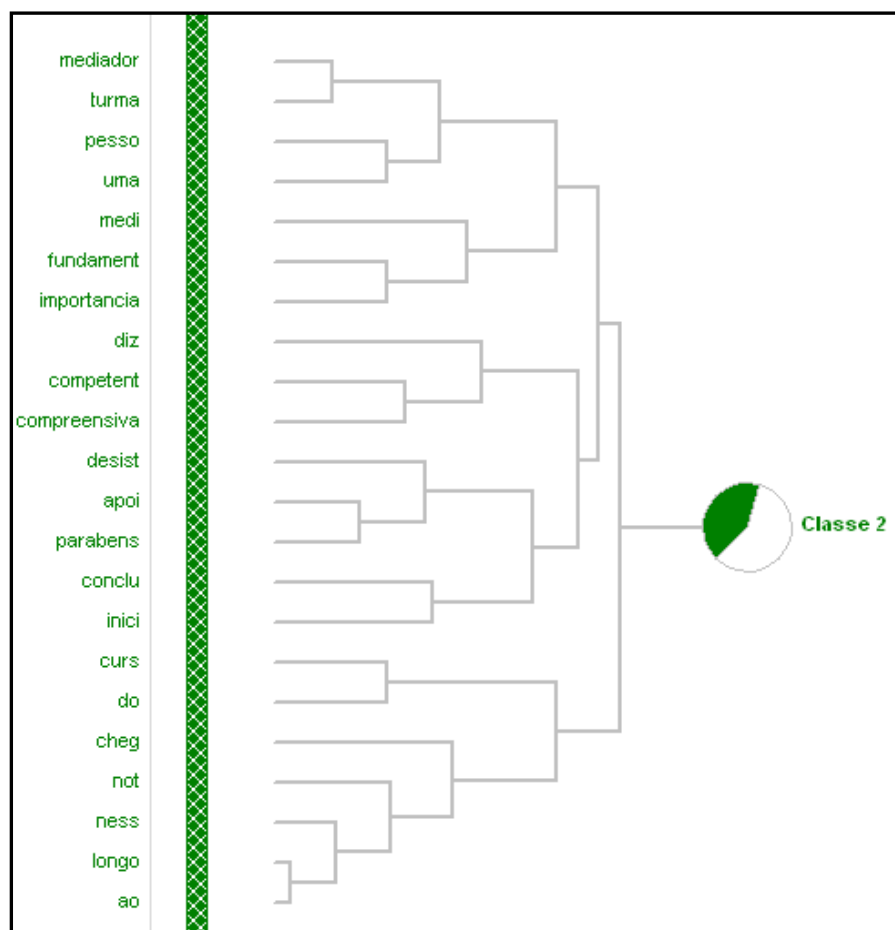


Figura 19: Dendograma de CHA da Classe 2 . Fonte: ALCESTE.

Nota-se nesse dendograma uma divisão entre dois grupos maiores, sendo que no primeiro grupo ocorre outra divisão. Os sentidos presentes no primeiro grupo são: a importância do mediador para a conclusão do curso, a partir dos radicais *mediador+*, *fundament+*, *importancia+*; e as características ou atribuições do mediador para que possa motivar o aluno, no qual identificamos a partir dos radicais *competent+*, *compreensiva+*, *desist+*, *parabens+*; e o apoio do mediador para que o aluno concluísse a especialização, presentes nas palavras lemas *desist+*, *apoi+*, *conclu+*, *inici+*. Já no segundo grupo percebeu-se o sentido da importância do mediador acompanhar o desempenho do cursista ao longo do curso e as estratégias utilizadas para esse acompanhamento, sendo considerado através da análise das palavras lemas *curs+*, *cheg+*, *not+* e *longo+* em suas unidades de contexto elementar.

O quadro da figura 12 nos ajuda a visualizarmos a organização das categorias presentes na classe 2.

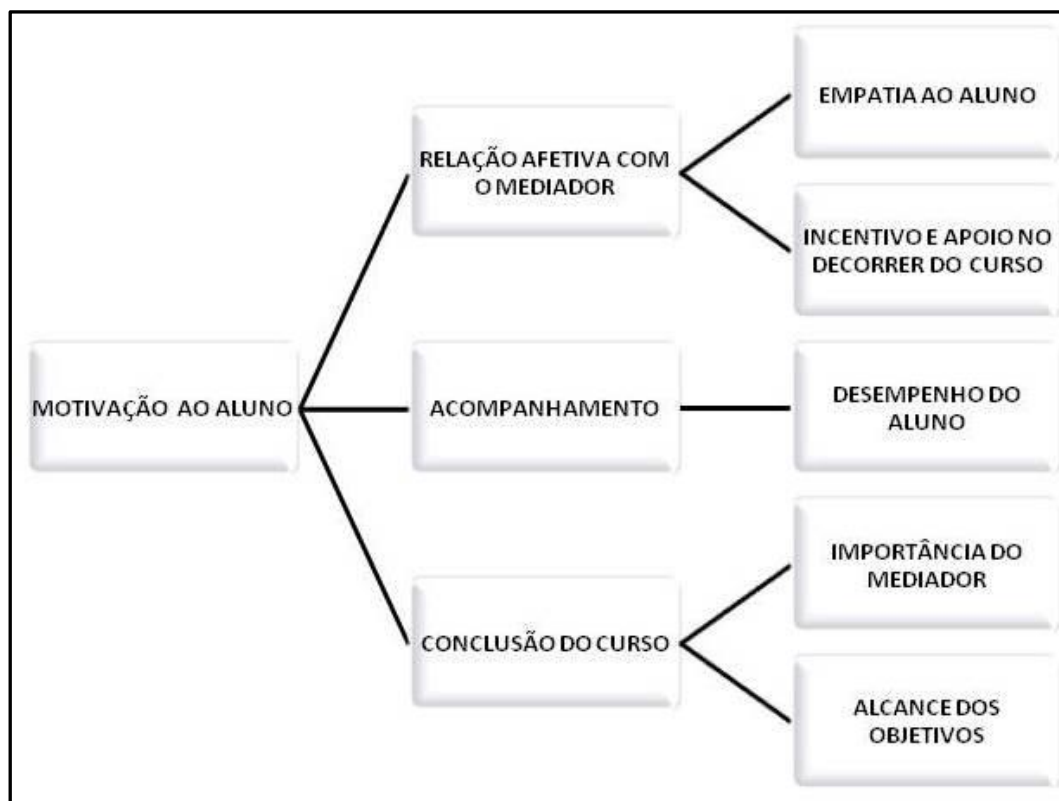


Figura 20 – Categoria Motivação ao Aluno. Fonte: elaboração própria.

De acordo com a figura 12 a Classe 2, *motivação ao aluno*, tem como componentes a relação afetiva com o mediador, avaliação e conclusão do curso. Consideremos como tais perspectivas aparecem nas falas dos alunos:

Relação afetiva com o mediador

A afetividade está presente no processo de ensino e aprendizagem, seja na relação que se estabelece entre o aluno e seus pares, ou na relação professor – alunos e pode ser considerada como uma estratégia de motivação, visto que só é possível o aluno se sentir motivado pelo professor se existir uma relação afetiva entre eles. Embora exista um discurso de que a afetividade construída no ensino a distância é pouca ou inexistente em consequência do afastamento físico e temporal e do uso intensivo de tecnologias da informação, pesquisadores (CAMPOS, 2011; SILVA, 2008; BRUNO, 2011; SANTOS, 2005; entre outros) mostram que é possível se construir relações afetivas com os alunos por meio ambiente virtual de aprendizagem na educação a distância.

Andrade e Vicari (2003) destacam que a afetividade e a motivação são aliadas no processo de aprendizagem, exercendo grande influência no processo de interação. Segundo as autoras, “a afetividade é considerada pelo construtivismo interacionista como a energia subjacente à ação, regulando as trocas entre o sujeito e o objeto do conhecimento” (p. 156). Da mesma forma, consideramos que uma sala de aula virtual ou o AVA precisa propiciar afetividade entre seus participantes, assim como uma motivação na relação entre seus pares e entre mediador e alunos. Vejamos como os alunos trouxeram a questão da afetividade em suas falas:

O mediador sempre esteve presente em todos os momentos, respondia e tirava as duvida existente, contribuia com suas indagações, sugestões, foi um prazer caminhar com sua pessoa que mesmo distante se fazia presente.

**Ind_96 *Gen_F *Turma_AL03*

minha mediadora foi fantástica. estava sempre atenta a tudo e dando suporte inclusive emocional quando as dificuldades apareciam.

**Ind_479 *Gen_F *Turma_DF02*

A mediadora, foi sempre competente e amável com o grupo. isso fez com que muitos professores prosseguissem o curso. gostaria de ter conhecido pessoalmente para agradecer e dizer que ela e uma pessoa do bem.

**Ind_755 *Gen_F *Turma_MA05*

posso dizer que fui feliz com o mediador da minha turma MS04. A forma carinhosa como ele se comunicava conosco, dava a impressão de-que não estávamos sozinhos nessa caminhada; pois so o fato do curso ser a distância, da uma ideia de estarmos sozinhos.

**Ind_934 *Gen_F *Turma_MS04*

A mediação pedagógica foi um auxilio ao meu percurso durante todo o curso. enfrentei nessa jornada problemas de saúde passando, inclusive, por duas cirurgias.

**Ind_1280 *Gen_F *Turma_PI07*

A dedicação e a responsabilidade do mediador pedagógico nos estimulou o tempo todo incentivando_nos a continuar. O mediador pedagógico teve um papel importantíssimo para uma participação efetiva e na continuação no curso.

**Ind_288 *Gen_F *Turma_BA01*

A mediadora foi fundamental e essencial na motivação, na comunicação e na orientação do curso. ela e uma pessoa extraordinária, sensível e muito humana.

**Ind_1961 *Gen_F *Turma_SP04*

Os depoimentos dos alunos nos permite ter uma visão das relações de afetos que foram construídas com o mediador pedagógico. São relatos de como cada cursista se sentiu motivado a continuar no curso apesar dos percalços, que muitas vezes eram compartilhados com o mediador. Tais falas concordam com Vygotsky (2000) quando afirma que a motivação impulsiona necessidades, interesses, desejos e atitudes particulares no sujeito.

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a afetividade é mediada pelos significados construídos em determinados contextos em que os sujeitos estão inseridos. Se tivermos como contexto o ambiente virtual de aprendizagem, podemos considerar que ao ser habitado por alunos e pelo mediador pedagógico, mesmo em situações atemporais em que não é possível que todos habitem e interajam no espaço ao mesmo tempo, ainda assim, existe a afetividade e a motivação.

- Acompanhamento

O acompanhamento e a avaliação de cursos na modalidade a distância tem se configurado um grande desafio, principalmente quando o que está em cheque é a qualidade do ensino. O curso de especialização Educação e Tecnologias adotou um processo de avaliação formativa, para tanto foi necessário montar uma estrutura de acompanhamento do aluno, onde os alunos eram avaliados pelo mediador pedagógico no decorrer do seu percurso de aprendizagem, uma auto-avaliação de própria atuação no curso, e por fim participavam de avaliações institucionais, onde fizeram avaliações da estrutura do curso, assim como de todos os atores envolvidos, tais como coordenação, suporte técnico, material didático, professores e mediadores pedagógicos.

Para Neder (*apud* ROQUE, 2011), a avaliação e o acompanhamento de alunos na modalidade a distância exigem considerações especiais, pois a educação a distância, quando pautada em pressupostos pedagógicos como os discutidos neste trabalho, tem como objetivo desenvolver a autonomia crítica dos alunos. Além disso, a EAD não conta com a presença física do professor, sendo necessário desenvolver métodos de trabalho que propicie a confiança do aluno, possibilitando ao cursista o processo de elaboração de seus próprios juízos e também a capacidade de analisá-los.

Segundo Campos (2002), fazer o acompanhamento e avaliar os alunos consiste em uma atividade complexa, fazendo parte das atribuições do mediador pedagógico a realização desta atividade. De acordo com a autora, o acompanhamento por parte do tutor é o método mais utilizado para efetivar a interação pedagógica, sendo de grande importância para o processo de avaliação. A atividade de acompanhar e avaliar os alunos contempla corrigir trabalhos, sugestão de ideias, dirigir e supervisionar o processo de ensino, e a avaliação do aluno e do processo.

Roque (2011) percebe a interatividade como o principal elemento de acompanhamento de cursistas. No entanto, a autora considera que carece de reflexão os aspectos que podem ser avaliados e relacionados com a interatividade e ressalta o uso do fórum, chat, lista de discussão, entre outros elementos de forma a acompanhar o aluno. Abaixo, podemos atentar sobre a importância do acompanhamento do mediador para o processo de aprendizagem dos cursistas.

ela é fundamental para o desempenho do cursista ao longo do curso. A nossa mediadora ausentou-se na reta final, dificultando a comunicação.

**Ind_456 *Gen_F *Turma_CE06*

essa mediação foi de suma importância, pois ela serviu de pilar para o meu desempenho durante o curso, pois como-se trata de um curso a-distância, se não houvesse uma mediação eficaz ficaria quase impossível a conclusão do mesmo.

**Ind_36 *Gen_F *Turma_AC04*

A mediação pedagógica foi de suma importância para o meu desempenho acadêmico. recebi da mediadora todo o suporte possível e ainda muito incentivo para-que pudesse concluir o curso TIC.

**Ind_821 *Gen_F *Turma_MG04*

minha mediadora pedagógica foi peca chave para meu desempenho neste curso com a modalidade a-distância! achei_a ótima e alguém que sempre enfatizou e guiou as tarefas que tínhamos que realizar.

**Ind_1805 *Gen_F *Turma_SC03*

A mediação pedagógica foi de extrema importância para meu desempenho no curso, tendo em vista que estamos recentemente sendo inseridos nesta modalidade de ensino a-distância, pois muitas vezes, a sensação de estar sozinho e constante.

**Ind_254 *Gen_F *Turma_AP05*

A mediação pedagógica realizada ao longo do curso contribuiu para o meu desempenho academico de todas as formas

possíveis. foi extremamente importante para a minha continuação no curso, com estímulos e apoio.

**Ind_780 *Gen_F *Turma_MG01*

mediação pedagógica deixou a desejar. penso que o tutor de um curso nessa modalidade de ensino deve ser atuante, avaliar as atividades propostas e em seguida emitir um parecer.

**Ind_940 *Gen_F *Turma_MS05*

sempre com muita responsabilidade e compromisso a mediadora pedagógica nos acompanhou e auxiliou. considero nota 10 o trabalho dela, o-qual contribuiu sobremaneira para o desempenho que tive ao longo do curso.

**Ind_1252 *Gen_F *Turma_PI05*

Podemos perceber a partir dos depoimentos dos alunos que existe uma relação entre a mediação e o bom desempenho do curso, inclusive como forma de possibilitar sua finalização. Evidenciou-se também uma relação de motivação e afetividade através de incentivos e apoio para a realização das atividades.

Os cursistas não trouxeram claramente em suas falas se os processos avaliativos desenvolvidos pelo mediador pode ter influenciado em seu bom ou mau desempenho durante o curso. Talvez esse possa ser um indicativo da preferência dos alunos por um tipo de avaliação processual que não esteja ligado à notas e sim à sua aprendizagem, fazendo-se necessário para isso um grande comprometimento dos alunos e dos mediadores com as atividades e participação de qualidade no ambiente virtual de aprendizagem.

- Conclusão do Curso

O item conclusão do curso evidencia a importância do mediador pedagógico para a finalização do curso de cada aluno. Em suas falas, os cursistas conseguiram mostrar como o mediador os motivou para o alcance dos objetivos propostos de forma a chegarem ao final da especialização. Mais uma vez fica clara a relação afetiva que foi construída entre mediador e aluno através de depoimentos carregado de emoções e dedicação ao mediador como um dos principais atores em seu processo formativo. Vejamos as formas em que os cursistas trouxeram essas questões à tona:

Para mim foi de fundamental importância, uma vez que só não desisti do curso, em razão da minha mediadora não ter desistido de mim. Posso dizer que ela foi a grande responsável pela minha conclusão do curso.

**Ind_233 *Gen_F *Turma_AP03*

A atuação da mediadora foi determinante para-que eu conseguisse concluir o curso. ela foi uma presença constante durante todo o curso, incentivando, motivando e valorizando a participação do grupo.

**Ind_1845 *Gen_F *Turma_SC08*

bom a mediação pedagógica foi fundamental para a realização de minhas atividades como cursista, bem-como tínhamos uma apoio a mais para permanecer no curso.

**Ind_16 *Gen_F *Turma_AC02*

A mediação pedagógica foi essencial para minha continuidade no curso, por muitas vezes pensei em parar no meio do caminho, mas o acompanhamento feito pela mediadora, sempre demonstrava a preocupação que a mesma tinha em que chegássemos ao final com êxito.

**Ind_53 *Gen_F *Turma_AC06*

em muitos momentos a intervenção da mediadora foi fundamental pra que eu não desistisse do curso, sempre-que necessário ela mostrou onde deveríamos melhorar, acho q a participação da mediadora foi fundamental pra chegarmos ao final deste curso.

**Ind_674 *Gen_F *Turma_GO05*

A dedicação e a responsabilidade do mediador pedagógico nos estimulou o tempo todo incentivando_nos a continuar. O mediador pedagógico teve um papel importantíssimo para uma participação efetiva e a continuidade no curso.

**Ind_288 *Gen_F *Turma_BA01*

O meu mediador foi um grande incentivador para-que eu não desistisse, porque pela quantidade de tarefas executadas por mim, me faziam querer desaminar, mas ele foi muito importante, posso dizer que cheguei ao final por insistência dele.

**Ind_1815 *Gen_F *Turma_SC04*

As falas dos cursistas nos sinalizam a importância da diáde afetividade-acompanhamento para que o aluno se sinta motivado durante toda sua trajetória de aprendizagem do curso de especialização. Mais uma vez o mediador pedagógico é visto como o representante desse processo, embora saibamos que existem outros indicadores que favorecem a motivação do aluno durante o curso, como o suporte, design didático, ambiente virtual entre outros (CAMPOS, 2011).

4.3.4. Classe 3 – Formação e a Mediação Pedagógica

A classe 3 trata dos aspectos essenciais na formação do mediador pedagógico na visão dos alunos e da influência da mediação na formação profissional dos professores cursistas egressos do curso de especialização

Educação e Tecnologias. Dessa forma conseguimos identificar dois eixos distintos em uma mesma classe.

No primeiro eixo destacamos as palavras lemas aprendi+, recurso+, ensin+, educ+, midia+, uso+, aula+ e sala+ como aquelas que dizem respeito aos conhecimentos teórico e prático do mediador pedagógico. Já no segundo eixo, são os radicais profissional+, enriquec+, conheci+, ampli+, reflet+, pratic+ e inovador+ que nos falam sobre o resultado ou a influencia que a mediação pedagógica teve na atuação profissional do aluno.

O dendograma abaixo elucida as associações e as co-ocorrências entre as unidades de contexto elementar de ambos os eixos.

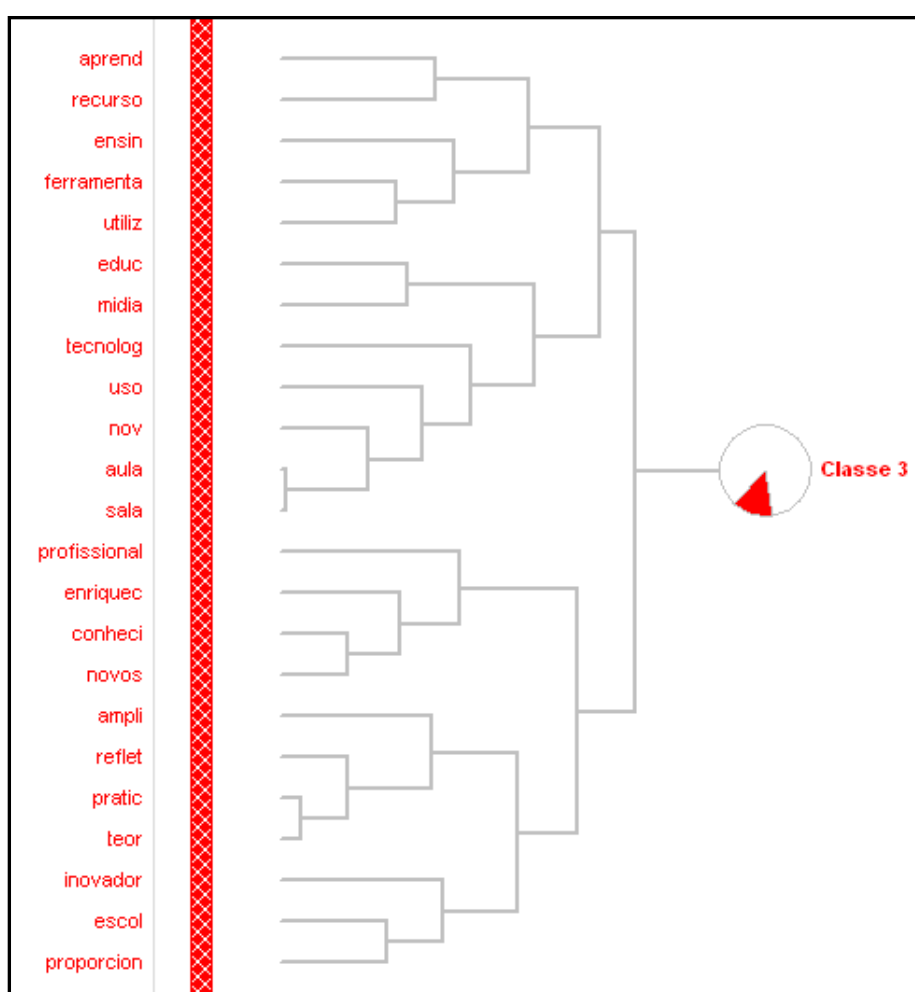


Figura 21: Dendograma de CHA da Classe 3. Fonte: Alceste.

Diante da complexidade de falar de pontos tão distintos e importantes que se encontram na mesma classe, sentimos a necessidade de dividi-la em duas categorias. Desse modo, encontra-se implícito na classe 3 a categoria *Formação*

do mediador pedagógico e Influências da mediação na prática/formação profissional do aluno.

A Formação do Mediador Pedagógico

Analisando o dendograma da classe 3 em conjunto com as UCE vimos que na concepção dos alunos, o mediador pedagógico, em sua formação, deve ter conhecimentos sobre os processos de aprendizagem, a metodologia do ensino a distância, conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema que leciona. No esquema da figura 22 podemos visualizar os componentes ou saberes que estão implícitos em cada componente do eixo formação do mediador pedagógico.

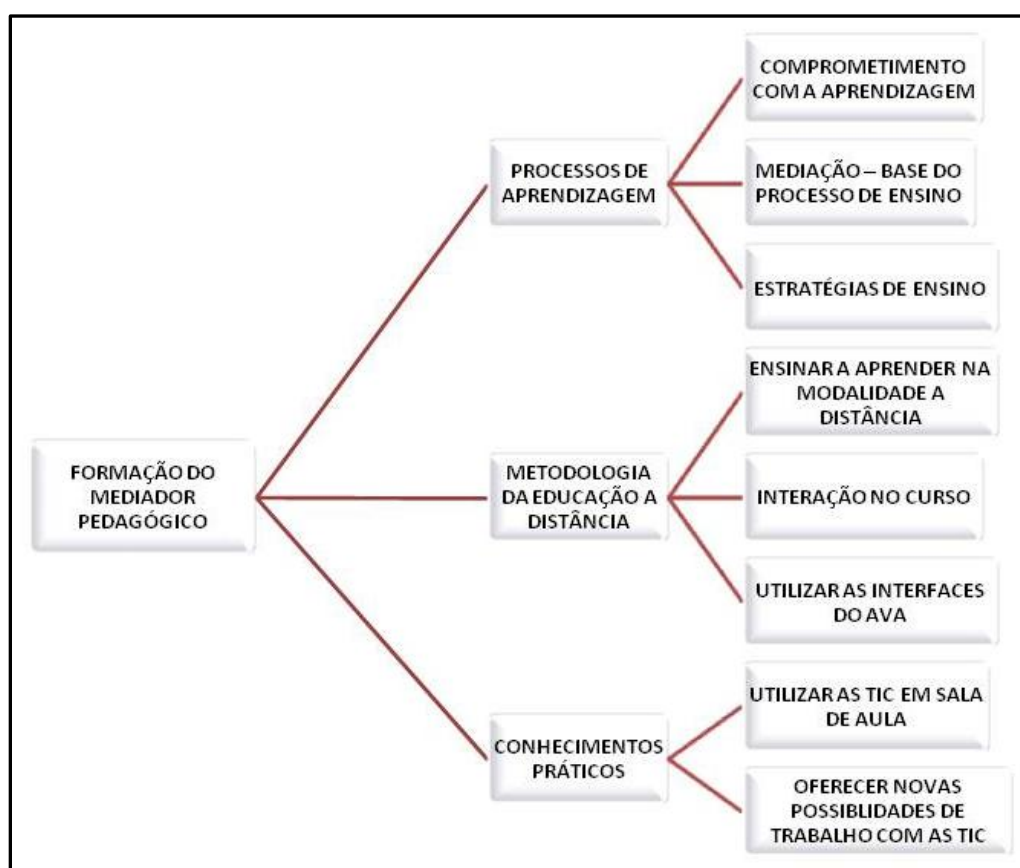


Figura 22 – Categoria Formação do Mediador Pedagógico. Fonte: Elaboração própria.

- **Processos de aprendizagem**

Os conhecimentos do mediador pedagógico em relação aos processos de aprendizagem estão intimamente relacionados com a concepção pedagógica e comunicacional que o curso de especialização está baseado.

Como já discutidos em momentos anteriores, o projeto pedagógico do curso aponta o mediador pedagógico como o principal responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos. Dentro das competências que envolvem os processos de aprendizagem, os cursistas trouxeram questões em relação ao

comprometimento que o mediador deve ter com a aprendizagem do aluno, a mediação sendo vista como a base do ensino e as estratégias de ensino que são utilizadas pelo mediador para que o aluno aprenda. Nesse sentido os três itens estão imbricados e se complementam. Vejamos as falas dos cursistas sobre o processo de aprendizagem como parte da formação do mediador pedagógico.

de forma sempre motivadora, minhas mediadoras sempre estiveram atentas e comprometidas com o aprender do aluno, o-que refletiu com-certeza no desempenho ao longo do curso.

**Ind_1948 *Gen_F *Turma_SP03*

Durante a mediação pedagógica realizada ao longo do curso contribui muito na minha aprendizagem nesse processo de construção do conhecimento, conforme afirmado por uma vez que a aprendizagem se concretiza na medida em que professores e alunos estabelece uma relação.

*Ind_170 *Gen_F *Turma_AM03*

A mediação pedagógica é a base do processo de ensino e aprendizagem e num curso a-distância é fundamental para a permanência do aluno e construção do conhecimento.

*Ind_344 *Gen_F *Turma_BA05*

no despertar de uma nova forma aprendizagem e levar para os meus alunos novas possibilidades de aprender, descobrir e resgatar o prazer de estudar.

*Ind_106 *Gen_F *Turma_AL04*

contribuiu no esclarecimento das dúvidas e realização das atividades propostas, proporcionando uma aprendizagem significativa, onde os conhecimentos adquiridos foram fundamentais para uma prática pedagógica inovadora.

*Ind_224 *Gen_F *Turma_AP02*

na minha concepção ocorreu aprendizagem. A forma como ocorreu foi: o material de conteúdos disponibilizados para o processo de estudos.

*Ind_1536 *Gen_F *Turma_RN05*

A medida que apontaram os caminhos para que eu com autonomia fosse a própria autora do meu processo de aprendizagem/ conhecimento.

*Ind_1956 *Gen_F *Turma_SP04*

de forma sempre motivadora, minhas mediadoras sempre estiveram atentas e comprometidas com o aprender do aluno, o-que refletiu com-certeza no desempenho ao longo do curso.

*Ind_1948 *Gen_F *Turma_SP03*

Segundo Masetto (2011), o professor ou o mediador pedagógico deve estar atento para as formas ou estratégias que serão utilizadas para mediar a relação do aluno com o conhecimento. Nesse sentido, o mediador precisa:

Ajudar o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (p. 145).

É preciso ressaltar que o mediador pedagógico não é o único responsável pelas estratégias de ensino utilizadas, pois parte das estratégias estão implícitas no desenho didático do curso. Dessa forma, o mediador precisa conhecer primeiramente qual é a proposta pedagógica do curso ou da disciplina que leciona e saber como utilizá-las e como proporcionar através dessas estratégias uma maior interação entre os estudantes, assim como construção compartilhada do conhecimento. Para que isso aconteça o mediador precisa estar comprometido com a aprendizagem do aluno, ele deve querer que seu aluno aprenda e que avance em seu processo alcançando os objetivos de aprendizagem. Espera-se então que o mediador comprometido com a aprendizagem do aluno seja capaz de:

Apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões [...] (MASETTO, 2011: 145)

- Metodologia da Educação a Distância

Em relação à metodologia do ensino a distância, os alunos em suas falas apresentaram duas vertentes: a primeira, que o mediador precisa conhecer a EAD, saber utilizar as interfaces presentes no AVA e ensinar os alunos a fazer isso, proporcionar a interação alunos-mediador e mediador- aluno no ambiente virtual; outro aspecto é que muitos alunos tiveram seu primeiro contato com o ensino a distância, e por conta disso se sentiam inseguros com o curso, assim coube ao mediador pedagógico identificar esses cursistas e resgatá-los.

Conhecer a metodologia da educação a distância, ou mesmo utilizar as TIC não são saberes facilmente encontrados nos cursos de formação de professores. De acordo com Pretto e Lapa (2010), o professor que aceita trabalhar na

modalidade a distância enfrenta uma série de desafios a mais do que um professor do ensino presencial. Para os autores o professor, tutor ou mediador que atua na educação a distância:

Arrisca a olhar o novo, em uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas tem como referência e prática a realidade do ensino presencial, em que ele está relativamente à vontade, pois ali tem parâmetros e história. Suas referências foram construídas desde sua experiência como aluno, depois nos cursos de formação de professores e, principalmente, na sua prática docente no contexto escolar (LAPA & PRETTO, 2010: 81, 82).

Nesse sentido, percebe-se a existência de um *gap* na formação dos professores para aprender ou ensinar na modalidade a distância, necessitando que o mediador pedagógico tenha uma escuta sensível a fim de identificar os alunos que não conhece essa modalidade de ensino e desenvolver um trabalho específico ou direcionar uma atenção especial a eles. O reconhecimento do cuidado do mediador pedagógico em relação aos alunos que não conheciam a educação a distância pode ser expresso nos seguintes depoimentos:

foi muito importante, porque consegui aprender a interagir e a manusear as diversas ferramentas e novos avanços tecnológicos, além de me inserir na era da inclusão digital, pois eu era um leigo no assunto.

**Ind_1092 *Gen_M *Turma_PB01*

estudar a-distância foi o primeiro desafio e assim, a mediação pedagógica foi a maneira de socializar, questionar e avançar nos estudos.

**Ind_1803 *Gen_F *Turma_SC03*

A mediação pedagógica ocorreu durante todas as disciplinas, orientando-me sempre-que solicitava, o-que permitiu adquirir segurança em um método novo de aprender: o curso a-distância.

**Ind_1882 *Gen_F *Turma_SE05*

A mediação pedagógica é um importante componente na estrutura da educação a-distância, e a forma que a mediação utilizou foi as diversas estratégias de ensino, considerando que o professor e o aluno não estão próximos fisicamente,

**Ind_640 *Gen_F *Turma_GO03*

foi muito importante, porque consegui aprender a interagir e a manusear as diversas ferramentas e novos avanços tecnológicos, além de me inserir na era da inclusão digital, pois eu era um leigo no assunto.

**Ind_1092 *Gen_M *Turma_PB01*

Para ter um novo olhar sobre a EAD. também atuo, mas aprendi muito mais como manter os envolvidos em uma formação com

muito mais interesse e percebendo que sua contribuicao e sempre bem vinda.

**Ind_1023 *Gen_F *Turma_MT06*

A educacao a-distância apresenta um novo formato no processo ensino aprendizagem e nesse novo contexto a figura do mediador atuante e presente, mesmo-que virtualmente, me propiciou forca e suporte para continuar.

**Ind_266 *Gen_M *Turma_AP06*

- **Conhecimentos Práticos**

A partir das considerações dos cursistas sobre os conhecimentos práticos do mediador pedagógico verifica-se a necessidade dele ser também um usuário dessas tecnologias. Não basta apenas o mediador abordar o tema da utilização do blog no contexto escolar, ele deve ter um blog e conhecer suas potencialidades pedagógicas na sala de aula. Além disso, o mediador não pode se prender às utilizações das TIC que estão expressas no planejamento inicial do curso de especialização. Nesse sentido, lançamos mão da necessidade de se conceber um desenho didático interativo, em que o mediador pedagógico e os próprios cursistas possam dar sugestões de outros usos ou práticas para a interface ou tecnologia que está sendo estudada.

Ressalta-se aqui a importância de um mediador que seja pesquisador, no sentido de sempre procurar novas mídias e novos usos para compartilhar com os alunos, assim como incentivar que seus alunos desenvolvam uma aprendizagem autônoma, fazendo suas próprias pesquisas de acordo com o seu cotidiano escolar. Vejamos os pensamentos dos alunos sobre os conhecimentos práticos do mediador pedagógico:

A medida em-que oportunizou a leitura de materiais indispensaveis para a utilizacao de TICs na sala de aula de forma inovadora.

**Ind_2099 *Gen_F *Turma_TO07*

eu pude olhar alem da minha rotina e fui estimulado e motivado a avançar e crescer como profissional.

**Ind_192 *Gen_M *Turma_AM05*

foi motivadora a buscar novas informacoes e a utilizar com maior instensidade os recursos midiáticos.

**Ind_897 *Gen_F *Turma_MS02*

O universo academico nos configura um aspecto de estudante inovador, pesquisador e extencionista o-que nos ajuda na formacao academica e profissional.

**Ind_1160 *Gen_F *Turma_PE06*

contribuiu de forma ativamente, uma-vez-que me instigou a investigar, participar e pesquisar. levando em consideracao a relevancia das TICS no proceso ensino aprendizagem.

**Ind_2044 *Gen_M *Turma_TO03*

auxiliando na superacao das dificuldades ao longo do curso e estimulando a cooperacao e a autonomia do estudo, o-que proporcionou ampliar o leque de informacoes e conhecimentos especificos sobre como manejar e interagir com as ferramentas disponiveis, TICS.

**Ind_1443 *Gen_F *Turma_RJ03*

A medida que apontaram os caminhos pra que eu com autonomia fosse a propria autora do meu processo de aprendizagem/ conhecimento.

**Ind_1956 *Gen_F *Turma_SP04*

O trabalho em equipe foi fundamental para o meu sucesso durante o curso, e com o auxilio da mediacao pedagogica posso agora, pensar em projetos interdisciplinares, com a utilizacao dos recursos tecnologicos aplicados em minha comunidade escolar.

**Ind_939 *Gen_M *Turma_MS05*

Influência da Mediação na Atuação Profissional do Aluno

O curso de especialização Tecnologias em Educação teve por objetivo “propiciar especialização, atualização e aprofundamento em questões centrais que emanam dos princípios da integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica” (CAMPOS, 2006). Contudo além desse objetivo principal os alunos trouxeram à tona outros saberes que foram adquiridos em conjunto com o desenrolar do curso, na medida em que teciam conhecimentos com outros alunos e com o mediador pedagógico. Podemos dizer que tais saberes são advindos da mediação pedagógica exercida no curso. Lembramos aqui, no entanto, que a mediação não foi feita apenas pelo mediador, mas também através de momentos de mediação partilhada (BRUNO, 2008) entre os cursistas, possibilitando vez e voz à colaboração.

As influências da mediação na formação prática e profissional que foram retratadas pelos alunos foram compreendidas em dois eixos: a reflexão e atuação em sala de aula. No quadro abaixo é possível termos uma visão melhor sobre o que está envolvido na categoria.

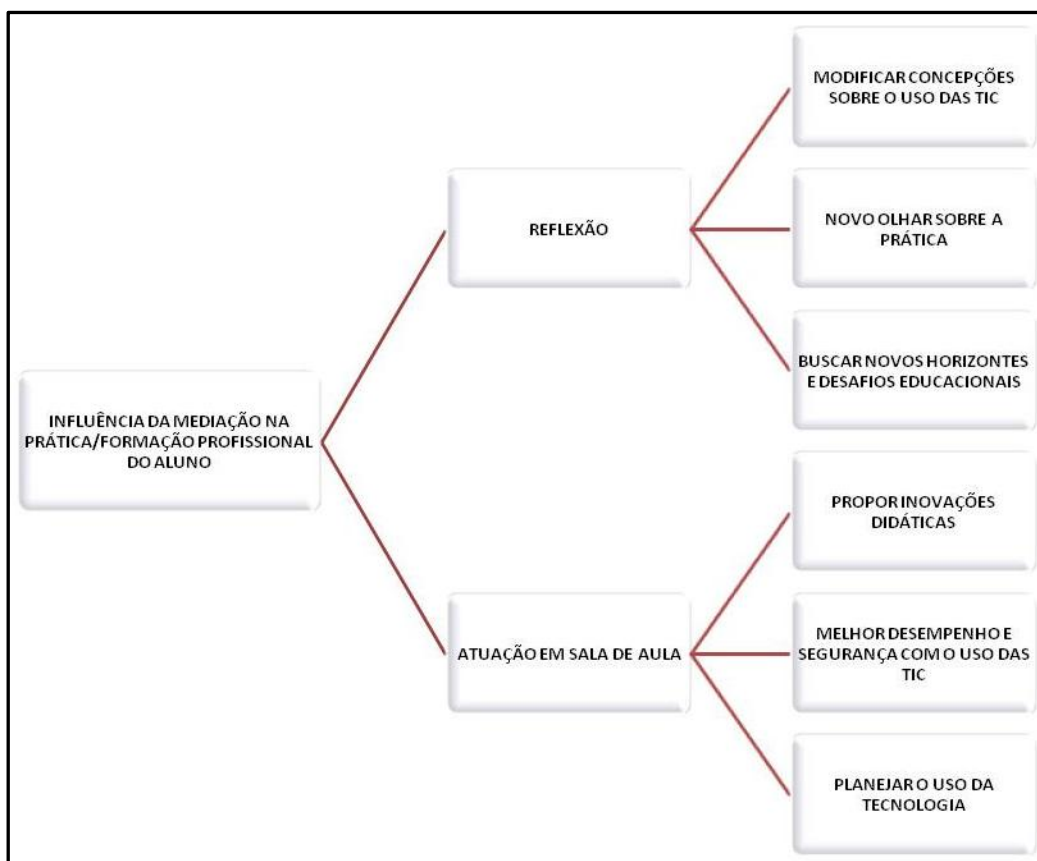


Figura 23– Categoria da classe 2. Fonte: elaboração própria.

Reflexão e Atuação em Sala de Aula

O estímulo à reflexão é importante para que o aluno desenvolva um olhar crítico em relação à sua prática, inclusive para que o cursista a ressignifique dando novos sentidos a ela. De acordo com Nóvoa (2010:25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. Algo semelhante ao pensamento de Nóvoa aparece nos discursos dos discentes quando estes reconhecem na mediação um estímulo ao pensamento reflexivo. Para os cursistas o ato de reflexão envolve a modificação da concepção que estes cursistas tinham sobre as tecnologias da informação, adquirir um novo olhar sobre a sua prática e a busca de novos horizontes e desafios educacionais. O reconhecimento da reflexão como algo significativo na atuação profissional dos cursistas pode ser constatados nos seguintes depoimentos:

A mediação pedagógica foi precisa, proporcionando conteúdos que trouxeram reflexão sobre a ação pedagógica de cada cursista em seu ambiente de trabalho, reavaliando a prática.

*Ind_1590 *Gen_F *Turma_RO03

A mediação pedagógica contribuiu para reflexão e aplicação sobre o uso das diferentes tecnologias em minha prática docente

**Ind_1357 *Gen_F *Turma_PR04*

acredito que o curso proporcionou nos um momento ímpar de reflexão, não simplesmente fornecendo recursos, mas estimulando a buscar sempre coisas novas, possibilitando assim a integração da proposta às práticas atuais e futuras no uso das tecnologias.

**Ind_975 *Gen_M *Turma_MS07 *Rede_E*

na construção do conhecimento e na reflexão da importância das TICs no contexto educacional atual e o grande desenvolvimento proporcionado na própria sociedade.

**Ind_1415 *Gen_M *Turma_PR08*

contribuiu para refletir, reconstruir e ampliar a fundamentação teórica adquirida em outras formações, bem como, relacionar com mais precisão a teoria com a prática.

**Ind_285 *Gen_F *Turma_AP08*

penso que mesmo encontrando algumas dificuldades no decorrer do curso, possibilitou refletir e mudar a minha prática pedagógica. hoje tenho uma visão mais ampla da educação utilizando as mídias.

**Ind_1828 *Gen_M *Turma_SC06*

Pode-se observar, a partir das falas dos alunos, que a influência da reflexão não foi atribuída apenas ao mediador pedagógico, mas também como resultado de todo o curso, sendo encarada como uma habilidade que foi desenvolvida através da aprendizagem, colaboração e conhecimentos construídos durante a especialização.

É pelo ato de refletir que o professor sente a necessidade de mudar a sua prática pedagógica, ou, como foi colocado pelos cursistas, sua atuação em sala de aula. Não basta apenas o professor saber como trabalhar com as tecnologias, manipulá-las ou inseri-las no cotidiano escolar e no plano de aula. Se esse processo não vir acompanhado da reflexão, sua atuação em sala de aula não mudará de forma significativa.

Gómez (2010) explica que a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência. Nesse sentido, o professor só poderá ser um profissional reflexivo se o seu conhecimento acadêmico, teórico e científico serem considerados instrumentos dos processos de reflexão, sendo integrados significativamente.

A importância da reflexão para a formação do professor é revelada por Gómez (2010) quando explica que este é “um componente essencial no processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional” (p. 105). Quando o professor reflete sobre a sua prática, ele analisa o conhecimento que construiu na ação em sala de aula, se transformando em um professor-pesquisador. As formas em que os cursistas refletiram sobre sua prática em sala de aula, posteriormente modificando-as, foram apresentadas na categoria *atuação em sala de aula*. Na concepção desses alunos-professores, a influência da mediação para a reflexão sobre sua atuação envolve propor inovações didáticas, melhorar o desempenho e a segurança no uso das TIC e planejar o uso da tecnologia em sala de aula. Podemos acompanhar as falas dos alunos sobre isso nos depoimentos a seguir:

contribui no sentido de segurança em trabalhar com as TICs, pois muitos professores não as utilizam por não ter domínio do seu uso.

**Ind_1980 *Gen_M *Turma_SP06*

adquiri mais segurança em relação a capacidade de buscar por mim mesma recursos disponibilizados nas TICs para o meu crescimento pessoal e profissional.

**Ind_822 *Gen_F *Turma_MG04*

O estudo levou-me a refletir sobre a importância de implementar práticas inovadoras que proporcionem aprendizagens significativas nos educandos. Sentimos a necessidade de aproveitar todos os recursos disponibilizados pela escola.

**Ind_1576 *Gen_F *Turma_RO01*

para mim foi tudo muito novo e pude perceber o quanto pode-se inovar na sala de aula e o quanto os alunos gostam e aproveitam melhor esses novos procedimentos.

**Ind_66 *Gen_F *Turma_AC07*

de forma precisa para enriquecer o plano didático utilizando as TICs de forma que na medida em que o plano de aula foi sendo aperfeiçoado para um melhor desempenho amplo no desenvolvimento das aulas e na minha formação como professor alfabetizador.

**Ind_1559 *Gen_F *Turma_RN08*

A mediação pedagógica proporcionou algumas inovações didáticas que facilitaram minha prática docente.

**Ind_1957 *Gen_F *Turma_SP04*

conhecendo ferramentas de uso pedagógico podendo explorá-las em qualquer disciplina. mais flexibilidade para aprender sozinha com ajuda de sites e ferramentas oferecidas pelos mediadores.

**Ind_711 *Gen_M *Turma_GO08*

foi muito gratificante participar desse curso a-qual estou com vários planos para esse ano de 2011 começando desde já a melhorar o método de ensino aplicando no planejamento o uso de todas as mídias que a minha escola possui.

**Ind_1897 *Gen_F *Turma_SE07*

As falas dos alunos nos mostram os desdobramentos da reflexão em sua prática profissional. Nóvoa (2010) considera que o trabalho do professor se constrói através do trabalho de reflexividade crítica sobre a sua prática. Dessa forma, a mediação pedagógica por provocar o ato de reflexão nos professores cursistas, promove também a transformação de sua atuação em sala de aula ao longo de sua prática, formação e desenvolvimento profissional.

5. Considerações Finais: algumas respostas encontradas

Como iniciamos o trabalho com algumas questões de estudo, dedicaremos parte desta finalização para responder tais questões iniciais, assim como sistematizar os principais achados da pesquisa.

- Quais atribuições os cursistas delegam à mediação pedagógica?

Esta questão pode ser considerada como a que mais se aproxima do objetivo geral da pesquisa. A partir da análise de dados vimos que a mediação pedagógica não se restringe ao ato do tutor e/ou mediador e/ou professor mediar o processo de aquisição do conhecimento dentro de um desenho ou roteiro didático pré-estabelecido. Ao mesmo tempo em que o mediador pedagógico instiga, provoca e motiva os estudantes, ele também deve tirar dúvidas, lembrar os prazos, cobrar participação e realização de atividades. Percebemos assim, que na visão dos alunos, o mediador pedagógico tem atribuições diferenciadas, visto que o mediador tem atribuições pedagógicas e administrativas. Também há de se considerar que a mediação pedagógica está além do mediador, pois faz parte da mediação o desenho didático, o material didático, e os momentos de mediação compartilhada entre os pares.

As respostas das questões fechadas no questionário aplicado aos alunos nos deram os primeiros indícios de atribuições diferenciadas ao mediador pedagógico. O item 11, *A atuação do Mediador Pedagógico auxiliou na superação das dificuldades ao longo do curso*, nos permitiu verificar que houve uma grande concordância (95,8%) por partes dos estudantes de que o mediador tem como uma de suas atribuições auxiliar os alunos a superar dificuldades encontradas no curso. No entanto, este item não nos permite definir o tipo de auxílio que o aluno espera do mediador, sendo necessário complementarmos à sua análise os achados da questão aberta.

A partir da classe 1, na categoria *mediador assistente*, nos foi possível compreender ao que os alunos se referiam quando concordaram que o mediador auxilia na superação de dificuldades. Incluiu-se nesta categoria a assistência ao aluno no cumprimento do cronograma quanto à renegociação de novos prazos, alertas de aproximação de prazos de envio de atividades e dúvidas de como enviar a atividade. Também a classe 4, na categoria *tira dúvidas*, os cursistas concebem o mediador como alguém disponível ao aluno para tirar dúvidas pontuais de forma

rápida e objetiva. Podemos depreender que o mediador é percebido aqui como mais um recurso didático para o aluno.

Nesse sentido, podemos concluir que persiste para os alunos a representação de atribuições ao mediador pedagógico ainda pautada em uma educação a distância reativa. Cabe-nos questionar, no entanto, o motivo da postura passiva dos cursistas, principalmente quando consideramos que são em sua maioria professores atuantes na educação básica que deveriam ter como um de seus princípios educacionais o desenvolvimento da autonomia dos alunos, assim como o conceito do conhecimento sendo construído e não apenas adquirido ao tirar dúvidas de conteúdo.

Por outro lado, verificou-se na questão fechada do item 12, *o mediador pedagógico estimulou a cooperação e a autonomia do estudo*, o reconhecimento de que o mediador pedagógico tem como atribuição mediar à construção do conhecimento dos alunos em uma perspectiva cooperativa, assim como desenvolver nos estudantes a autonomia ou a capacidade do próprio aluno gerenciar seus estudos. A classe 1, na categoria *estratégias pedagógicas* revela a concepção de que promover discussões, aprofundar debates e o acompanhar o desenvolvimento do aluno são estratégias que levam o aluno à construir conhecimento e alcançar os objetivos propostos pelo curso, assim como se conceber como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

A motivação dos alunos no decorrer do curso também é vista como atribuição à mediação pedagógica. Inclui-se aqui a relação afetiva que se estabelece entre mediador e cursistas, o acompanhamento do desempenho do aluno com constantes *feedbacks* e os incentivos para que o cursista permaneça e conclua a especialização.

Nesse sentido, percebemos que embora permaneça uma visão tradicional ou reativa da atuação do mediador pedagógico, é preciso sinalizar que esta perspectiva vem mudando à medida que o aluno experimenta outras formas e estratégias de aprender na modalidade a distância. No entanto, é importante ressaltar que deve haver momentos em que o mediador deverá tirar dúvidas, lembrar ou cobrar atividades, mas tais atribuições não podem ser vistas como principais e sim complementares.

- Qual a contribuição da mediação pedagógica para a qualidade da formação dos cursistas?

Para responder essa questão é necessário considerarmos como ponto de partida o item 14 das questões fechadas, *a avaliação da aprendizagem, feita pelo Mediador Pedagógico, refletiu-se no meu desempenho no curso*. As respostas desta questão deixou explícito que existe uma relação direta entre a atuação do mediador e o desempenho que o aluno tem no curso, apontando para a qualidade da formação do cursista.

As categorias emergentes da análise das respostas à questão aberta evidenciou que os alunos tem uma preocupação real com a qualidade de sua formação e reconhecem o mediador pedagógico como o principal representante da qualidade do curso, visto que é o mediador que se relaciona de forma mais direta e mais próxima ao aluno. No entanto, embora reconheçamos que todas as categorias tratem da contribuição da mediação para a qualidade do curso, foi na categoria *Influência da mediação na prática/ formação profissional do aluno*, na classe 2, que ficou mais explícito por parte dos alunos, as contribuições da mediação na qualidade de sua formação.

Vimos que a mediação influenciou para que os alunos tivessem uma postura reflexiva em relação à sua prática e formação, incluindo a modificação da concepção sobre os usos das TIC, ter um novo olhar sobre sua prática, e buscar novos horizontes e desafios educacionais. Cabe-nos salientar que para que o aluno fosse capaz de realizar o exercício da reflexão, antes foi necessário que desenvolvesse sua autonomia.

No decorrer deste trabalho, o discurso da autonomia apareceu como um dos requisitos para o aluno que estuda na modalidade a distância, sendo a mesma simultaneamente criticada como justificativa para o modelo de uma educação a distância massiva, em que o aluno, de forma “autônoma” aprende sozinho. Contudo, as falas dos alunos sobre como a mediação contribuiu para a reflexão, refere-se a uma autonomia que possibilita ao aluno se questionar sobre o que faz, o que lê e o que aprende. Com os resultados de seus questionamentos tem a autonomia para buscar novas aprendizagens, novos usos das tecnologias da educação e novas práticas de ensino, se tornando assim, um real gestor de sua própria formação continuada a partir de uma aprendizagem autônoma.

A mediação pedagógica também influenciou na atuação do cursista na sala de aula, encontrando-se envolvidas inovações didáticas, melhor desempenho e segurança com o uso das TIC e o planejamento didático com o uso da tecnologia. Estes componentes evidenciados pelos cursistas também estão imbricados nos objetivos da proposta pedagógica do curso de especialização Tecnologias em educação. Isso nos faz crer que a contribuição da mediação pedagógica para a qualidade da formação do cursista não diz respeito apenas ao mediador, mas também ao curso como todo. Mais uma vez, apontamos que existe mediação no *design* didático, nas atividades, nos trabalhos, no alcance dos objetivos de aprendizagem, na interação entre os cursistas, assim como na interação entre alunos – mediador. No entanto, tais mediações existentes são reconhecidas pelos alunos na figura do mediador pedagógico.

Na classe 2, na categoria *motivação ao aluno*, encontramos no item conclusão do curso, outros indícios de contribuições da mediação pedagógica para a qualidade da formação do aluno. Em suas vozes, os cursistas delegam ao mediador grande parte da responsabilidade por terem conseguido concluir o curso, ficando clara a relação afetiva construída entre mediador e aluno. Muitos cursistas retrataram que em momentos de quase desistência, devido as mais diferentes dificuldades, foi o mediador que motivou o aluno, o ajudando-o a continuar no curso e vencer os obstáculos que foram aparecendo durante o percurso formativo.

Não se pode esquecer que para que a formação do cursista seja de qualidade é preciso que além da qualidade da proposta pedagógica, o próprio mediador tenha uma boa formação. A formação do mediador pedagógico também foi apontada como algo que reflete na prática profissional do aluno. Na categoria *formação do mediador*, na classe 2, os cursistas trouxeram em suas vozes quais os saberes necessários para o mediador pedagógico e reconhecem que quando o mediador tem uma boa formação ele consegue contribuir de forma significativa para o processo de aprendizagem do aluno, seja durante o curso, ou em relação à formação continuada do aluno ao longo da vida.

- Como as tecnologias da comunicação e informação (TIC) potencializam a mediação pedagógica?

As tecnologias da comunicação e informação estão presentes em todo o processo do curso. Primeiramente porque um dos objetivos do curso de

especialização é atentar os alunos para o uso das TIC na educação, inclusive em como usá-las na sua prática pedagógica em sala de aula. Outro motivo é por este estudo de caso estar pautado em um curso na modalidade a distância, em que a mediação pedagógica acontece principalmente por meio das TIC.

Quando tratamos do conceito de mediação, vimos que o contexto social e tecnológico da cultura digital pode potencializar a mediação. O diálogo com autores como Santos (2005) e Silva (2001; 2008) revelou que a educação ou a mediação quando permeadas por TIC no contexto da cultura digital permite uma reconfiguração nos processos de ensinar e aprender. Isso acontece devido ao fato da cultura digital liberar o polo de emissão, permitindo que a comunicação seja ampliada em um movimento todo – todos, onde todos produzem e recebem informações e conhecimento. Trazendo este conceito para o campo educacional a mediação pedagógica também é reconfigurada, pois é essa não é apenas feita pelo tutor ou professor, mas também através de uma mediação compartilhada, em que por meio das TIC o aluno pode também mediar, modificar o desenho didático, sugerir novos assuntos, novos vídeos, novos textos promovendo uma aprendizagem em rede, onde todos aprendem e todos ensinam. É nesse sentido que acreditamos que as TIC podem potencializar a mediação pedagógica.

5.1. Encontrando novos rumos de aprendizagem e pesquisa.

Como vimos na justificativa deste trabalho, o profissional docente que atua na educação a distância, seja sua nomenclatura tutor, docente *online*, professor ou mediador pedagógico ainda não tem um campo de atuação ou lugar profissional totalmente delimitado. Dessa forma, dar voz ao cursista para que fale do mediador nos permite compreender melhor o papel desse profissional e sua relevância na formação do aluno de modalidade a distância.

Ao mesmo tempo, a discussão teórica sobre o conceito de mediação nos permitiu atentar para o que está envolvido no exercício da mediação. Primeiramente, entendendo que a mediação não está restrita ao mediador e/ou tutor e, em segundo lugar, por compreender que mediação pedagógica, quando permeada pela cultura digital passa a ser ressignificada pela atuação do mediador e dos alunos com as tecnologias digitais.

O meu percurso como aluna da pós-graduação foi de grande valia para aprofundar meu interesse na pesquisa acadêmica do campo da educação a

distância, inclusive no desenvolvimento do olhar científico para as problemáticas desse campo.

Dentre as contribuições destaco um melhor delineamento do meu objeto de pesquisa, amadurecimento nos estudos sobre a mediação pedagógica e a compreensão da complexidade que envolve a mediação na modalidade a distância. Este estudo também permitiu que ao longo do mestrado eu participasse de seminários, encontros e congressos em que pude, através de comunicações orais, compartilhar algumas ideias, perspectivas e achados sobre a minha pesquisa. Foram publicados dois artigos sendo um em congresso nacional e outro em congresso internacional.

Ao mesmo tempo, estar inserida no meio acadêmico também contribuiu para que eu voltasse meu campo de atuação para o ensino superior. Ao final do mestrado, tornei-me pedagoga do Laboratório de Estudos da Educação e Linguagem – LEEL da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Acredito que a partir das competências para a pesquisa desenvolvidas neste curso de pós-graduação, poderei lançar novos olhares sobre a mediação pedagógica em um contexto diferente.

Como estudo e trabalhos futuros, pretendo continuar com o tema da mediação pedagógica na modalidade a distância e, talvez, no presencial. No entanto, gostaria de dar maior ênfase às formas de mediação exercidas e estabelecidas entre alunos e docentes por meio da cultura digital.

6. Referência Bibliográfica

ALMEIDA, Elizabeth . *Transformação no trabalho e na formação docente na educação a distância online*. Revista Em aberto, Brasília, v.23, n.84, Nov, 2010.

ALONSO, Kátia. *A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1319-1335, out, 2010.

ANDRADE, Adja & VICARI, Rosa. *Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky*. In: SILVA, Marco. (org.) Educação Online. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ARAUJO, Bohumila. *Universidade Aberta do Brasil*. In ARAUJO, Bohumila & FREITAS, Katia (coord.) Educação a Distância no Contexto Brasileiro: experiência em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, 2007.

BASTOS, Marco. *Do sentido da mediação: às margens do pensamento de Jesús Martín-Barbero*. Revista FAMECOS. Porto Alegre nº 35, abr, 2008. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/4096/3097>. Último acesso em 20 de outubro de 2012.

BAUER, Martin W. *Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão*. In BAUER, Martin *et al.* Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001.

BELONNI, Maria. Educação a Distância. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

BRASIL. *Projeto de Lei 2435/2011*. Disponível em:
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AFF5066A2FD665AF49F7D0078A43EEB0.node2?codteor=925438&filename=PL+2435/2011. Acesso em 15 de julho de 2012.

BRASIL. *Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 7 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais de qualidade para a educação superior a distância*. 2007. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

BRASIL. *Portaria normativa n. 2, de janeiro de 2007*. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pdi/port%20normativa%20n2%20de%2010%20de%20janeiro%20de%202007.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso: 15 de agosto de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>. Acesso: 24 de agosto de 2012.

BRASIL. *Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 31 mar. 2008.

BRUNO, Adriana. *Didática online: contribuições para o desenho didático em ambientes digitais*. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender – Lugares, memórias e culturas. Anais do XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), 27-30 abr. 2008. Porto Alegre, PUC/RS. 2008.

BRUNO, Adriana & LEMBRUGUER, Marcio. Docência na Educação online: professorar e (ou) tutorar? In BRUNO, Adriana. *Et al.* Tem professor na rede. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

CAMPOS, Gilda (2002) “Avaliação em cursos on-line. Formação e Treinamento On-line”. Escola Internet. Colunas. Revista TI. Disponível em <http://www.timaster.com.br/revista/colunistas/ler_colunas_emp.asp?cod=522> Acessado em: setembro de 2011.

CAMPOS, Gilda H.B. *Qualidade em Educação a Distância: uma pesquisa longitudinal com professores em exercício em programas de formação do governo federal. Estudo de caso sobre o curso de pós-graduação lato sensu Tecnologias em Educação (2006-2011)*. Projeto de pesquisa do Departamento de Educação PUC-Rio, 2007.

CAMPOS, Gilda H. B. *Tecnologias em Educação: Uma experiência em larga escala de formação de professores para o uso de tecnologia em sala de aula*. In: Coordenação Central de educação a Distância (org.). Rio de Janeiro: Ed. Puc – Rio, 2007.

CAMPOS, Gilda H. B. *Mediação pedagógica: cooperação entre pares como estratégia pedagógica*. In Campos, Gilda H.B. et al. *As relações colaborativas: desafios da docência online*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

CAMPOS, Gilda H.B. & ROQUE, Gianna. *Estruturas pedagógicas para cursos a distância: um relato de experiência*.

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

CCEAD PUC-Rio. Primeiro relatório informativo do Curso de Especialização Tecnologias em Educação. Rio de Janeiro, 2009.

CONSANI, Marciel. *Mediação Tecnológica em Educação: conceitos e aplicações*. 2008. 263 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes da Universidade São Paulo – ECA/USP. São Paulo, 2008.

CAMARGO, B. V. [ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais](#). In: Antônia Silva Paredes Moreira; Jorge Correia Jesuino e Brígido Vizeu Camargo. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005, v. 1, p. 511-539

COSTA, Celso & PIMENTEL, Nara. *O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores na modalidade a distância no Brasil*. Revista Educação Temática Digital, Campinas, v 10, n. 2, p. 71-90, jun. 2009. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2030>

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DANTAS, José. *Teoria das Mediações Culturais: Uma Proposta de Jesús Martín-Barbero para o Estudo de Recepção*. In X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. São Luis: UFMA, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2008/resumos/R12-0015-1.pdf>

DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?* Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 891-917, out, 2008.

FERREIRA, Simone & LOBO, Valéria. *O tutor na Educação a Distância: que sujeito é esse?* In ARAUJO, Bohumila & FREITAS, Katia (coord.) *Educação a Distância no Contexto Brasileiro: experiência em formação inicial e formação continuada*. Salvador: ISP/UFBA, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Maria *et al.* Educação *online* e a abordagem histórico-cultural: encontros e aprendizagens dialógicos. In SILVA, Marco (org). Formação de Professores para docência *online*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREITAS. *Janela sobre a Utopia: Computador e Internet a partir do olhar da Abordagem Histórico-Cultural*.(2009) ANPED Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf>. Acessado em 15 de abril de 2012.

FREEMAN, Michael. (2010) Vygotsky and the Virtual Classroom: Sociocultural Theory Comes to the Communications Classroom. *Christian Perspectives in Education*. 4(1). Disponível em: <http://digitalcommons.liberty.edu/cpe/vol4/iss1/5>
GIOLO, Jaime. *A ead e a formação de professores*,– UPF, GT-11: Política da Educação Superior. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-4137--Int.pdf (2008). Acesso em 20 de agosto de 2012.

GÓMEZ, Angel. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In NÓVOA, Antonio. : Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote.

HARDMAN, Joanne. An exploratory case study of computer use in a primary school mathematics classroom: New technology, new pedagogy? *Perspectives in Education*. Volume 23(4), December, 2005. Disponível em: <http://web.uct.ac.za/depts/educate/download/Hardman.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2012.

KRONBERNGER, Nicole *et.al.* *Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos*. In BAUER, Martin *et al.* Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÉVY, P. *Cibercultura*. SP: Editora 34, 1999.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da Internet – em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

LIMA, Laura. *Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmatista e o método estatístico*. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 83-97, jan.-abr. 2008.

MACHADO, Suelen & TERUYA, Teresa. Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: a perspectiva dos alunos. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Out/2009. Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ead/suelen.pdf>. Último acesso em 15 de abril de 2012.

MARTÍN-BARBERO, J. (2006). *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ.

MARTINS, Gilberto. *Estudo de caso: uma reflexão sobre aplicabilidade em pesquisas no Brasil*. Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 8 - 18 jan./abr. 2008. Disponível em: www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rco/v2n2/02.pdf

MASETTO, M. T. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. e BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

NASCIMENTO, Adriano. *Memória dos verdes anos: saudade da infância na música popular brasileira – uma investigação e uma proposta de análise de dados*. Tese (doutorado) – Orientador: Paulo Rogério Meira Menandro Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2004.

NASCIMENTO, Adriano e MENANDRO, Paulo. *Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada*. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ. Ano 6, n.2, 2º semestre de 2006. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n2/artigos/pdf/v6n2a07.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2012.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Pensar a educação. Contribuições de Vygotsky*. In CASTORINA, José; FERREIRO, Emilia e OLIVEIRA, Marta Kohl. *Piaget – Vygotsky. Novas contribuições para o debate*. São Paulo, SP: Ed. Ática, 2001

OLIVEIRA, Francisco. *SPSS básico para análise de dados*. Rio de Janeiro: Ed Ciência Moderna, 2007.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *Entrevista: mídia, recepção e educação*. Revista FAMECOS. Porto Alegre nº 26, abr 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3298/2555>

PEIXOTO, Joana & CARVALHO, Rose. *Mediação pedagógica mediatizada pelas tecnologias?* In: Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 31-38, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15671> Último acesso em 15 de abril de 2012.

PRETTO, Nelson & LAPA, Andrea. (2010) *Educação a distância e precarização do trabalho docente*. Revista Em aberto, Brasília, v.23, n.84, Nov.

ROQUE, Gianna. *Avaliação de aprendizagem em atividade desenvolvida a distância*. In Campos, Gilda H.B. et al. *As relações colaborativas: desafios da docência online*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SANTOS, Edméa. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Salvador, 2005. Tese de doutorado. FAGED-UFBA [orientador prof. Dr. Roberto Sidney Macedo].

SANTOS, Edméa. *Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa – A educação presencial a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania*. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – set. 2001

SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, Marco. (org.) *Educação Online*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, Marco. *Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online*. Revista Famecos. Porto Alegre, nº 37, dez. de 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/4802/3606>

SFORNI, M.S.F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara – SP: J M, 2004.

TORRE, Alberto. *Confluências epistemológicas: teoria da mediação social de Martín Serrano e pensamento crítico transformador latino-americano*. Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación, vol. X, n. 3, Sep. – Dic. / 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/195>. Acesso em 15 de junho de 2012.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso, planejamento e métodos*. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

VYGOTSKY, Lev. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZUIN, Antonio. *Educação a Distância ou Educação Distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o Tutor e o Professor Virtual*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de abril de 2012.