

# A mediação docente sob o olhar dos cursistas

Maria Esther Provenzano

**Como citar:** PROVENZANO, M. E. A mediação docente sob o olhar dos cursistas. *In*: YONEZAWA, W. M.; BARROS, D. M. V. (org.). **EAD, Tecnologias e TIC**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 51-68. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-390-8.p51-68>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CAPÍTULO 3

### A MEDIAÇÃO DOCENTE SOB O OLHAR DOS CURSISTAS

*Maria Esther Provenzano*

#### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo decorre de uma pesquisa realizada com alunos de um Curso de Especialização a Distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), desenvolvido por uma Instituição de Ensino Superior. Ele é fruto de interesse profissional e acadêmico, da curiosidade e inquietação com o desenvolvimento de projetos de formação docente e da mediação que pode ocorrer nos ambientes de aprendizagem *on-line*.

O cenário em que insere esta experiência tem como paradigma a Educação a Distância, contudo, o conceito de educação *on-line* se aplica nas reflexões dos achados da pesquisa. Assim, valemo-nos de autores que formulam concepções sobre formação de professores, seja no âmbito da educação presencial, seja no da educação a distância e *on-line*. Tal proposta se justifica, uma vez que o curso está ancorado na plataforma *Moodle*, que se configura como um ambiente de aprendizagem construtivista e abrange instâncias de mediação: a) o “professor-pesquisador”, responsável pela disciplina, pelo conteúdo e pelo desenho didático; b) os “tutores a distância”, responsáveis pelo acompanhamento dos alunos, esclarecimento de dúvidas e avaliação a distância; c) os “tutores presenciais”, que cuidam das questões locais do polo, da aplicação das provas presenciais e, eventualmente, contribuem com o esclarecimento de dúvidas conceituais.

No cenário atual, no qual se insere esta experiência, destacamos a política pública, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC)/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), favorável ao crescimento e inclusão de alunos por meio da modalidade a distância. Somam-se a esse cenário as possibilidades da Web 2.0 que criam novas formas de relação e interatividade, bem como intercâmbios dos meios de comunicação, formando redes de complementariedades, que Santaella (2002) chama de cultura das mídias, na qual há “[...] uma dinâmica cultural distinta da cultura de massas, quer dizer, uma dinâmica que se tece e se alastra nas relações das mídias entre si” (p. 49). O Moodle é um ambiente que propicia a convivência de diferentes mídias e se insere em uma concepção de Web 2.0, que pode potencializar essa interatividade.

Procuramos problematizar, neste texto, as formas como os cursistas concebem a docência em ambiente virtual de aprendizagem. Concordamos com o entendimento de Santos (2010) de que a educação *on-line* é um “[...] conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículos mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (p. 37). Para o computador convergem as diferentes mídias que se somam às interfaces digitais (fórum, *wikis*, *chat* etc.), promovendo uma nova concepção de presença e de linguagem, como bem explicita Santaella:

A convergência das mídias está relacionada com a revolução digital, que nasceu com a cultura do computador como mediador da comunicação. No século passado, ele era apenas uma máquina de processar números e, de repente, na sua evolução, começa a absorver outros sistemas de linguagem. (SANTAELLA, 2011).

Foram sujeitos desta pesquisa 36 cursistas, num total de 74 concluintes do curso. A educação a distância representou, para a maioria, uma nova cultura de aprendizagem, que exigiu diferentes saberes e estudos, gerência do próprio tempo, habilidade para lidar com as interfaces de comunicação. A metodologia de estudo foi participativa, e o principal instrumento de coleta dos dados foi o questionário, com questões abertas e fechadas e entrevistas como reforço e enriquecimento de algumas questões. As respostas dos participantes foram submetidas a dois tipos de tratamento: quantitativo e qualitativo. Os dados quantitativos e qualitativos foram

trabalhados de forma articulada, pautada no diálogo entre as metodologias, pois ambas contribuíram para o entendimento de nossas questões.

Esse levantamento preliminar possibilita dizer que há necessidade de problematizar a formação de professores para a docência *on-line*, pois observamos que há uma indefinição sobre quem exerce o papel docente, em uma estrutura que se define pelas três instâncias: o professor-pesquisador, o tutor a distância e o tutor presencial. Os cursistas questionam a forma como o conhecimento transita e é compartilhado, nesse ambiente, e clamam pela superação da pedagogia da transmissão em prol da pedagogia dialógica.

## 2. UM OLHAR SOBRE O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

**Esse curso se insere como** Projeto do Governo Federal na Política de Educação para todos, que tem como objetivo a melhoria dos índices de escolaridade. Ancora-se na plataforma Moodle, como sugestão dessa política pública. O Moodle é uma experiência proposta em 1999 por Martin Dougiamas, sob a forma de comunidade virtual, apoiada no modelo pedagógico do construtivismo social, um *software* gratuito e livre, que permite o desenvolvimento de interfaces e de uma aprendizagem baseada na interatividade. Para tratar da interatividade, Silva (2010) destaca “[...] três binômios: participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade” (p. 121). Esses três aspectos não são independentes, porque combinam e dialogam para definição aprofundada do conceito de interatividade que vem sendo muito banalizado como adjetivo mercadológico.

O currículo do curso abrange seis módulos impressos, articulados em três núcleos: tecnológico, pedagógico e metodológico. Os módulos componentes do currículo são organizados de modo articulado, com vistas a estimular a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento e evitar a dicotomia teoria-prática.

Em relação à avaliação, o curso seguiu a Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, entre as quais a obrigatoriedade das provas presenciais e da apresentação de um trabalho de conclusão de curso.

A avaliação parte de uma concepção solidária e integrada às demais práticas pedagógicas e, como tal, pretendeu-se constituir-se em procedimentos qualitativos. Optou-se pela avaliação somativa, formativa e diagnóstica, tendo em vista a exigência da legislação que regulamenta os cursos de pós-graduação. A avaliação somativa e formativa caracterizava-se pelas funções relacionadas à promoção da autonomia do aluno e reorientação das estratégias de aprendizagem. A nota considerava o processo percorrido pelo aluno e não apenas o resultado, ou seja, procurou-se dar à nota um sentido imbuído de significados.

Procurou-se partir do conhecimento que o aluno já possuía sobre os temas abordados e problematizar esse saber. Pelo diálogo, quem educa também aprende com os alunos, de forma permanente, porque ninguém está inteiramente formado e pronto, nem mesmo o professor. Também pelo diálogo, expressão da forma horizontal de se relacionar, o saber do aluno é reconhecido, para que o professor possa, junto com ele, ultrapassá-lo (FREIRE, 1987). Acreditamos ser esse um dos papéis a ser exercido pelos docentes presenciais e *on-line*.

Freire (1999, p. 54) entendia que

[...] o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar contra os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar.

Para receber o certificado com titulação de especialista em Educação Tecnológica, o cursista deveria obter, no mínimo, nota 7 em cada procedimento avaliativo definido pela proposta do curso. Foram quatro procedimentos: a) ficha de autoavaliação do cursista; b) atividades finais das aulas de cada módulo, corrigidas pelo tutor a distância; c) prova presencial referente a cada módulo, corrigida pelo tutor a distância, com apoio dos professores do módulo, e monografia com defesa presencial ao fim do curso.

O processo flexível pretendido no curso esbarrou na exigência da nota, de modo que se buscou redefinir o que se entende pelo processo

somativo da avaliação, ou seja, o resultado com sentido formativo. Entretanto, cabe enfatizar a necessidade de formação do professor para uma gestão mais aberta e flexível de avaliação. Os professores no ambiente *on-line*, na sua maioria, carregam uma cultura transmissiva e diretiva do conhecimento e, assim, a apreensão de uma nova forma de avaliar é tema para ser inserido na formação da docência em ambientes colaborativos de aprendizagem, sobretudo no âmbito de uma política pública chamada UAB. Nesse sentido, vale a reflexão: podemos dizer que medir e avaliar são operações que se complementam?

Registremos aqui o fato de que hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a noção de “nota verdadeira” quase não tem sentido. [...] deve se questionar a natureza e o sentido da atividade de avaliação. Ela não é uma medida. Mas, então, em que consiste? (HADJI, 2001, p. 34).

Respondendo a essa questão, o autor aponta a existência de uma dupla dimensão na operação de avaliação escolar: a comunicação e a negociação, que ocorrem no contexto social. Considerando que a negociação e a comunicação são essenciais na avaliação, torna-se necessário que todos os procedimentos avaliativos sejam estabelecidos num contrato entre os envolvidos. Levando em conta a resolução proposta pelo MEC/CAPES que determina normas para os cursos presenciais, também válidas para os cursos a distância ou *on-line*, o ideal sob o ponto de vista de um contrato entre os participantes dessa comunidade virtual ainda não foi alcançado no âmbito desse curso.

### **3. DESAFIOS DOCENTES: O CURSO NA INSTITUIÇÃO**

Quais foram os desafios docentes nesse curso? O curso representou um desafio aos educadores que militam na área da docência *on-line*, sobretudo nas instituições que historicamente vêm reproduzindo uma proposta curricular disciplinar e presencial. As dificuldades encontradas pelos professores foram múltiplas: o desafio na elaboração dos módulos,

na passagem dos conhecimentos práticos da sala de aula presencial para o saber elaborado e sistematizado, que exigia um desenho didático diferenciado; na mudança de uma cultura de ensino e aprendizagem analógica para outra digital; na compreensão da evasão dos alunos em uma comunidade de aprendizagem virtual; no entendimento do significado do silêncio virtual; na falta de tempo, uma vez que às atividades presenciais se sobrepunham as atividades virtuais, tais como: fóruns, *chats*, encontros presenciais. Questões novas foram apresentadas à instituição e à equipe que fez a gestão da UAB, no âmbito dessa instituição.

Coll e Monereo (2010), ao tratarem das comunidades virtuais de aprendizagem (CVA), observam que, na filiação dos membros a esse tipo de comunidade, principalmente no caso de projetos mais institucionais, a participação e o compromisso deixam de ser regulados pelas regras que a comunidade desenvolve, passando eles a responder pelas exigências dos programas educacionais. Assim, frisa o autor, recai sobre os professores, tutores, consultores ou coordenadores a responsabilidade de guiar o processo. O projeto de uma CVA é uma tarefa multidisciplinar, e dela devem participar especialistas com formações diversas. Nesse aspecto, a equipe do curso é composta por uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar, porém, as exigências impostas ao programa limitam ações e tomadas de decisões.

A educação deve romper com a lógica unidirecional, com os processos de uma única via e propiciar a interatividade e a aprendizagem colaborativa, tanto nos ambientes presenciais, quanto nos processos *on-line*. Daí nos apoiarmos no pensamento de Freire, porque é por meio da problematização da realidade que não somente o aluno mas também o professor desenvolvem conhecimentos e aprendizagem; “[...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador x educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, 1983, p. 78).

Freire (1996) traz à reflexão o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, que inclui a prática docente crítica, isto é, aquela que problematiza a realidade. Desse modo,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 43-44).

No entendimento desse autor, quanto mais o professor se debruça sobre a sua prática, no sentido de entendê-la, depurá-la, mais o pensamento ganha em rigorosidade, perdendo seu caráter ingênuo. A prática exige do professor uma definição; uma tomada de posição, rupturas. Ser professor é lutar pela esperança, pela “boniteza” da própria prática, é ensinar bem os conteúdos. Alerta ainda Freire (1996) que a prática docente não deve ser reduzida ao puro ensino dos conteúdos, já que “[...] esse é um momento da atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los” (p.116). No seu entendimento, ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria construção. Em “[...] um mundo que se desfaz e refaz”, é um grande desafio ser professor, especialmente no que diz respeito à construção da própria identidade.

Ao afirmar que “[...] formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, Freire (1996 p. 14) nos convida a repensar nossa prática educativa. É necessário que o professor se assuma como sujeito da produção do saber e saiba que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção. Portanto, formar e ser professor constituem uma relação de comunicação, compartilhamento, colaboração, noções em voga no cenário cibercultural.

O professor na sala de aula emergente na cibercultura precisa superar

[...] os resquícios do guardião transmissor do saber [...] um certo mal-estar diante do ambiente virtual de aprendizagem que libera a participação dos aprendizes como coautores da comunicação da aprendizagem. [...] romper com a atitude do mestre que ensina, que instrui, em favor do mestre que provoca a inteligência coletiva dos estudantes à construção da aprendizagem. [...] assumir de uma vez por todas que a experiência de intervenção na mensagem difere da recepção de informações prontas. Mais

do que isso, [...] dar conta da importância da interatividade como dimensão comunicacional favorável à aprendizagem genuína. (SILVA, 2003, p. 55).

Na cibercultura, a lógica da comunicação está mudando da unidirecionalidade para a interatividade. Isso quer dizer que, na sociedade contemporânea, a comunicação não é mais feita apenas do emissor para o receptor. Nessa nova lógica, sobressai a interatividade “[...] como modalidade comunicacional emergente”; verifica-se um diálogo entre emissor e destinatário da mensagem. Esse diálogo poderá modificar o ambiente ensino e aprendizagem centrado no falar/ditar do professor, que separa emissão de recepção. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ao contrário, permitem a modificação dos papéis de emissor e receptor. “A mensagem torna-se modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta, que a explora, que a manipula” (SILVA, 1999, p. 142). Nesse processo de comunicação, o autor sinaliza uma crescente autonomia de busca, onde cada indivíduo faz por si mesmo. Muda-se, por conseguinte, o papel do aluno diante das TICs: de aprendiz passivo passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem.

Castells (2003) observa que, na “sociedade em rede”, o elo fraco são as instituições. Porém, para o autor, as possibilidades dessa aprendizagem abrem um “novo ambiente de comunicação”.

Uma nova forma social, a sociedade em rede, está se constituindo em torno do planeta, embora sob uma diversidade de formas e com consideráveis diferenças em suas consequências para a vida das pessoas, dependendo de história, cultura e instituições. (CASTELLS, 2003, p. 225).

Levy corrobora essa abordagem, quando vislumbra a possibilidade da criação de uma rede de relações, ancorada em uma identidade cultural e social, capaz de propiciar a democratização das práticas comunicacionais que podem ser potencializadas no cenário cibercultural. Para ele, a era digital enseja uma dinâmica assentada na construção coletiva do conhecimento, na colaboração entre os participantes da rede.

Para repensar a natureza da mediação docente num ambiente de aprendizagem institucional, Giroux (1997) chama a atenção para a vertente teórica formada pelos professores como intelectuais transformadores. Para ele, a categoria de intelectual transformador significa

[...] uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados e, como tal, oferece uma contraideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. (GIROUX, 1997, p. 136).

Ao situar sua abordagem sobre a formação de professores no seio da questão político-pedagógica mais ampla, Giroux (1992) apresenta importante contribuição para uma reflexão mais acurada do papel do professor nos processos de formação *on-line*. O autor considera fundamental que os profissionais de ensino possam se tornar intelectuais transformadores, capazes de desenvolver culturas e tradições emancipatórias, dentro e fora das esferas públicas alternativas. Em sua concepção, a linguagem crítica se apresenta como instrumento indispensável para o enfrentamento dos aspectos ideológicos e materiais da sociedade dominante, que tentam separar a questão do conhecimento da questão do poder.

Outra vertente crítica, que traz grande contribuição à formação de professores, é a de Tardif (2000), que chama a atenção para a importância dos saberes profissionais dos professores. Para ele, os saberes profissionais são construídos em função de situações particulares de trabalho e ganham expressão no contexto em que se situam, visto que as situações de trabalho colocam os professores na presença uns dos outros, levando-os a negociar e a compreender juntos os significados de seu trabalho coletivo.

Tendo em vista as percepções de Castells, Levy, Giroux e Tardif, o professor terá um papel decisivo nas articulações das redes e da inteligência coletiva nas instituições educativas. O professor como sujeito imerso nessa experiência poderá modificar sua prática docente a partir da dinâmica da sociedade em rede e tornar-se um intelectual transformador das dinâmicas pedagógicas. Muitos professores e gestores de educação ainda estão despreparados para lidar com a demanda comunicacional

exigida no ambiente *on-line*. É preciso que as políticas institucionais contemplem a formação desses profissionais, que exige dos professores e gestores redimensionamento da sua prática docente, adequando-a ao novo ambiente comunicacional e ao novo espaço de sociabilidade, organização, informação e conhecimento próprios da cibercultura. Como consequência dessa formação mais ampla que envolve a educação *on-line* e não apenas a educação a distância, os professores poderão superar os papéis tradicionais de transmissores de saberes e experimentar múltiplas mediações com base no diálogo, na construção colaborativa do conhecimento, na provocação à autoria criativa dos cursistas.

#### 4. PERCEPÇÕES DOS CURSISTAS

O curso em tela prevê três tipos de mediadores de aprendizagem, com suas respectivas competências: professor-pesquisador; tutor a distância e tutor presencial.

A sistemática de análise dos dados coletados ocorreu de duas formas: a) tabulação quantitativa das questões fechadas; b) análise qualitativa dos conteúdos (BARDIN, 1992), associada às questões abertas e às entrevistas. Apresentamos, a seguir, os resultados.

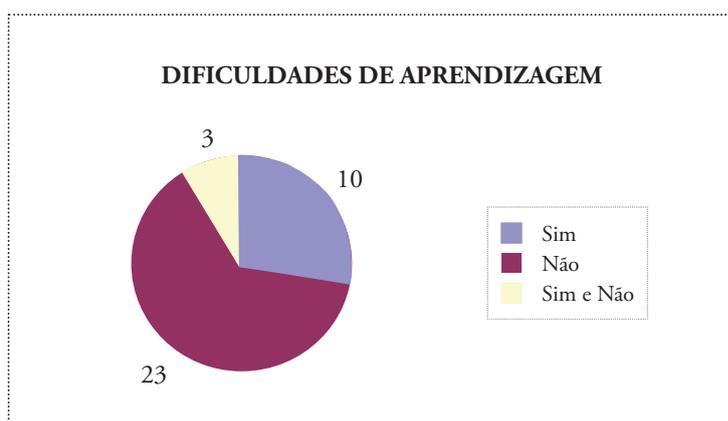


Figura 1: Dificuldade de aprendizagem

Na questão fechada, a maioria dos cursistas não sentiram dificuldades (figura 1). Porém, na análise de conteúdo das respostas abertas, constatamos que a soma dos indicadores de dificuldades foram maiores do que os de facilidades.

Os gráficos (figuras 2 e 3), na sequência, evidenciam a natureza das facilidades e a natureza das dificuldades.

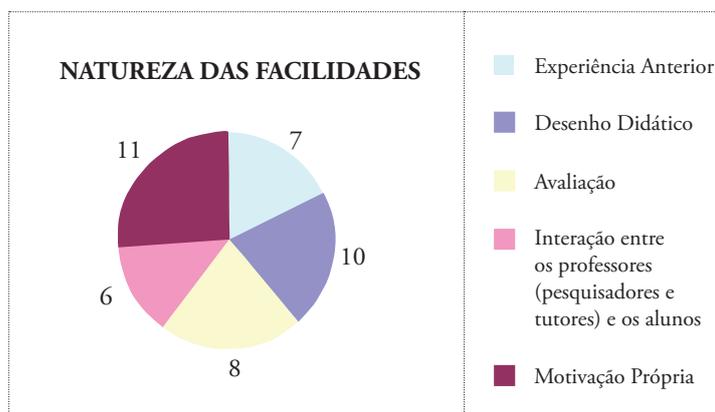


Figura 2: Natureza das facilidades

As facilidades encontradas foram: experiência anterior dos cursistas em EaD; o desenho didático (o material estava bem elaborado, competência da equipe); avaliação (planejamento flexível); interação entre professores e tutores (apoio dos tutores e professores); motivação própria (por exemplo, vontade de aprender). Ao todo, 42 indicadores.

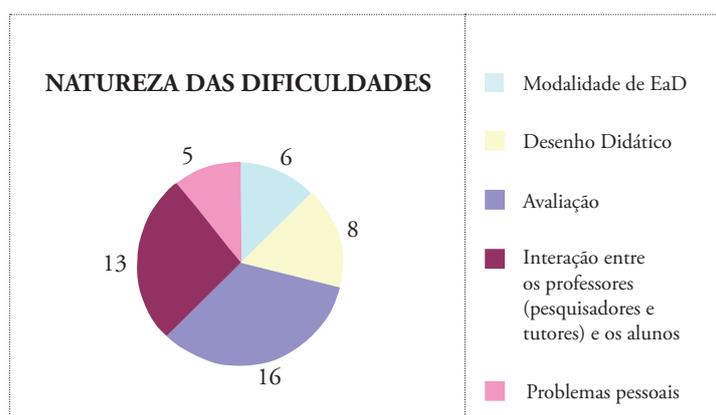


Figura 3: Natureza das dificuldades

As dificuldades reveladas são similares aos indicadores das facilidades: a modalidade de EaD; desenho didático (por exemplo, excesso de atividades nos módulos); avaliação (provas presenciais difíceis, cansativas e longas); interação entre professores e tutores (por exemplo, falta de retorno às dúvidas e mensagens postadas); problemas pessoais (dificuldades de gerenciar o próprio tempo). Ao todo, 48 indicadores.

Observamos que 13 alunos indicaram dificuldades na interação entre os professores-pesquisadores e tutores, enquanto 6 atribuíram facilidades nessa mediação. O percentual de dificuldades sinaliza para a existência de uma tensão nessa mediação.

Os gráficos (figuras 4 e 5), a seguir, explicitam os resultados sobre a quem os cursistas atribuíram o papel de docente no curso e quem deveria assumir esse papel.

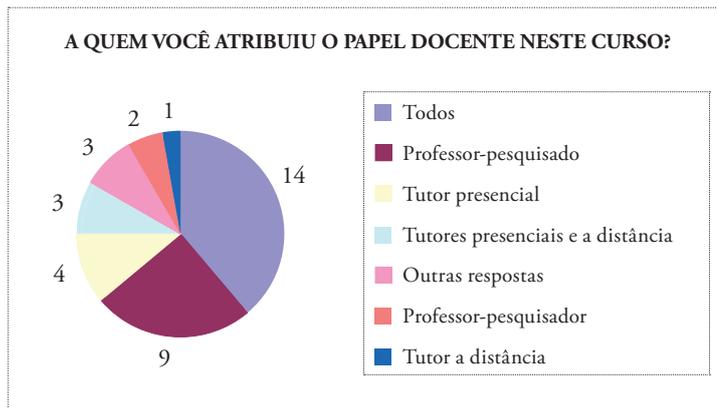


Figura 4: A quem você atribuiu o papel do docente?

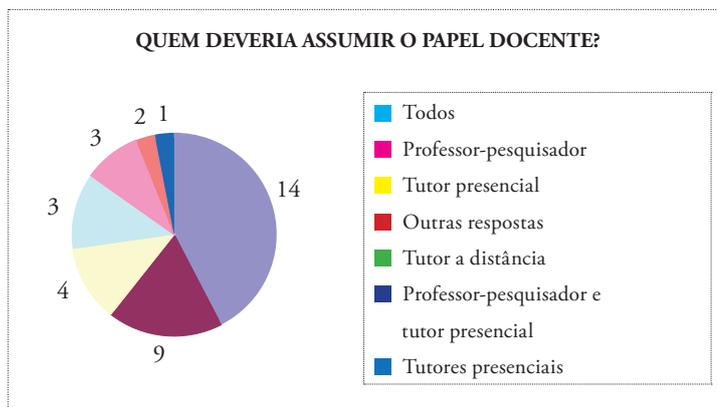


Figura 5: Quem deveria assumir o papel do docente?

Alguns depoimentos dos cursistas:

1. *Todos nós estávamos envolvidos no processo. Os professores, nos encontros, foram fundamentais; os tutores e os próprios colegas que deram o tom ao curso.*
2. *Àqueles que de alguma forma deram retorno às questões que precisavam de mais esclarecimento (professores conteudistas e colegas de curso).*
3. *A toda equipe que participou do projeto de implantação e desenvolvimento do curso, a coordenação, os responsáveis pelo material didático, os professores, os tutores e o pessoal de apoio.*
4. *A todo o processo de EaD. Fica difícil você excluir um componente do curso. Tudo e todos contribuíram para o sucesso dele.*
5. *Nesse ponto muitas vezes fiquei meio confusa, sem saber a quem recorrer, pois algumas atribuições eram voltadas para o tutor presencial e outras ao tutor a distância. Em alguns momentos não era muito claro a quem deveríamos recorrer em algumas questões.*
6. *O papel de docente neste curso para mim é atribuído a todas as pessoas que participaram da construção do conhecimento, pois todas aprendemos e ensinamos, na medida das possibilidades, a cada um de nós participantes: alunos, professores e tutores.*
7. *Em pequena parte pelo tutor a distância e em grande parte pelos professores-pesquisadores, por meio do material didático e dos encontros presenciais, além, é claro, da autoaprendizagem.*
8. *O professor que elaborou o material dos módulos. Apesar da distância, quando o material é bem elaborado parece que estamos “conversando” com o professor, pois ele consegue transmitir de forma clara o conhecimento.*
9. *Numa aprendizagem colaborativa como na EaD, em que a construção dos saberes acontece de forma coletiva, não é possível fazer uma separação do papel do professor. Os professores-pesquisadores tiveram papel decisivo nesse processo, quer pelo material elaborado, quer pelas orientações no momento de fechamento dos módulos. Os tutores acompanharam e orientaram a*

*aprendizagem o tempo todo. Os colegas muito se ajudaram nas diversas formas de participação, principalmente nos fóruns.*

10. *Ao próprio aluno, mediado pelos tutores.*

11. *Importância significativa ao tutor a distância, mas cada um deve considerar o exercício de seu papel, não minimizando nenhuma atuação.*

Os dados ressaltam uma indefinição acerca de quem exerce a mediação docente no ambiente *on-line*. As respostas indicam que a maioria dos cursistas considera que todos exerceram a docência (professor-pesquisador, tutor presencial e a distância e até o próprio aluno). Há, portanto, uma dificuldade de identificar o docente mediador do ambiente de aprendizagem do curso. A dificuldade na compreensão do exercício dessa função expressa o quanto esse papel se encontra indefinido e difuso, na concepção dos alunos. A atribuição do papel docente a todos os “mediadores de aprendizagem” sugere a ausência do professor, na mediação. Outra visão também detectada na coleta dos dados foi a de atribuir o papel docente ao tutor presencial, denotando resquícios de visão presencial de educação por parte dos alunos. Há ainda aqueles que visualizam no papel do professor-pesquisador ou no tutor a distância a incorporação dessa docência. O primeiro, por ser o professor que elaborou os módulos, as provas, as atividades e deu as aulas presenciais, demonstrando nessa visão o mestre como aquele que detém maior conhecimento sobre os conteúdos. No caso do tutor a distância, percebe-se nas respostas o peso da avaliação, porque é ele que corrige as atividades e as provas, sendo responsável pelas notas, que impactam os alunos. Os achados desta pesquisa nos instigam a reforçar a importância da formação do professor para o exercício da docência *on-line*.

## **5 POR UMA MEDIAÇÃO DOCENTE COM BASE NA COMUNICAÇÃO E INTERATIVIDADE**

Nesta pesquisa, constatamos que há uma indefinição do papel do professor, como mediador *on-line*. O Moodle, na qual o curso em tela se ancora, é um ambiente de aprendizagem que propicia a interatividade e se insere em uma nova concepção de *web*, todavia, se não for utilizado no seu potencial, continuará reproduzindo a linearidade dos processos pedagógicos

presenciais em uma perspectiva tradicional. Com a emergência da *web 2.0* (*chats*, webconferência, fóruns, lista de discussão, blogs, *wikis*, *facebook*, dentre outros), no início do século XXI, há uma demanda por uma docência dialógica tanto no ambiente presencial quanto no ambiente *on-line*.

Um novo ambiente comunicacional surge, impactando as práticas educacionais e nos instigando a buscar, por meio das interfaces comunicacionais, uma aprendizagem diferenciada. O professor tem agora o desafio de educar na cibercultura. Ele terá que ser criativo para atender às demandas sociais de aprendizagem, que se utilizam dos ambientes virtuais de aprendizagem. Interatividade é a modalidade comunicacional que ganha centralidade na “cibercultura”. O professor da cibercultura deverá compreender a dialética da emissão e recepção. Não cabe mais a emissão de uma mensagem fechada. Ele deverá, ao emitir sua mensagem, oferecer um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor. A mensagem não é mais “emitida”, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado. É um mundo aberto, modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta. O receptor não está mais em posição de recepção clássica. Ele é convidado à livre criação. A mensagem ganha sentido sob sua intervenção.

Essa passagem do emissor para o receptor significou um grande salto qualitativo em relação ao modo de comunicação de massa que prevaleceu até o final do século XX. Com efeito, o modo de comunicação interativa ameaça a lógica unívoca da mídia de massa, oxalá como superação do constrangimento da recepção passiva, transformando o ambiente de comunicação, tornando possível a transição de um modelo centrado na sequência linear, que encadeia unidirecionalmente graus, idades e pacotes de conhecimento, a outro descentrado e plural, cuja chave é o encontro do texto e o hipertexto. Para tanto, o professor precisará se dar conta do movimento próprio das tecnologias digitais, em sintonia com a cibercultura e com o perfil comunicacional dos aprendizes que aprenderam com o controle remoto e com a lógica unívoca da mídia de massa e agora aprendem com o *mouse* e com as “janelas” móveis que possibilitam mais do que meramente assistir.

Em relação à importância da comunicação e interatividade, Habermas fornece um referencial teórico importante, que é o agir

comunicativo. O autor formula suas concepções buscando saídas para os dilemas da sociedade contemporânea, mediante a formulação da Teoria da Ação Comunicativa, vislumbrando nessa teoria a possibilidade de “[...] mudança de paradigma da razão centrada no sujeito para a razão comunicacional” (HABERMAS, 1990, p. 281). A razão comunicacional, para o autor, reafirma a superação do paradigma centrado no sujeito por outro que abranja a intercompreensão, isto é, “[...] a relação intersubjetiva de indivíduos que socializados através da comunicação, se reconhecem mutuamente” (HABERMAS, 1990, p. 288).

A descentralização do sujeito e a socialização, por meio da comunicação do pensamento habermasiano, contribuem para a explicitação dessa indefinição de docência encontrada no ambiente de aprendizagem virtual do curso em foco, uma vez que evidencia a necessidade de maior comunicação entre os professores-pesquisadores, tutores e cursistas no processo, inferindo que as redes se consubstanciam na ação comunicativa promovida por uma mediação efetiva do professor.

Uma comunidade em rede só se estabelece por meio do entendimento e da solidariedade, e Habermas (2003) sinaliza ações que podem levar ao entendimento, fazendo essa distinção entre entendimento mútuo *versus* orientação para o sucesso. Para o autor, é possível haver interações nas quais pelo menos dois participantes se entendem, desde que não atuem meramente baseados em seu *ego*. Assim, “Alter pode anexar suas ações às ações de Ego evitando conflitos e, em todo caso, o risco de uma ruptura da interação” (p. 164). O autor alude a um agir comunicativo, “[...] quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas” (p. 165).

O pensamento de Habermas nos leva a sugerir que, nos processos de educação *on-line*, o agir comunicativo deve ser parte integrante dessa formação, ou seja, “[...] a razão comunicacional expressa-se num entendimento descentrado do mundo” (p. 291).

A linguagem situa-se, no pensamento de Habermas, como *medium* regulador do entendimento mútuo e se consubstancia como forma

de ação social, para além da mera representação de mundo. A linguagem como expressão do entendimento mútuo representa, para a cibercultura, os diferentes modos de expressão e comunicação.

O docente mediador em ambiente *on-line* deve estar aberto às inovações tecnológicas, aprender com elas e agir de forma descentrada do *ego*. Acreditamos que a mediação da aprendizagem passa pela promoção da autoria dos docentes e cursistas nos processos da aprendizagem, pela estimulação das paixões de aprender, pelo agir comunicativo, dentre outros aspectos a serem apreendidos nas pesquisas nessa área.

A aprendizagem *on-line* cria uma nova cultura de aprendizagem, que requer diferentes saberes e habilidades para lidar com as interfaces de comunicação. Em suma, os achados desta pesquisa sugerem que faltam aos professores a habilidade comunicativa e a consciência de seu papel colaborativo e efetivo à aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges; revisão de Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O educador: vida e morte*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- GIROUX, A. H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1992.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 2003.

- \_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LÉVY, P. *Tecnologia da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- SANTOS, E. Descortinando o cenário. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Org.). *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: WAK, 2010.
- SANTAELLA, L. **Lucia Santaella fala sobre convergência das mídias** (Entrevista). *Diário de Votuporanga*. Disponível em: <<http://diariodevotuporanga.com.br>>. Acesso em: 14 jun. 2011.
- \_\_\_\_\_. Crítica das práticas midiáticas da sociedade de massa In: PRADO, J. L. A. (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker, 2002.
- SILVA, M. Criar e professorar um curso *online*: relato de experiência. In: SILVA, M. (Org.). *Educação Online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- \_\_\_\_\_. Um convite à interatividade e à complexidade. In: GONÇALVES, M. A. R. (Org.). *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Sala de aula interativa*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- TARDIF, M. Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Unesa, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. 2000.