Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado
Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Juliene Madureira Ferreira

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DE REUVEN FEUERSTEIN

Uberlândia

2010

Juliene Madureira Ferreira

Mediação Pedagógica na Educação a Distância: Possibilidades a partir das contribuições da abordagem de Reuven Feuerstein

Dissertação de Mestrado apresentado a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Aprendizagem

Orientadora: Profª. Claudia Dechichi

Uberlândia

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU – MG Brasil

F383m Ferreira, Juliene Madureira, 1982-
Mediação pedagógica na educação à distância [manuscrito] : possibilidades a partir das contribuições da abordagem de Reuven Feuerstein / Juliene Madureira Ferreira. - 2010.
218 f. : il.

Orientadora: Cláudia Dechichi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia educacional - Teses. 2. Ensino à distância - Teses. I. Dechiche, Cláudia. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 37.015.3

Juliene Madureira Ferreira

Mediação Pedagógica na Educação a Distância: Possibilidades a partir das contribuições da abordagem de Reuven Feuerstein

Dissertação de Mestrado apresentado a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Aprendizagem

Orientadora: Profª. Claudia Dechichi

Aprovada em 9 de Abril de 2010

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Claudia Dechichi
Profª do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada da UFU

Profª Drª Célia Vectore
Profª do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada da UFU

Prof. Dr. José Manuel Moran Costas
Diretor do Centro de Educação a Distância da Universidade Unianhanguera – Uniderp

Profª Drª Vani Moreira Kenski
Profª do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Este trabalho é dedicado

À minha querida orientadora, Drª Claudia Dechichi, que mais do que simplesmente acreditar em mim e no meu trabalho, me impulsiona para vôos mais altos e para desafios que, sozinha, eu não teria coragem de enfrentar. Serei eternamente grata pela confiança, pelo carinho e por toda a dedicação que colocou na missão da minha formação. Você é motivo de admiração pessoal e de grande afeto.

Ao meu marido, David Tomaz Machado, que além de oferecer apoio e incentivo constante à minha carreira, sempre com carinho, é meu amigo, companheiro, cúmplice e meu amor. Sem você eu não teria a paz de espírito necessária para vencer os obstáculos.

Ao meu pai Antônio Gilberto Ferreira, um grande orgulho, que mesmo longe está sempre presente, apoiando-me e orientando-me nos momentos mais importantes da minha vida.

À minha mãe Eliete Madureira, que com toda a sua doçura e paciência esteve ao meu lado em todos os meus momentos de insegurança e nervoso, mostrando o imenso amor incondicional de mãe.

E a Deus, por ter iluminado o meu caminho colocando todas essas pessoas na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer por um instante que não somos auto-suficientes, que não estamos sozinhos e que não realizamos nada sem a presença do outro. Agradecer é o primeiro sinal de humildade e de amizade pelos pequenos gestos que sustentaram uma conquista. Dessa forma, quero agradecer a todos que de alguma maneira participaram da minha vida durante a realização do mestrado.

Em especial quero agradecer à minha família, que sempre acreditou em mim e foi motivo de incentivo para a minha dedicação nesta caminhada.

Aos meus queridíssimos irmãos, Natália e Bruno, que foram companheiros fiéis durante essa jornada, motivo de grande orgulho para mim.

Aos meus avos, Lauro, Vera, Maria e Antônio que foram fundamentais durante toda a minha vida e que estiveram sempre dispostos a mimar-me e fazer com que eu me sentisse a pessoa mais importante do mundo.

Aos meus tios e tias, Maria José, Aristides, Lauro, Virgínia, Gelba e Ediomar, que são responsáveis diretos pelo que eu sou hoje e me ensinam diariamente o que é ser uma família.

Aos primos e primas que nas suas individualidades ajudam-me a entender a diversidade humana, ensinando-me a conviver na diferença.

À minha amiga e sogra, Maria Clara, que se mostra presente em todos os passos, dividindo comigo valiosos conhecimentos. Quero agradecer pela paciência e pelo carinho imenso que tem por mim.

Aos meus amigos queridos, Carla, Guilherme, Natália, Débora, Claudia, Fernanda, pelo apoio constante. Em especial para Rui, que sempre me incentivou e mesmo de longe mostra seu carinho e apoio.

Aos professores da minha banca de qualificação Célia Vectore e Décio Gatti Junior, que carinhosamente apontaram caminhos e responderam a inquietações.

À coordenação do curso de administração da UFU, que acreditaram na minha pesquisa abrindo as portas para todas as investigações propostas, mostrando o genuíno interesse pela construção do conhecimento.

À Sra. Marineide, nossa secretária do Programa de Pós-graduação e anjo da guarda de todos durante os procedimentos na realização da pesquisa.

E a todos aqueles que colaboraram, participaram ou apoiaram-me nesse projeto e fizeram parte nesta conquista.

RESUMO

Considerando a presente necessidade de pesquisas na área da educação a distância este estudo tem como objetivo investigar e analisar as práticas pedagógicas dos tutores na educação a distância via web, tento como principal foco de pesquisa a mediação pedagógica. Para a análise e compreensão da ação mediacional utilizou-se como referencial teórico as contribuições de Reuven Feuerstein sobre a mediação pedagógica. A presente pesquisa em psicologia, de linha qualitativa, contou com a participação de 25 tutores de um Curso de Graduação a Distância de uma Universidade Federal do Estado de Minas e seus coordenadores. Teve como proposta metodológica a divisão da pesquisa em duas etapas: a primeira estruturada a partir da aplicação de um questionário, construído especificadamente para o estudo, contendo informações cadastrais dos participantes (nome, escolarização, experiência profissional, objetivos de trabalho e percepções acerca da prática pedagógica na educação a distância); e, a segunda etapa consistindo em uma entrevista junto aos participantes, na qual foram discutidos temas como a mediação pedagógica na educação a distância, os processos de formação profissional para o trabalho de tutoria e a prática pedagógica do tutor. O método de análise dos dados escolhido foi a Grounded Theory, ou Teoria Fundamentada nos Dados, que caracteriza-se por uma análise qualitativa categorial dos dados cujo maior diferencial é a construção de uma Teoria que explica o fenômeno a partir dos Dados provenientes do mesmo. Através da análise dos resultados é possível concluir que a mediação pedagógica como propõe Feuerstein ainda não pode ser identificada na prática educacional dos tutores do curso de administração a distância. Pôde-se concluir ainda, que os profissionais envolvidos no contexto da Ead carecem de formação acadêmica/profissional específica para o trabalho de docentes na modalidade a distância e que, um dos elementos deficitários na atual formação desses profissionais é justamente a sistematização de uma ação mediacional que leve em consideração as peculiaridades da Ead.

Palavras chave: Mediação Pedagógica, Educação a Distância, Tutoria a Distância

ABSTRACT

Taking in consideration the present need for research in the area of distance education this study aims to investigate and analyze the pedagogical practices of tutoring in distance education by web, keeping as the main focus the analysis of the pedagogical mediation. For the analysis and understanding of mediacional action we used, as theoretical contributions, the referential on pedagogical mediation of Reuven Feuerstein. This research in psychology, with qualitative line, counted with the participation of 25 tutors of an Distance Education Graduation Course that is offered by a Federal University in Brasil and its coordinators. It had as Methodological proposal two moments of research: the first structured with the application of a questionnaire, built for the study, that worked with the participants ' registration information (name, education, professional experience, work goals and perceptions about the pedagogical practice in distance education); and, the second phase consisting of an interview with the participants, in which they were discussed issues such as pedagogical mediation in distance education, vocational training procedures for the work of mentoring and the mentor's pedagogical practice. The data analysis method chosen was The Grounded Theory, which is characterized by a qualitative analysis of data whose categorial differentiator is the construction of a theory that explains the phenomenon from data. Through the analysis of the results is possible to conclude that the pedagogical as proposed Feuerstein mediation may not yet be identified in practice educational administration course tutors to distance. Still could be concluded that the context of distance education lacks specific training for academic/professional teachers working in the distance and a defaulting in training elements are precisely the systematization of a mediacional action that takes into account the peculiarities of the distance education.

Keywords: Pedagogical Mediation; Distance Education, Distance Tutorial.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 22

1.1 Educação a distância: aspectos político-econômico, científico-tecnológico e Paradigmático 27

1.2 Mediação pedagógica e educação a distância no Brasil 49

1.3 O espaço virtual e as novas tecnológicas a serviço da educação 57

1.4 A aprendizagem autônoma, mediação pedagógica e o papel do tutor na educação a distância 62

CAPÍTULO II – A ABORDAGEM DE REUVEN FEUERSTEIN E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. 77

2.1 Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural 80

2.2 Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada 83

2.3 Critérios de Mediação 87

2.4 Feuerstein e a mediação na educação à distância 94

CAPÍTULO III – METODOLOGIA 98

3.1 Delimitação do Problema 98

3.2 Apresentando o Campo de Investigação 102

3.3 Conhecendo os Participantes 106

3.4 Método da Pesquisa 109

3.5 Recursos Metodológicos de Coleta Dados 112

3.6 Estratégia de Análise dos Dados 116

3.7 Procedimentos da Pesquisa 123

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS **126**

PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA **126**

- Primeira Categoria Central de Significado: Caracterizando o Papel do Tutor na Ead
- Segunda Categoria Central de Significado: Caracterizando o Aluno da Ead
- Terceira Categoria Central de Significado: Atuação do Tutor junto ao Aluno na Ead

SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA **153**

- Primeira Categoria Central de Significado: Interação na Ead
- Segunda Categoria Central de Significado: Mediação Pedagógica na Ead
- Terceira Categoria Central de Significado: Definindo sua Própria Formação
- Quarta Categoria Central de Significado: Discutindo sobre o Treinamento para a Tutoria na Ead

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS **186**

REFERÊNCIAS **199**

ANEXOS **211**

ANEXO A - Informações relativas ao Curso de Graduação em Administração a Distância da Universidade Federal de Uberlândia

ANEXO B - Exemplo do quadro de codificação

ANEXO C – Quadro geral das Categorias Centrais de Significado da Primeira Etapa da Pesquisa

ANEXO D - Quadro geral das Categorias Centrais de Significado da Segunda Etapa da Pesquisa

ANEXO E – Questionário utilizado na primeira etapa da pesquisa

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Formação acadêmica dos tutores participantes 107
Tabela 2. Distribuição dos tutores por cada pólo 108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Categorias de Significados: Caracterizando o papel do tutor na Ead 131
Quadro 2. Categorias de Significados: Caracterizando o aluno da Ead 137
Quadro 3. Categorias de Significados:Atuação do tutor junto ao aluno na Ead 145
Quadro 4. Categorias de Significados: Interação na Ead 155
Quadro 5. Categorias de Significados: Mediação Pedagógica na Ead 163
Quadro 6. Categorias de Significados: Definindo sua própria formação 175
Quadro 7. Categorias de Significados: Discutindo sobre o treinamento para a tutoria na Ead 182

APRESENTAÇÃO

A motivação para desenvolver o presente estudo tem sua origem nas inquietações e questionamentos da minha recente prática como psicóloga e nos estudos sobre mediação pedagógica e educação a distância, uma caminhada, até então prazerosa e surpreendente, que está sendo construída com muita dedicação.

Minha formação acadêmica no curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, cujo princípio em 2003 é marco do início dessa trajetória profissional, oportunizou-me diversas experiências nas várias áreas de atuação do psicólogo. Foi uma formação rica e estimulada pelo desejo da continuidade da carreira docente. Entretanto, foi na área da psicologia escolar/educacional que pude encontrar meus maiores desafios e afinidades, realizando meus primeiros estudos, pesquisas e trabalhos mais significativos.

Minha relação com a pesquisa começa em 2006, quando voltando meu olhar para as teorias e práticas do psicólogo no contexto de ensino e aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais realizei a minha primeira iniciação científica (um ano de pesquisa sem apoio financeiro). Foi neste momento que pude entrar em contato com o cenário da educação especial e conhecer a realidade dos alunos com deficiência, na cidade de Uberlândia, realizando uma caracterização dos usuários do serviço de Ensino Especializado na Rede Pública Municipal de Educação.

Essa experiência instigou-me a continuar a pesquisar no campo da educação especial, aprofundando minhas reflexões e direcionando meu olhar para o fenômeno do atendimento educacional especializado à criança com necessidades educacionais especiais, em especial à criança com deficiência mental (fazendo outra iniciação

científica que teve duração de mais um ano e meio com o financiamento e apoio do CNPQ).

Concomitante a pesquisa, pude realizar estágios e participar de projetos de extensão que trabalhavam com o atendimento psicoeducacional à crianças com queixa de problemas de aprendizagem e/ou deficiência mental e foi com a educação especial que conheci as teorias de Feuerstein. Em Novembro de 2007, fazendo o curso de Aplicação do PEI - Programa de Enriquecimento Instrumental I (instrumento criado por Feuerstein para o desenvolvimento cognitivo) tive a certeza de que os pressupostos de modificabilidade cognitiva e da mediação da aprendizagem previstos por Feuerstein em suas teorias seriam as bases para os meus trabalhos posteriores.

O PEI foi uma experiência que proporcionou transformações significativas tanto para minha vida profissional quanto pessoal, pois os pressupostos defendidos por Feuerstein trouxeram uma contribuição ímpar para a análise, reflexão e compreensão sobre os conceitos de mediação, ampliando a potencialidade do meu trabalho com os atendimentos clínicos e com as análises institucionais, melhorando minha capacidade de reflexão crítica e de atuação em todos os contextos onde posso me inserir como psicóloga.

Esses trabalhos me conduziram a conhecer e participar de vários projetos na Universidade Federal de Uberlândia na área da Inclusão Escolar. Um desses projetos foi o curso de formação de professores que trabalham com crianças/jovens com surdez, uma proposta de curso a distância em nível de aperfeiçoamento que oferece recursos e conhecimentos sobre o trabalho com a população surda em contexto educacional. Participei como ouvinte das discussões teóricas e das análises de propostas metodológicas, podendo acompanhar a elaboração e execução do curso, entrando em

contato com o mundo da educação a distância, o que me trouxe grande satisfação e fascínio.

Ainda concentrada em me capacitar, cada vez mais, para o atendimento especializado, fiz um curso de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais através da internet (Librasnet) que, em quatro meses, ofereceu-me material didático e apoio básico para a aprendizagem da libras (nível iniciante). Tendo essa oportunidade de um contato direto com a educação a distância me deparei com uma experiência de aprendizagem notável e percebi um novo e atraente contexto educacional. Desse momento em diante não consegui desviar o olhar das produções dentro da modalidade de educação a distância, pois esta revelou-se um contexto educacional desafiador, instigante e cheio de oportunidades.

A educação a distância[1] apresenta, para o cenário educacional atual, propostas inovadoras, cujo campo está em visível crescimento e em constante transformação no intuito de oferecer uma alternativa educacional que contemple a ideia de democratização do saber.

A educação a distância (Ead) é uma modalidade educacional consolidada que possibilita, por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação, recursos alternativos para o sistema educacional convencional. A Ead[2], como é chamada, apresenta, como grande diferencial da educação presencial, a necessidade de criação de um ambiente específico de ensino/aprendizagem e de uma pedagogia própria para a construção de conhecimento, uma vez que, na maior parte do tempo, o aluno e o professor estão separados pelo tempo e espaço.

[1] No presente trabalho, "educação a distância", o "a", não é craseado porque se refere a distância sem limite de tempo e espaço, ou seja, é indeterminada. De acordo com as regras gramaticais, educação a distância só deve ser craseada quando se referir a espaço determinado. Ex: à distância de 100 metros.

[2] Daqui em diante utilizar-se-á a sigla "Ead" para designar Educação a Distância.

Foi então, pensando sobre o ambiente específico de aprendizagem da educação a distância, sobre os processos de ensino/aprendizagem e sobre os resultados esperados nessa modalidade de educação, que pude perceber que os pressupostos de mediação da aprendizagem, com o qual já tinha contato, poderiam me auxiliar no estudo e reflexão sobre o contexto educacional a distância.

Com a conclusão da graduação no Curso de Psicologia e visando o ingresso no Mestrado, foi possível unir a motivação pela realização de uma pesquisa e todos os ganhos que essa experiência proporciona ao desejo de contribuir para a construção de um saber sobre a realidade educacional a distância no Brasil. E, contando com incondicional apoio da minha orientadora, empenhei-me na elaboração de um projeto de pesquisa na psicologia, que contribuísse para a reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem na modalidade a distância.

Assim, esse estudo tem por objetivo analisar como acontece a tutoria online em contextos educacionais a distância, quais as percepções dos tutores (professores online) acerca desse fenômeno, enfocando a análise da mediação pedagógica. As contribuições da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada proposta por Reuven Feuerstein - teórico contemporâneo que muito contribui para o trabalho com a mediação pedagógica - serão utilizadas como referencial teórico para a compreensão da mediação.

Pensando no campo de pesquisa, optou-se pela pesquisa em um determinado Curso de Graduação a Distância de uma Universidade Federal Brasileira, que é realizado via web. Trata-se de um curso de graduação, cuja proposta nasce da demanda e patrocínio da iniciativa privada do Banco do Brasil. Sua estrutura pedagógica e operacional é organizada e coordenada pelos professores da própria Universidade que a sedia que, em processo de licitação Nacional, ganhou o direito de desenvolver o curso.

Todas as despesas de manutenção do curso são custeadas pelo Banco do Brasil, o que inclui pagamento de profissionais, material e alguns softwares próprios para a execução do trabalho na Ead. Em contrapartida, o Banco do Brasil tem uma porcentagem das vagas destinadas a funcionários do próprio banco. Atualmente, o curso conta com cerca de 250 alunos em todo o Brasil[3].

A escolha por esse curso em específico se baseia, principalmente, em quatro motivos: primeiro, por ele ter sido um dos primeiros cursos de graduação a distância com cinco anos de duração, um dos primeiros do Brasil; segundo, por ele apresentar uma proposta educacional séria e comprometida com a formação superior, contando com recursos tecnológicos avançados (vídeo conferências, vídeo aulas, PowerPoint narrado, entre outros) e com uso ilimitado da plataforma. Essas características elevam as possibilidades do desenvolvimento de atividades no curso, ampliando as alternativas de comunicação, interação e interatividade. Em terceiro, por ser um curso com alcance nacional e não regional, como a maioria das propostas de graduação no Brasil. E em quarto, por se tratar de um curso que prevê a utilização da mediação pedagógica como uma das estratégias de atuação para a construção do conhecimento.

[3] Maiores detalhes sobre o curso e suas particularidades em Anexo B

CAPÍTULO I
A Educação a Distância

A educação a distância, tema nos palcos de discussão em assuntos educacionais em todo o país, é entendida como uma oportunidade de realizar na prática uma democratização do conhecimento, uma alternativa ao sistema educacional convencional (presencial), pois abre espaço para a possibilidade de oferecer as ferramentas e estruturas capazes de disseminar uma informação compartilhada e precisa, de forma unificada e instantânea (Nasbitt & Aburdene, 1990; Neder, 2005). Entretanto, a aplicação da modalidade educacional a distância ainda desperta muitas divergências entre os estudiosos da educação, fazendo com que diferentes opiniões sejam expressas.

As críticas negativas baseiam-se em vários aspectos, dentre eles estão: o alto índice de desistência dos alunos (Maia, Meireles & Pela, 2004; Coelho, 2002); a ideia de massificação de conhecimento (Justi & Ferreira, 2008; Feldman, 1997); a ausência do elemento afetivo no processo de aprendizagem devido a não presença física do professor (Costa, 2003; Justi & Ferreira, 2008) e; a falta de um modelo pedagógico específico para o contexto da educação a distância (Garcia, 1997). Em decorrência desses obstáculos, a qualidade da educação oferecida ficaria comprometida, principalmente quando se pensa em cursos de formação básica.

Garcia (1997) afirma que "a educação a distância garante maior eficácia, à medida que se desenvolve junto àqueles que já têm melhor nível educacional (p.16)". Isso implica em beneficiar, principalmente, aqueles que já têm uma formação, que vivem em centros urbanos ou centros de desenvolvimento e têm total acesso aos meios tecnológicos, necessários para usufruir da educação na modalidade a distância via Internet. Garcia (1997) não acredita em propostas de educação a distância que não dêem

total importância ao livro, instrumento que, para o autor, é detentor de informações atualizadas e confiáveis. E, ao interpretar o artigo 80 da LDB, o mesmo autor diz que a educação a distância parece estar restrita a programas televisivos e radiodifusão e que a legislação privilegia canais comerciais, canais educativos e concessão sem fins lucrativos o que, dentro do sistema capitalista, torna-se um obstáculo. Dessa forma, Garcia (1997) não considera como promissora, a história da educação a distância dentro da realidade brasileira.

Há ainda a crítica feita por Feldman (1997)que justifica que a tecnologia utilizada para os contextos educacionais, da forma como vem sendo utilizada, é responsável pela massificação da cultura, que esfria os relacionamentos humanos, promovidos pelos meios de comunicação e, ao mesmo tempo, considera que o vídeo e o computador são as soluções para os problemas que as escolas enfrentam.

Por outro lado, há estudiosos (Moran, 2005, 2008; Oliveira, 2006; Behrens, 2006; Litwin, 2001) que apontam elementos positivos na educação a distância e que acreditam que essa modalidade possa trazer excelentes resultados, atendendo a demanda da democratização do conhecimento ampliando o alcance do oferecimento da educação.

A LDB considera a Educação a Distância como um importante caminho, por exemplo, para a formação e capacitação de professores em serviço (IPAE, 1997). Nesse sentido o MEC e as Secretarias de Educação dos Estados vêm adotando medidas, tais como a utilização de uma metodologia baseada nas tecnologias e técnicas de educação a distância para melhorar os cursos presenciais, que deverão ser ampliados para a Educação Superior.

Assim, entende-se que as inovações provocadas por essa modalidade de educação, inserida em um processo de transformação social maior, denominada por Toffler (1981 como citado em Kumar,1997), como “A terceira onda” não precisam,

necessariamente, ser encaradas de forma pejorativa ou negativa nas instâncias educacionais superiores públicas. Pelo contrário, podem e devem ser enxergadas por uma análise crítica e severa, porém positiva e aberta, devido às diversas possibilidades e benefícios que podem ser gerados a partir da utilização da tecnologia, em especial da informática e do computador, para os processos de aprendizagem, principalmente na população adulta.

A realidade é que a Ead configura-se como uma modalidade de educação que cresce com rapidez no cenário brasileiro. Segundo o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, em nota[4] divulgada no dia 19 de Dezembro de 2007, os resultados do Censo da Educação Superior apontam que a Ead cresceu 571% em 3 anos (2003 à 2006) em número de cursos e 315% em número de matrículas. De 2007 a 2009 os números aumentaram ainda mais, 115 Instituições ofereceram mais 647 novos cursos e as matrículas tiveram um aumento de 97% em relação aos anos anteriores. Além disso, o número de alunos concluintes aumentou 135% entre 2007 e 2009 e a maior parte da oferta desses novos cursos vieram de iniciativas privadas (cerca de 4 milhões de vagas em 2008).

Dessa forma, diante da importância que a tecnologia e o advento da informação tem impetrado na realidade brasileira (Zuin, 1999; Behrens, 2006), alcançando também a instância educacional, enxerga-se a necessidade de se abrir espaço dentro das instâncias acadêmicas públicas, local responsável pela produção de conhecimento, para uma discussão que não se restringe a política e a economia, mas que, de maneira crítica, propicie o pensamento sobre novas concepções práticas de se construir processos de ensino/aprendizagem.

[4] Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm

Neste sentido, a Psicologia Escolar, campo de estudo da Psicologia definida por Tanamachi & Meira (como citado em Meira & Antunes, 2003) como área de atuação do psicólogo que tem nos contextos educacionais o seu foco de atenção, possui na revisão crítica dos conhecimentos acumulados na Psicologia como Ciência, na Pedagogia e na Filosofia da Educação técnicas específicas da área (principalmente no que tange a concepções sobre desenvolvimento humano e aprendizagem), que podem contribuir para o processo de investigação do fenômeno da educação a distância.

Dessa forma, inserido entre os vários e complexos aspectos que circunscrevem o contexto educacional a distância, é visível o tema da mediação pedagógica nesta modalidade de educação. A partir de leituras sobre a Ead (Moran 2005, 2006, 2008; Masetto, 2006; Belloni, 2001) entende-se que se trata de um aspecto que demanda um maior cuidado e uma investigação específica, levando em consideração a realidade brasileira.

Para auxiliar no entendimento sobre o tema da mediação pedagógica recorre-se a um teórico que trabalha com a sistematização de uma ação mediacional de educadores em todos os contextos sociais, Reuven Feuerstein. Esse autor vem trabalhando, entre outras coisas, com a estruturação de uma ação mediacional de educadores em um processo de ensino/aprendizagem. As construções teóricas e sugestões práticas de Feuerstein orientam não só a análise do processo educacional, como também norteia a discussão sobre a importância da mediação pedagógica para o processo de aprendizagem que visa o desenvolvimento humano. E é juntamente com essa perspectiva que aspectos do ambiente educacional a distância serão analisados.

Sendo assim, o foco principal do presente estudo será a atuação docente do tutor em cursos a distância, com o recorte metodológico dos tutores de um Curso de Graduação a Distância de uma Universidade Federal brasileira. Apesar de todos os

profissionais envolvidos na elaboração e implementação do referido curso a distância serem participantes do processo educacional e terem a responsabilidade de contemplar, em suas ações, a mediação pedagógica, é na instância da atuação do tutor que essa mediação, compreendida como propõe Feuerstein (1994) pode ser percebida de forma mais clara.

Acredita-se que é pelo tutor que poderão ser feitas as modificações necessárias (alteração na forma de apresentação de conteúdo, modificações na explicação de dúvidas, interposição entre o conteúdo e o aluno, alterações na dinâmica de grupo e na dinâmica de estudo individual, entre outras...) para garantir, por parte da instituição, as condições de permanência e de aprendizado do aluno no curso.

Dessa forma, pensar sobre as demandas atuais por estratégias alternativas de construção de conhecimento, sobre as teorias do mundo contemporâneo a respeito da diversidade e da continuidade no processo educacional e sobre a educação a distância, só pode significar avanços rumo à melhora na qualidade de ensino oferecido a milhões de brasileiros.

Nos capítulos que seguem discorrer-se-á brevemente sobre aspectos da história e da consolidação da educação a distância no Brasil, os obstáculos enfrentados atualmente e as possíveis contribuições que a pesquisa, com o olhar da Psicologia Escolar, podem acrescentar neste contexto, enfocando na discussão do tema da mediação pedagógica nessa modalidade de educação.

1.1Educação a Distância: Aspectos político-econômicos, científico-tecnológico e paradigmáticos

A educação a distância torna-se uma modalidade de educação importante neste século que se inicia, destacando-se no cenário educacional com mais frequência. A Ead tem acompanhando as exigências e demandas da sociedade pós-moderna, configurando-se por uma alternativa educacional que necessita ser discutida e pensada sob a perspectiva do paradigma educacional emergente. Paradigma este, que busca a superação da fragmentação das ciências e de seus efeitos para o homem e a sociedade. (Moran, 2005, 2008; Oliveira, 2006)

Realizando uma retrospectiva histórica mundial, identificam-se as origens da educação a distância em meados do século XIX, surgindo em instituições da Europa e dos Estados Unidos na forma de cursos por correspondência. Criado no Reino Unido em 1840, o Sir Isaac Pitman Correspondence College, é apontado por Vigneron (2005), como a primeira experiência de educação a distância. Posteriormente, em 1856, o Instituto Toussaint e Langenseherdt na Alemanha aparece como pioneiro das instituições de ensino superior que utilizam o ensino a distância, e assim o fez nos seus cursos de línguas estrangeiras.

Já nos Estados Unidos, no final do século XIX, surgem as experiências iniciais em educação a distância com o oferecimento de cursos técnicos, principalmente, na área de eletrônica e línguas estrangeiras. Essas experiências aconteceram, inicialmente, na Internacional Correspondence School na Pensilvânia (1890), em 1891 na Universidade de Wisconsin, e, posteriormente, em 1905, com a Colvert School. Ainda no século XIX, em 1898 na Suécia (Malmoe) abre-se o, até hoje reconhecido, Instituto Hermod. Essas tentativas só foram possíveis com o incentivo à redução de custos com os correios e o

desenvolvimento da confiabilidade dos mesmos junto à população. (Bordenave, 1987; Saraiva 1996).

Os cursos oferecidos por essas instituições eram inicialmente destinados ao ensino de ofícios específicos, com pouco valor acadêmico, visando à capacitação de mão de obra mais simples ou a determinadas habilidades, que poderiam melhorar a qualidade de serviços oferecidos no mercado de trabalho vigente. Estes cursos eram elaborados em kits de materiais, enviados por correio e, posteriormente, depois de uma avaliação, também a distância, certificados de acordo com o conteúdo ou capacitação de uma nova habilidade ou profissão. (Vigneron, 2005)

Com o crescimento da demanda por essa forma de aprendizagem e pelos avanços, mesmo que ainda restritos, dos meios de comunicação, outras experiências foram surgindo, espalhadas pelo mundo. Até que, no início do século XX, com o desenvolvimento do rádio e, posteriormente, da televisão e com eles o desenvolvimento de novas formas de comunicação em massa, inicia-se o interesse pela modalidade de educação em países como Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Espanha, Venezuela, Argentina, Colômbia, El Salvador, dentre outros. (Vigneron, 2005 ; Bordenave, 1987)

Contudo, foi a Open University Britânica, em 1969 junto a BBC de Londres – British Broadcasting Corporation - a primeira universidade criada exclusivamente para estabelecer as primeiras tentativas de um modelo de educação aonde o aluno desempenha autonomamente seu processo de aprendizagem. Essa instituição é hoje reconhecida mundialmente e respeitada pelos avanços e resultados que tem obtido no plano de democratização do conhecimento e acesso a educação de qualidade.

A modalidade de educação a distância passa então a ocupar um espaço no cenário da educação, exercitando um papel educacional cada vez maior. Os cursos nos formatos presenciais coexistiram com o modelo a distância da Open University na Grã

Bretanha, da Universidade de Wisconsin nos Estados Unidos e, mais a frente, da Fren Universitat na Alemanha e Universidade Nacional de Educação a Distância na Espanha. (Litwin, 1991)

Durante todo século XX, houve o aumento de experiências educacionais a distância e o incentivo ao oferecimento de temáticas variadas dentro desses cursos. De forma geral, essas propostas abandonaram o direcionamento exclusivo para ofícios de menor valor, com uma visão tecnicista de educação, para a elaboração de cursos academicamente reconhecidos com uma perspectiva de educação aberta, de qualidade e que contemple a democratização do conhecimento. Uma proposta educacional direcionada para a garantia de acesso a educação, seja essa em nível superior, pós-graduação ou cursos de formação continuada/capacitação.

Vários são os autores (Holmberg, 1977; Moore, 1973; Cropley e Kahl, 1983; Rebel, 1983; Peters, 1973; Portway & Lane, 1994) que tentaram definir o que seria a Educação a Distância e quais suas principais fundamentações teóricas, durante esse trajeto de implementação de programas educacionais e da criação de universidades voltadas exclusivamente para essa modalidade de educação. Contudo, observam-se divergências importantes entre os autores, que vão desde o entendimento sobre a influência dos fatores econômicos na determinação dos objetivos da educação a distância e, de como a infra-estrutura político-econômica interfere no processo educacional, até uma divergência em relação à concepção teórica de desenvolvimento humano e aprendizagem.

Todavia, segundo Keegan (1996), consideradas as diferenças nas definições podemos encontrar cinco pontos fundamentais que estão presentes de forma implícita ou explícita nas demarcações propostas quando o assunto é a educação a distância. Para Keegan (1996), a educação a distância é caracterizada por ser: 1ª) Uma modalidade de

educação, onde o processo de ensino/aprendizagem acontece com a separação física, total ou parcial, entre aluno e professor (característica que difere do ensino tradicional); 2ª) Uma modalidade de educação influenciada por uma organização educacional que planeja, organiza e prepara material didático de ensino, bem como oferece um serviço de suporte escolar ao aluno (característica que se distingue da educação particular ou de programas de auto-aprendizagem); 3ª) Uma modalidade de educação que utiliza uma mídia técnica – vídeo, áudio, material impresso ou o computador e seus recursos - como veículo de comunicação entre aluno e professor na transmissão do conteúdo; 4ª) Uma modalidade de educação que estimula uma comunicação de via dupla, em que o estudante pode ser beneficiado, ou, até mesmo incentivado a criar uma postura de autonomia e de busca pelo diálogo com a instituição; 5ª) Ainda, uma modalidade de educação caracterizada pela frequente ausência de um grupo de aprendizes durante o processo de aprendizagem, no qual as pessoas estão, normalmente, sozinhas e não em grupos, com a possibilidade de encontros que podem ser face a face ou por meio de aparatos eletrônicos, satisfazendo objetivos didáticos e de socialização.

No Brasil, segundo o Decreto 2494 de 20 de Dezembro de 2005, conceitua-se a educação a distância por:

> "(...) 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).

Segundo Keegan (1996), não existe até hoje um consenso entre os estudiosos, que permita classificar a educação a distância de maneira completa, abarcando todos os seus aspectos constituidores em uma só definição. Entretanto, segundo Belloni (2002) a transformação dos conceitos de distância, tempo/espaço e interatividade, influenciaram

também o conceito de educação a distância, apontando para uma concepção de fenômeno, entendido pela autora, como parte de um processo de inovação educacional mais amplo, concretizado pela integração das novas tecnologias da informação e comunicação nos processos educacionais.

Dessa forma, pode-se entender que estudar o contexto educacional a distância na realidade brasileira exige do pesquisador muito mais do que um acompanhamento do desenvolvimento histórico dos conceitos e das propostas educacionais da educação a distância. Exige, segundo Belloni (2001) e Oliveira (2006), um acompanhamento da dinâmica mundial econômica, política, social e principalmente tecnológica, trabalhando nessa trama de transformações as transições paradigmáticas da educação no século XXI e adentrando um universo de diversidade de pensamento e propostas de trabalho.

No percurso de estudo sobre a educação a distância, segundo Litwin & Libedinsky (1991), é fundamental levar-se em consideração, principalmente, três elementos centrais que nos ajudam a compreender os processos de desenvolvimento teórico-prático dessa modalidade de educação: (1) a influência dos fatores e modelos econômicos, sobre a construção das propostas teórico-metodológicas dos cursos;(2) a influência da matriz socio-educacional que embasa a existência e atuação dessa modalidade de educação; e (3) a influência dos avanços tecnológicos e das novas tecnologias de comunicação e informação, que são responsáveis pela ampliação das possibilidades de acesso, troca de informação, construção de conhecimento e criação de ambientes interativos.

Todos estes aspectos aparecem inter-relacionados na história da educação a distância como elementos relevantes que apresentam influência direta e/ou indireta sobre o modelo teórico-prático dos programas educacionais nessa modalidade. Dessa

forma, no decorrer deste texto tais aspectos serão discutidos, em alguns momentos separadamente e, em outros, buscando a inter-relação entre os mesmos.

Aspectos relacionados à influência político-econômica

A análise das transformações das estruturas sociais, quando analisadas em suas diversas instâncias, incluindo as educacionais deve considerar os aspectos relacionados ao cenário político-econômico que, de forma direta ou indireta, irão interferir nos caminhos dessas mudanças. Segundo Belloni (2001), a história da educação a distância mostra que essa foi influenciada, principalmente, por dois modelos de economia que definiram e sustentaram, não apenas os modelos teóricos, mas as políticas e práticas dessa modalidade de educação: o fordismo e o pós-fordismo.

O Fordismo foi um modelo industrial de produção, nascido nos Estados Unidos durante o período pós-guerra (II Guerra Mundial) e dominou o sistema capitalista durante o séc. XX. Esse domínio não se restringiu apenas às instâncias industriais, mas repercutiu em todas as estruturas sociais como saúde, transporte, habitação e também na educação. O modelo econômico industrial evidenciava e buscava uma forma otimizada de fabricação de produtos, estabelecendo novas formas de montagem, visando alta produtividade. Esse período foi marcado, segundo Gidens (1994), pela divisão de trabalho e produção em massa, alta especificidade e seguimentação de tarefas, rotina, controle de serviço e um elenco limitado de produtos estandartizados.

Essa forma de produção mercantil afetou diretamente outras instâncias sociais, influenciando a maneira de se pensar o modo de produção de toda uma geração, o que por consequência também interferiu e criou novas relações com os processos

educacionais. O principal defensor da aplicabilidade da sociologia industrial fordista na educação neste momento histórico foi Otto Peters[5]. (Belloni, 2001)

Peters, segundo Keegan (1980), analisava, através de comparações com a produção industrial de bens e serviços, os processos que sustentavam e justificavam a educação a distância. Para ele a característica do modelo de produção fordista estava, ou deveria estar, presente nas estruturas da educação a distância, pois foi por influência desse modelo de produção e em decorrência das demandas sociais que partiram dele, que a educação a distância se solidificou e se justificou como estratégia de capacitação profissional em todo o nível técnico. (Keegan, 1980)

Segundo Peters (1973), os cursos de educação a distância originariamente foram criados então, única e exclusivamente, para atender uma demanda trabalhista imposta pela indústria vigente e considerando tal objetivo, mostravam-se adequados. Até essa época não se observa nenhuma preocupação com o processo de desenvolvimento pessoal, crescimento e produção de conhecimento, muito menos a democratização do acesso ao saber, nas propostas educacionais a distância. O único interesse então, é atingir, de forma ampla e rápida, indivíduos em todo território nacional, objetivando a instrução e qualificação para o trabalho visto que as indústrias estavam em franco desenvolvimento e ampliação de suas sedes e necessitavam de mão de obra especializada para o serviço.

Entretanto, segundo Ragar (1993), pensar na produção segmentada, especificada, massificada e até certo ponto desqualificada (pois exige uma habilidade que não permite uma identificação com o todo do processo) é pensar na maneira como as relações sociais estavam se constituindo. Assim sendo, Ragar (1993) aponta, como consequência a esse pensamento fordista, uma proposta de educação a distância que

[5] Durante toda década de 70 foi Reitor da Universidade de Hagen na Alemanha, produzindo várias obras que analisavam a estrutura da educação a distância como uma resposta às demandas econômicas vigentes.

visou exclusivamente alta especificidade para capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho, e não uma qualificação para a vida.

Peters, segundo Keegan (1980), ao estabelecer uma comunicação direta entre a economia industrial e a educação cria uma polêmica no meio acadêmico. Suas ideias não compartilhadas por todos os estudiosos da educação a distância, pelo contrário, provocavam reações que afirmavam que o paradigma fordista destruiria os fundamentos que até então constituíam a sociedade e, assim o fazia através de seu pensamento individualista, promotor de competitividade, isolamento e massificação de conhecimento. Para estudiosos como Sewart, (1983), comparar o sistema educacional à produção industrial era no mínimo cometer um erro de percepção quanto à função do estudante dentro do seu processo de aprendizagem.

Segundo Sewart (1983), a aplicação de um modelo fordista significava a adoção de uma postura passiva e anuladora do estudante dentro desse processo de ensino/aprendizagem, retirando dele, além de suas potencialidades, o seu poder de escolha. Além disso, quando as relações industriais interferiam educação, as propostas dos cursos oferecidos dependiam exclusivamente das exigências da demanda industrial.

Durante o século XX, a influência do pensamento fordista e do pensamento pós-fordista na educação a distância coexistiram, apresentando-se como maneiras de entender este contexto pela perspectiva econômica. Pouco a pouco, a concepção pós-fordista foi conquistando espaço, não apenas em decorrência das reações de estudiosos do assunto que influenciaram o declínio desse paradigma industrial e o movimento de reestruturação das teorias e práticas educacionais, mas em virtude das demandas do próprio capitalismo e dos avanços tecnológicos. Estes dois aspectos foram para Belloni (2001), os grandes aliados para a mudança do pensamento fordista de educação e para o repensar sobre o que se estava propondo, em termos educacionais, à população.

Coerente à sua postura contrária ao modelo fordista, Sewart, em sua prática na Open University na Grã Bretanha, oferece um exemplo diferenciado de proposta educacional a distância que é, até hoje, reconhecido mundialmente. Para o autor, a proposta de educação a distância prevê autonomia de escolha e ampla abrangência de conhecimento. É uma proposta de educação que exige flexibilidade de tempo e espaço e promovendo a autonomia de escolha pela possibilidade de uma educação aberta e contínua.

Evans (1995) e Edwards (1991), contrapondo-se a ideia fordista de educação, discutem como os avanços do próprio sistema capitalista levariam a uma reestruturação desses conceitos econômicos sobre a demanda educacional, revendo a necessidade de se pensar, principalmente, sobre as relações entre professor/aluno, e o conhecimento como um elemento essencial durante a vida toda. Edwards (1991) aponta que o desenvolvimento do capitalismo demandará uma força de trabalho que, ao contrário do que defendia Peters, necessitará de competências múltiplas, de uma disposição para um constante aprendizado e uma abertura para a flexibilidade.

A opinião de Edwards (1991) se confirma nas pesquisas atuais sobre competências para o trabalho no século XXI (Silva & Cunha, 2002; Fleury & Fleury, 2001), e nos estudos de Moran (2005b; 2007) que apontam a necessidade de uma educação para toda vida e uma abertura, por parte do professor, em um constante adequar-se à realidade do aluno. Abre-se espaço então para a discussão de propostas e práticas neoliberais, advindas de pensamentos pós-fordista que são apresentados nos discursos oficiais europeus na década de 80 e 90 (Evans, 1995).

A perspectiva pós-fordista de educação prevê então, segundo Belloni (2001), uma maior responsabilidade do aluno no seu processo de formação, ou seja, ao mesmo passo que a concepção pós-fordista de economia demanda uma força de trabalho muito

mais capacitada (não no sentido de super especializada, mas no âmbito da autonomia e capacidade de tomar decisões) e flexível, na educação o aluno precisará ter desenvolvido a sua autonomia e capacidade de auto-aprendizagem. As propostas educacionais devem explorar novas formas de "educação aberta" que, utilizando práticas da educação a distância, atenderiam à diversidade de currículos e de estudantes, abrangendo e respondendo às demandas nacionais, regionais e locais. Edwards (1995 como citado em Belloni, 2001), resume então que a educação a distância é uma consequência da modernidade.

Sobre a influência econômica na educação, Farnes (1993, como citado em Belloni, 2001) coloca uma importante reflexão, quando aponta que a educação convencional (presencial) também é influenciada pelos modelos econômicos, em que estes interferem na determinação dos objetivos das propostas educacionais, na forma de distribuição de conteúdos e na maneira que se estruturará a metodologia de ensino. Uma desconsideração dessa influência no sistema educacional presencial aumentaria ainda mais o abismo que separa a educação a distância da modalidade presencial.

Reconhecendo essa influência da economia no contexto educacional, Belloni (2001) discute sobre o aspecto da capacidade de escolha e autonomia de estudo que a concepção pós-fordista prevê para a educação. Trata-se de uma preocupação com o desemprego estrutural e com as reais chances de formação profissional para os brasileiros. Belloni (2001) aponta que o pensamento pós-fordista pode transformar-se em uma situação dual, ou seja, apesar do discurso democratizante do conhecimento, a autora aponta que a responsabilidade e, consequentemente, a culpabilidade pelo fracasso ou sucesso profissional estará vinculada a uma escolha pessoal do indivíduo, visto que o oferecimento da capacitação será amplo, mas dependerá da experiência e da escolha do profissional no momento da sua formação. A uma decisão que favorecerá sua inserção

no mercado de trabalho, ou a sua exclusão do mesmo. E esse aspecto deve ser pensado e contornado, para que o público usuário dessa modalidade de educação não seja prejudicado.

> "(...) o desemprego estrutural e o enfraquecimento do peso relativo do fator trabalho, elementos essenciais do capitalismo tardio, e as políticas que os favorecem, são deslocados da esfera pública para a esfera privada, individual." (Belloni, 2001, p. 24)

Ainda assim, a educação a distância ou a metodologia de estudos não presenciais, tende a se tornar um elemento cada vez mais significativo para os sistemas educacionais, principalmente no que diz respeito a educação de adultos, que demanda uma formação continuada. O estímulo por novas formas de se pensar a construção de conhecimento e o oferecimento de propostas educacionais para o desenvolvimento de competências múltiplas para a população adulta, cresce consideravelmente no mundo todo, pois o mercado de trabalho tem exigido, cada vez mais, especialidades, capacitações e funcionários que almejam e necessitam um conhecimento contínuo. (Moran, 2005b)

O papel da educação, bem como a definição de suas finalidades, está em processo de transformação. Outras estratégias estão sendo criadas para melhor responder as exigências atuais da sociedade, dentre elas o aprimoramento da modalidade a distância que, notavelmente, determina uma maior flexibilidade e melhores condições de acesso a currículos, metodologia e materiais. (Trindade, 1992; Paul, 1990)

Aspectos da influência científico-tecnológica

Outro aspecto que deve ser levado em consideração quando estudamos a educação a distância, é a influência da tecnologia e da globalização para a ampliação dessa modalidade de educação.

Segundo Alonso (2005), a consolidação da modalidade a distância (não presencial, como chama a autora) tem uma ligação direta com o desenvolvimento da tecnologia. Pois, para essa autora, assim como para Marachin (2005), o processo de ensino/aprendizagem só é possível quando há o encontro do diálogo educativo, a interação entre o professor e aluno. Esse encontro não significa, entretanto, a presença física dos dois pólos, mas a interposição de ideias, crenças e conhecimentos que são gerados por esse diálogo. Logo, o encontro educativo pode acontecer por qualquer meio de comunicação que possibilite o diálogo entre essas partes. A possibilidade desse encontro é ampliada com o aprimoramento dos meios de comunicação e difusão de informação, o que vai propiciar uma maior consolidação da modalidade a distância como ambiente educacional. (Alonso, 2005)

Alonso (2005) apresenta quatro fases ou gerações de evolução da educação a distância baseando-se na tecnologia como aspecto promotor do aprimoramento da modalidade. A primeira fase consiste nos programas de ensino por correspondência, que tiveram grande impulso com a normatização dos meios de transporte e dos correios, possibilitando aos alunos receberem os materiais e estudarem em casa. Como já explicitado anteriormente, nessa primeira geração o objetivo da educação a distância era formar mão de obra específica para um mercado de trabalho em expansão. A preocupação com a construção de um saber e a perspectiva de que educação é um processo não fazem parte dessa realidade.

Uma segunda geração foi marcada pelo desenvolvimento do rádio, televisão e telefone. A educação a distância ganha outros programas e expande-se para países como

China e países da América Latina. Na terceira geração adentram para esse universo as multimídias, que funcionam como apoio aos meios já existentes (impresso, áudio e vídeo). As grandes universidades, na modalidade a distância, aparecem e começam a desenvolver projetos específicos para este contexto, repensando toda a estrutura pedagógica que a distância demanda para o processo educacional.

A evolução continua. passando para a quarta geração, com sistemas desenvolvidos em torno da comunicação mediada pelo computador, pela transmissão de dados via satélite e fibra óptica, pelos novos dispositivos de armazenamento e distribuição de informação. É a influência da globalização e das novas tecnologias da informação para a educação. (Alonso, 2005)

A globalização, termo já conhecido desde a década de 90, não se restringe a um fenômeno econômico e político como afirma Bell (1973), mas tem a ver com uma transformação em todas as esferas sociais, calcada na mudança dos conceitos de tempo e espaço, promovendo a ampliação dos meios de comunicação objetivando o aumento do trânsito de informações. Trata-se de um processo que proporciona grande impulso para a constante luta pelo conhecimento e pelo poder da informação, mais do que, inclusive, a força de trabalho. (Kumar, 1997)

A educação como uma das instâncias sociais não deixa de ser influenciada por esse movimento. A globalização segundo Sethy (2008) exige a criação de novas ideias, valores, identidades, práticas e movimentos, em um tempo muito rápido. Ela transforma saberes e práticas, abrindo espaço para discussões que outrora não seriam cogitadas, inclusive novas proposições para o sistema educacional. Para Sethy (2008), o termo educação não deveria mais ser confundido com a transmissão de conteúdos de disciplinas em currículos fechados, mas ser entendido como um processo de

desenvolvimento humano por completo, que permite espaço para a incorporação de todas as formas possíveis de aprendizagem. (Sethy, 2008)

Essas transformações só foram possíveis com o desenvolvimento e aperfeiçoamento tecnológico dos canais de transmissão de informação, canais de comunicação[6] e sistemas de armazenamento e distribuição de dados. O desenvolvimento tecnológico exerce uma influência importante na educação hoje, impossibilitando desconsiderá-lo como uma ferramenta que deve ser analisada e trabalhada neste novo contexto social. (Gidens, 1997; Stonier, 1983). Essa alteração, que parece a princípio pequena, na verdade interfere e continuará interferindo em toda uma forma de pensamento sobre o que é, e, como se dá a relação humana, o que é o tempo e o espaço e como o Homem utiliza-se dele.

Segundo Moran (2005b) as tecnologias (computadores, celulares, canais de comunicação, desenvolvimento de softwares, transmissão de dados, câmeras digitais e dispositivos de armazenamento de informação ipod e pendrives) aparecem separadamente. Essas ferramentas são desenvolvidas isoladamente, cada uma com uma função específica, atendendo as necessidades do Homem no seu momento histórico. Entretanto, há um movimento de convergência para a integração de funções e a criação de sistemas multifuncionais que são disponibilizados para os mais diversos fins. Essas redes começam a provocar mudanças na forma como as pessoas se relacionam, tanto com outras pessoas, como com a informação e com elas mesmas. O mundo passa a processar, armazenar e distribuir informações, conhecimentos, crenças, valores e cultura de forma mais rápida e ampla. (Moran, 2005b)

Incentivadas pelo desenvolvimento das novas tecnologias, atuais demandas sociais estão surgindo, influenciando todos os espaços e campos de atuação humana,

[6] Barros (2005) nos ajuda a entender os processos de desenvolvimento desse veículo de comunicação, a web, trazendo inclusive uma discussão sobre o uso e apropriação da tecnologia por professores em suas práticas educacionais.

exigindo novas formas de se organizar as estruturas sociais já existentes, ou ainda organizar novas estruturas que melhor respondam as situações emergentes. Trata-se de uma dialética entre a globalização/localização.

Essas transformações exigem o que se chama de reflexibilidade: "(...) possibilidade de os aspectos da atividade social e das relações materiais com a natureza, em sua maioria, serem revistos radicalmente à luz de novas informações ou conhecimentos (...)" (Gidnes, 1997: p.8). Todo o sistema educacional recebe a influência dessa demanda e responde a ela procurando novas maneiras de adequar-se ao seu público e as necessidades dele.

Moran (2005b) coloca em seu texto algumas ideias sobre o futuro para o sistema educacional de forma geral:

> "A educação será cada vez mais complexa, porque a sociedade vai tornando todos os campos mais complexos, exigente e necessitada de aprendizagem contínua. A educação acontecerá cada vez mais ao longo da vida, de forma seguida, mais inclusiva, em todos os níveis e modalidades e em todas as atividades profissionais e sociais". (Moran, 2005b. p. 2)

Aspectos da influência paradigmática

Discutindo a influência da matriz sociológica, acredita-se na educação a distância que contempla a demanda pela democratização da oportunidade de educação, que pelo uso de técnicas facilite o processo de ensino/aprendizagem, ofereça um programa flexível de ensino, incentive a autonomia do indivíduo na escolha pela sua formação e sua participação ativa na construção do conhecimento, que promova uma conscientização para necessidade da educação para vida toda. Esse pensamento vem ao encontro das propostas do paradigma emergente para a educação. (Behrens, 2006). Uma

proposta educacional que evolui de um posicionamento tecnicista, comportamentalista e de concepções de um paradigma fordista de educação, para uma proposta pós-moderna, voltada para a Era das Relações, onde o capital valorizado não se delimita pela força de trabalho ou pelo poder de investimento financeiro, mas pelas informações, competências e relações que o indivíduo possui e desenvolve ao longo da vida. (Moraes, 1997 apud Behrens, 2006, p.68).

Para Belloni, (2001) Behrens (1996) Oliveira (2006), Moran (2005), o crescimento da educação a distância no mundo e no Brasil, é determinado principalmente pelos avanços tecnológicos que permitiram o processo contínuo de globalização e, em decorrência disso, alteraram as demandas sociais, como já foi mencionado. Entretanto a mudança na forma de entender o desenvolvimento humano a constituição da cultura e conhecimento, e, até mesmo, a mudança na perspectiva da inteligência, influenciam na forma como entendemos a função e todo o processo educacional, o que está e irá interferir na forma como se enxerga a educação a distância. Neste sentido, um dos grandes aspectos que norteiam a educação a distância é a concepção de educação hoje influenciada pelo paradigma emergente das ciências (Santos, 2004; Oliveira, 2006; Behrens, 2006)

Segundo Oliveria, (2006) somos todos frutos e consequência de uma civilização que, pelo menos até os últimos 400 anos, tendo sua ascensão no século XIX, é regida pelos parâmetros da racionalidade e pelo rigor científico. Uma descendência direta de Newton, Galileu e Descartes, que ditaram os caminhos para a construção da modernidade e do progresso científico. É nessa história que encontramos as raízes do paradigma de ciência conservador ou dominante, como designa Santos (2004). Um paradigma cujo valor está sedimentado no rigor dos cálculos matemáticos, na divisão e subdivisão de espaços, tempo e trabalho, nas conquistas científicas e tecnológicas, na

objetividade sobre a subjetividade. (Capra, 1996, p.25 como citado em Oliveira, 2006, p.24)

Evidentemente que esse paradigma newtoniano-cartesiano foi muito importante para alcançarmos os avanços que hoje nos possibilitam acesso a informações, tecnologias, pesquisas em todos os campos, avanços na medicina e outras descobertas importantes. Entretanto, agora, certamente tem se chocado com as novas realidades e com as exigências dos novos tempos (Oliveira, 2006).

O paradigma de ciência dominante não influencia apenas as instâncias de produção de pesquisa e aprimoramento tecnológico, mas dita toda uma forma de pensar e atuar na sociedade. A influência desse paradigma na educação pode ser visto até os dias de hoje em várias instituições ou na atuação de profissionais. Segundo Moraes (1996, como citado em Oliveira, 2006) apesar do mundo estar mudando, exigindo novas formas de se pensar e interagir, percebe-se que a educação continua assentada no paradigma que cultua a razão e subjuga a subjetividade, provocando o individualismo e a fragmentação da visão de mundo: o paradigma dominante.

Ainda segundo Moraes (1996, como citado em Oliveira, 2006), a educação, sob essa influência, só é capaz de transmitir conhecimento, sendo esse, fracionado, estático, linear e descontextualizado. Resultando no que Freire (1979; 1983; 1996) vai chamar de "educação bancária". As influências do paradigma dominante não são fáceis de mudar, não basta apenas uma roupagem nova nas práticas educacionais, tampouco a introdução de itens tecnológicos como recursos alternativos. Mesmo a busca pela superação desse paradigma, não o invalida, não faz com que desapareçam suas consequências, apenas torna evidente que seus pressupostos não respondem mais as exigências dessa sociedade pós-moderna que demanda por um processo de ensino/aprendizagem onde o foco não seja mais o professor e o seu olhar sobre o conhecimento, para uma perspectiva que

inclua o aluno, em um processo constante de construção de conhecimento. (Oliveira, 2006)

Engajado nas reflexões sobre a transição paradigmática da ciência, Santos (1996; 2004) considera que estamos vivendo uma crise no modelo da ciência, transitando de uma concepção conservadora, que fora dominante até então, para uma concepção de ciência emergente, que por enquanto só pode ser obtida pela via da especulação, fundada nos sinais que a crise emite, mas nunca por ela determinada. (Santos, 2004, p.59). Por paradigma emergente entende-se a superação da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais, ou seja, uma (re) conceitualização das condições epistemológicas do conhecimento científico, valorizando os estudos humanísticos. A grande transformação do paradigma emergente é a ampliação e valorização de várias formas de construir conhecimento, onde o ser humano como agente ator de transformação.

Dessa forma, o paradigma emergente tem se constituído e conquistado espaço nas discussões acadêmicas em decorrência das próprias demandas sociais. Uma busca por novas formas de pesquisar e entender os fenômenos humanos, interagir na realidade através de uma lente, que não seja exclusivamente a positivista. Para a educação, uma dessas mudanças pode ser destacada com as diretrizes estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien (Tailândia) em 1990 que, financiada pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, estabeleceu ideias e parâmetros para o desenvolvimento educacional de vários países.

Nessa Conferência foram estabelecidas novas diretrizes para a educação brasileira que, sob dois pontos de vista, julga-se necessário ressaltar: As orientações para a educação inclusiva, ou seja, estabelecimento de leis que garantam o acesso e permanência de todas as pessoas que se encontram excluídas dos processos

educacionais formais (pessoas com necessidades educacionais especiais, negros, índios, pessoas com baixo poder aquisitivo, pessoas que residam em localidades com pouco ou nenhum recurso educacional etc.); a criação de novos modelos alternativos de educação com a utilização dos diversos meios de comunicação.

As diretrizes para uma educação inclusiva e com formas alternativas de promoção da construção de conhecimento transformam a maneira como os programas educacionais são estruturados e organizados, demandando uma reestruturação no sistema educacional como um todo, tanto no que tange aos recursos humanos (capacitação de professores/educadores) quanto à utilização dos recursos tecnológicos e adaptação de estruturas físicas escolares. A escola tem que se adaptar para conseguir contemplar as demandas de uma educação que inclui todos no processo de ensino e aprendizagem, inclusive aqueles que não tem acesso a centros de formação . Essas transformações exigem um novo olhar sobre a forma como o processo de ensino e aprendizagem acontece, como os alunos e professores interagem e como o conhecimento é construído. Exigem ainda, que se pense em maneiras de romper com as barreiras que foram construídas com anos de um pressuposto positivista e bancário de educação, o que para o contexto educacional brasileiro significa romper com a figura centralizadora do professor como aquele que detêm um conhecimento pronto e sistematizado, para dar espaço para um professor que construa junto ao aluno esse conhecimento através de uma postura mediacional.

Pode-se então entender, segundo Barros (2005), que a integração educativa das tecnologias, domínio de inovação, representa justamente uma amostra concreta da construção conflitiva e multifacetada da mudança nos paradigmas educacionais. Pois, as novas linguagens e as possibilidades vindas do contexto da tecnologia, destacam-se como novas interfaces e adaptações aos estilos de aprendizagem. Ou seja, são colocadas

nos contextos educacionais novas construções de símbolos para serem interpretados e considerados a partir das oportunidades midiáticas.

Essa demanda não advém apenas das instâncias acadêmicas. Os próprios avanços tecnológicos exigem uma nova forma do ser humano interagir com seu meio, exige uma abertura para compreender as novas maneiras de acessar e produzir informação, e, principalmente, uma nova postura diante da Era da Informação, ou seja, em que a informação torna-se mais importante do que a força de trabalho (Kumar, 1996).

Pode-se enxergar essas transformações nos papéis desempenhados pelos homens em todas as instâncias sociais, que começaram desde algumas décadas a sofrer pequenas, mas incisivas mudanças. O mercado de trabalho, de modo geral, começa a experimentar as pressões das exigências de um profissional dinâmico e multi-capacitado, que é bombardeado pela necessidade de competências múltiplas concentradas no indivíduo, na capacidade de desenvolver trabalho em equipe, na abertura de aprender e adaptar-se a situações novas e a lidar e trabalhar com todas as instâncias do humano. Um profissional que necessita de um constante aprimoramento pessoal e profissional. (Behrens, 2006; Belloni, 2001)

A educação, por sua vez, numa perspectiva mais ampla, é considerada como o instrumento de emancipação do Homem, promotor de autonomia e democratização. Nas sociedades contemporâneas, aonde a informação ou o saber estão se propagando rapidamente e há uma miscigenação com os saberes e conhecimentos de outras sociedades num curto espaço de tempo, a formação básica, ou inicial, tem se tornado cada vez mais obsoleta. Não no sentido de que não seja mais necessária, mas no sentido de que não é mais uma garantia de suficiência. O que tudo indica, segundo Carmo (1997), é que as tendências mais fortes apontam para uma educação que percorra a vida

toda. Uma perspectiva de que a educação deve ser contínua e aplicada nas práticas que o indivíduo exercerá durante a vida.

Essa visão também contribui para modificar a maneira como a sociedade enxerga a educação a distância e como uma mediação pedagógica, através do uso de novas tecnologias, pode ser um caminho para responder essa demanda. Os desafios impostos por essas mudanças na estrutura das demandas sociais (sociológicas, econômicas e tecnológicas) significam para a educação uma barreira a ser transposta, que exigirá uma transformação em todo o sistema educacional, sugerindo novas propostas, inclusive para a formação básica ou inicial, considerando e investindo na educação continuada ou educação ao longo da vida. (Behrens, 2006)

A educação a distância é enxergada como uma alternativa com alta potencialidade para a educação de adultos na tentativa de diminuir os abismos e as falhas existentes no sistema educacional atual, não com o intuito de substituir o ensino presencial, mas no acréscimo a uma alternativa viável e interessante para concretização dos objetivos da educação. É uma possibilidade que vem trazendo bons resultados em diversas áreas de conhecimento e atuação, desde que realizada com os critérios necessários (Referenciais de Qualidade do MEC) que garantam um ambiente promotor de construção de conhecimento (Litto, 2006).

Podemos citar como pontos circunscritos nos critérios de qualidade referendados pelo MEC os seguintes aspectos: é necessário contemplar a discussão política e pedagógica da ação educativa; o projeto deve prever a formação para o mercado de trabalho, bem como para o desenvolvimento da cidadania; e, todo projeto deve deixar claro a sua estrutura no que diz respeito à concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, ao Sistema de Comunicação que será utilizado, o Material didático,às formas de avaliação da aprendizagem e da instituição, a formação

da equipe multidisciplinar, o tipo de infra-estrutura de apoio e de gestão acadêmico-Administrativa, e as formas de sustentabilidade financeira.

1.2 Mediação pedagógica e educação a distância no Brasil

A educação a distância hoje é uma realidade presente na maior parte dos países, principalmente no contexto de educação para adultos, como mostram estudos na Ásia, África, Oceania, Europa, América do Norte, América Central e América do Sul (Farrel, (1999); Raza, 2008; Loh-Ludher, 2007; Latchem, 2007; Sakamoto, 2003; Fujitani, Bhattacharya e Akahori, 2003; Harry, 1999). Em cada contexto sócio-cultural esse modelo educacional se expressa com um objetivo e estrutura própria, contudo, de maneira geral as propostas contidas nesses estudos buscam responder às demandas por novas formas de se oferecer educação, tendo, entre seus objetivos, a contribuição para a democratização ao acesso a educação e o fortalecimento de uma perspectiva de ensino ao longo da vida.

A evolução histórica da educação a distância no Brasil, assim como no mundo, é marcada pelo surgimento, aperfeiçoamento e disseminação dos meios de comunicação, desenvolvimento tecnológico, transformações nas concepções que sustentam o sistema educacional e por influências de outros países e suas construções. A EaD no Brasil surge com a proposta de ensino via correio, passando pelas conquistas da transmissão de rádio, televisão e posteriormente pelos avanços tecnológicos, chegando onde estamos atualmente com o desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação, recursos audiovisuais, internet, transmissão de dados e imagens via satélite. (Saraiva, 1996)

Segundo Saraiva (1996), a história dessa modalidade de educação teve início no Brasil na década de 20, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização da radiodifusão como proposta para educação. Entretanto, foi somente na década de 30 que o Governo participou ativamente para

consolidação dessa ideia, criando o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação - 1937. Em 1939, nasce a primeira escola de ensino a distância, o Instituto Monitor, que foi fundado por um imigrante húngaro técnico em eletrônica, Nicolás Goldberger, refugiado da II Guerra Mundial, que encontra no Brasil a possibilidade de uma vida próspera.

Posterior ao Instituto Monitor, em 1941 é fundado o Instituto Universal. Ambas as instituições começam e continuam focadas no oferecimento de cursos técnicos e profissionalizantes, tendo como público alvo, jovens e adultos. Até esse momento não é identificada na história da Ead no Brasil nenhuma preocupação ou estudo que referende o uso da mediação pedagógica nos cursos a distância. As propostas educacionais iniciais eram voltadas para a satisfação das demandas tecnicistas de educação, e a pedagogia adotada era pautada em uma filosofia tradicional, de transmissão de conteúdo e adaptação de conceitos por parte do aluno.

Segundo Souza, Sartori & Roesler (2008), o contexto da EaD sempre exigiu uma pedagogia diferenciada uma vez que o distanciamento físico sempre esteve a demandar recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes dos convencionais – pautados na exposição oral e no contato face a face. Mas foi apenas com a inserção das tecnologias digitais de comunicação na EaD e o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, que a função mediadora do professor se tornou algo imprescindível para a Ead. A mediação na Ead tomou um forte impulso pelas possibilidades e também pelas exigências da configuração desse novo “espaço”.

A proposta a distância teve maior espaço no governo brasileiro com o Programa Nacional de Teleducação na década de 60, inserido sob responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura pela Secretaria da Aplicação Tecnológica (extinta Seat). Atualmente, é regida sob a forma de Secretaria de Educação a Distância (Seed, de 1995)

que foi criada a partir da Coordenação Nacional de Educação a Distância do Ministério da Educação e Cultura, em 1992. (Saraiva, 1996)

Mas, desde a década de 40 até os dias atuais, muitas coisas mudaram no que diz respeito a educação a distância no Brasil. Em primeiro lugar, o avanço tecnológico que acompanhou as transformações dessa modalidade de educação, e, em segundo lugar, a concepção educacional que sustenta a proposta da distância, que também sofreu considerável mudança.

No início, assim como em outros países e até por influência deles (principalmente Estados Unidos), as propostas educacionais para a EaD se restringiam a uma atividade de capacitação técnica, voltada para o atendimento das demandas vigentes do mercado de trabalho. Entretanto, a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceram-se, no Artigo 80, parâmetros de funcionamento dessa modalidade de educação (Brasil, 1996). Em 2001, com a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, estabeleceram-se normas para Pós-Graduação Lato e Strictu Sensu.

Para a realidade brasileira, é exemplo desse movimento de discussão de propostas de democratização da educação e a contemplação das demandas da sociedade da informação[7], a reunião internacional de debate sobre o direcionamento da educação no mundo globalizado. Em Novembro de 2000, na Alemanha, participaram de uma reunião organizada pelo Departamento Internacional de Educação da UNESCO – Organizações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – oito países de diferentes continentes (Brasil, Alemanha, Egito, Índia, Kênia, Nigéria, Reino Unido e Suécia).

O objetivo da reunião, entre outros, consistia na discussão e apresentação de propostas para uma educação ao longo da vida ou de aprendizagem ao longo da vida

[7] Termo já utilizado pelos principais autores que discutem os avanços tecnológicos inferidos nos processos educacionais como: Kumar (1997) Niskier (1999), Torres (2002), Medel-Anonuevo (2002), Oliveira (2006), Moran (2005, 2006) dentre outros.

(ALV). Foram discutidas estratégias de implementação de uma cultura de ALV, que através do uso das tecnologias da informação e comunicação e do conhecimento globalizado, ofereça melhores oportunidades de ensino/aprendizagem a população dessas nações, respeitando, evidentemente, as particularidades sociais de cada país, a cultura e hábitos regionais. (Youngs, G. Ohsako, T. & Medel, A, 2001)

A educação a distância aparece nesse encontro como uma das alternativas de acesso a educação pela perspectiva da continuidade dos estudos durante a vida toda e a possibilidade de se estabelecer, com o alcance do desenvolvimento tecnológico e midiático, um público que estaria às margens do processo de educação. É também com a colaboração da estratégia educacional das TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação, que justifica-se uma reformulação no paradigma da educação. Um paradigma que considere várias estruturas de conhecimento (verticais e horizontais[8]) e várias formas de incentivar o desenvolvimento desse conhecimento (metodologias tradicionais ou estratégias inovadoras), preocupando-se com todos os grupos sociais. (Youngs, G. Ohsako, T. & Medel, A, 2001)

Em 2005 criou-se a UAB – Universidade Aberta do Brasil, que organiza critérios e padrões para a estruturação de projetos na educação a distância e gerencia todas as iniciativas em Instituições de Ensino público. Atualmente, o Ministério da Educação - MEC têm estimulado com grande ênfase o desenvolvimento de programas na modalidade a distância e têm credenciado ao seu sistema cerca de 208[9] programas educacionais a distância de Formação Superior e/ou Técnica (Graduação, Pós-Graduação Lato-Sensu e Sequênciais) com vistas a habilitar cursos de Pós-Graduação

[8] Por estruturas verticais e horizontais o autor destaca: os vários níveis de instrução que são construídos ao longo do processo de escolarização e os tipos de conhecimentos, que podem ser advindos da academia, da mídia, da comunidade, do local de trabalho. Ou seja, o conhecimento formal e o não formal.

[9] Dados coletados em Janeiro de 2010 no através da base de dados disponível em: WWW.siead.mec.gov.br/

Stricto Sensu, segundo notícias divulgadas recentemente[10]. A grande preocupação é com a garantia de qualidade dos programas. A Universidade Aberta do Brasil, projeto criado pelo próprio Ministério da Educação e SEED Secretaria de Educação a Distância, faz a integração de todas as instituições brasileiras que se habilitam a trabalhar com projetos nessa modalidade. Seria o modelo estrutural para a modalidade a distância, colocando um padrão de qualidade almejado e autorizado pela Secretaria de Educação a Distância.

Tal padrão de qualidade, estabelecido pelo MEC, circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007. E, embora seja um documento que não tem força de lei, ele será, segundo o próprio documento, um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade a distância.

Se analisarmos o Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005, perceberemos que fica estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância; credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação. Mas o que se destaca durante a leitura desses referenciais é o aparecimento, pela primeira vez, da importância da mediação pedagógica na modalidade.

O artigo 1º do Decreto 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

[10] Informação divulgada no site da Universidade Federal de São Carlos no dia 31/07/2008. Disponível em: http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.uab.ufscar.br e acessado em 01/08/2008 às 10:30am.

comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. O documento aponta para a diversidade de metodologias de trabalho na Ead, mas estabelece que todas as propostas devem compartilhar o objetivo de desenvolver projetos cuja a estrutura compreende essa modalidade como um processo educacional, antes de se pensar no modo de organização: a distância.

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e mediação pedagógica na ação educativa.

O documento destaca ainda que:

> "De todo modo, o ponto focal da educação superior - seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância - é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado" ... "busca-se, não só levantar quais os conteúdos podem colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram". (Brasil, 2007 pág. 8).

Fica claro que a Ead compõe um processo educativo como os demais, cuja finalidade, naquilo que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em seu artigo 2º, é o desenvolvimento global do aluno, visando uma capacitação para o exercício da cidadania e inserção social plena.

> "O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação.

> No entanto, o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia da aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino/aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento". (Brasil, 2007 pág.10)

Neste sentido, o objetivo é estabelecer parâmetros de qualidade para que todas as pessoas, independente da sua localização demográfica, tenham acesso a um mesmo padrão de educação. Dentre esses parâmetros, as práticas pedagógicas e a mediação pedagógica aparecem, mesmo que de forma sucinta, como um dos elementos que devem ser considerados. Estabelecendo um controle sobre aquilo que é ofertado, existe uma maior possibilidade de garantir um selo de qualidade como propõe a Universidade Aberta do Brasil.

Entretanto, existem muitas outras experiências da educação a distância acontecendo em todo o território nacional, que não estariam dentro desses parâmetros, ou ainda não se credenciaram no MEC. Segundo a ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, representada pelo Profº Drº Fredic M. Litto, a busca pela garantia de qualidade para a educação a distância, assim como para qualquer programa educacional (presencial) é válida. Dessa forma o estabelecimento de regras e parâmetros é importante. Entretanto, Litto[11] aponta que o estabelecimento de um único padrão de qualidade limita a potencialidade da modalidade e retira dela sua capacidade de criar.

A mediação pedagógica, que já vem sendo estudada por vários autores dentro da modalidade a distância como, por exemplo, Masetto (2006), Oliveira (2006), Moran (2006), Tijiboy & Carneiro (2009) e Andrade (2007), ganha mais espaço de debate e de atuação à medida em que há maior preocupação com as relações interpessoais e com o

[11] Nota publicada dia 27 de Novembro de 2008 em pronunciamento sobre as decisões do MEC de padronização dos programas para a educação a distância. Disponível em: http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=388

processo de construção de conhecimento por meio da modalidade a distância. Nessa modalidade educacional, a mediação pedagógica visando a efetivação do processo de ensino/aprendizagem do aluno pode ser identificada em vários momento e espaços à exemplo, na produção de material que pode ser pensada com uma linguagem adequada ao estudo individualizado, no momento de formação dos tutores, entre o professor "conteudista" ou regente da disciplina e o tutor, nos momentos de elaboração das atividades do curso etc.

Dentre esses vários momentos e espaços, entende-se que na relação estabelecida entre tutor e aluno é que encontra-se maiores oportunidades de se estabelecerem interações propícias para o desenvolvimento de uma ação mediacional. Para autores como Masetto (2006), pensando na estrutura da docência a distância, a mediação não encontra-se apenas na presença do professor regente, mas e principalmente, na presença daquele que estará mais próximo do aluno, o tutor. Dessa forma, entende-se que seja na atuação do tutor que uma Experiência de Aprendizagem Mediada (Feuerstein, 1994) será viabilizada.

1.3 O espaço virtual e as novas tecnologias a serviço da educação

Como já mencionado, as novas tecnologias e os avanços nos meios de transmissão e armazenamento de dados serviu, e ainda serve, de propulsor para a educação a distância, proporcionando uma ampliação tanto do tipo de serviço prestado, quanto da qualidade do mesmo. Neste momento, julga-se necessário então caracterizar brevemente o que seria o espaço virtual, e quais as novas tecnologias que são de fato utilizadas no contexto educacional.

Para a compreensão do termo espaço virtual, é necessário o entendimento sobre o conceito de virtualidade, ou seja, o que é o virtual. Para tanto, Lévy (1999) aponta uma triangulação de conceitos que ajudam na diferenciação e compreensão do que seja a virtualidade, essa diferenciação é feita pela comparação e diferenciação dos termos real – atual - virtual. Para o autor, o conceito de real seria aplicado a tudo aquilo que pode ser concebido no concreto imediato, tudo aquilo que existe materialmente no espaço de tempo presente. O conceito de atual (ou possível) seria tudo aquilo que poderia vir a ser, mas já está constituído, concebido em ideia, faltando-lhe apenas a materialidade, e, dessa forma, sua concretude não pode mudar sua natureza, pois essa já está criada. “A diferença entre possível e real é, portanto, puramente lógica”. (Lévy, 1999, p, 16)

Já o conceito de virtual, contrariamente ao atual (estático e já constituído), “é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanham uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização”. (p, 16). A árvore seria a virtualidade contida na semente, ou seja, existe na semente a essência de árvore, mas ela ainda tem que construí-la, co-produzi-la com aquilo que encontrar. (Lévy, 1999)

Segundo Thing (2003), o conceito do virtual ganha força com o advento da tecnologia, passa a ser um símbolo, uma linguagem acessada e vivenciada. “Na tecnologia da informação, parece haver uma versão virtual de quase tudo” (Thing, 2003, p, 921). Dessa forma o espaço virtual seria o campo onde o processo de virtualização ocorre. É o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e suas memórias, um conjunto de sistemas de comunicação eletrônico que visa a transmissão da informação advinda de fontes digitais ou em digitalização. (Lévy, 1999).

Esse espaço virtual, também chamado de ciberespaço, concretiza-se virtualmente na internet, onde o digital traduz todos os processos e as virtualizações. É o espaço que permite o total acesso e interconexão humana através da máquina, independente da localização geográfica dos indivíduos. É característica desse espaço a fluidez de informação, a velocidade e a interatividade. (Thing, 2003). Esse novo ambiente demanda do ser humano novas formas de entender a relação humana, o próprio formato da informação, sua linguagem e seus símbolos. Consequentemente demanda também uma nova maneira de atuar e interagir, levando em consideração as peculiaridades desse meio.

É no ambiente virtual que os indivíduos terão acesso aos dispositivos tecnológicos para a aprendizagem a distância, na atualidade. É através desse contexto que os recursos tecnológicos de comunicação tomam forma (chat, emails, vídeo conferências, fóruns) oferecendo alternativas formas de interação entre professor/aluno e aluno/aluno na modalidade a distância.

Posto isto, para a educação a distância duas vertentes de desenvolvimento tecnológico são fundamentais: as tecnologias de transmissão/comunicação de dados e a tecnologia de armazenamento de dados. Primeiramente, discorrer-se-á sobre a

tecnologia de transmissão de dados, que evoluiu de um sistema analógico, para o digital, para o wireless (sem fio - 3G).

A primeira experiência de transmissão de dados via computador foi a internet que, criada em 1969 pela americana Advanced Research Projects Agency, surgiu como uma técnica para a conexão do real ao virtual através de sua potencialização, que serviria como uma rede interna de comunicação. Uma estratégia de comunicação entre cientistas, engenheiros e comandantes militares americanos, capaz de resistir a bombardeios e ataques nucleares. Mas foi apenas em 1990, que foi desenvolvido o software de navegadores (browser), que permitiu o acesso desse meio de transmissão de dados para a população através da Web (dimensão multimídia da internet). (Thing, 2003)

A web é acessada a partir do Hypertext Transfer Protocol (http) protocolo de transferência de hipertexto. Através desse sistema é possível acessar dados em formato de texto, imagem ou som. Nasce a interatividade do homem com a máquina. No Brasil, a internet começa a ser difundida na década de 90 através da FAPESP - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo, que oferece a tecnologia à Instituições de Ensino, fundações de pesquisa e órgãos governamentais. Hoje a internet é acessada em qualquer residência no território nacional, contando com tecnologias de transmissão de dados por ondas de rádio, cabo de fibra óptica, linha telefônica ou ainda transmissão via satélite.

Através da internet têm-se o acesso aos vários recursos de comunicação/interação sincrônica e assincrônica que são muito utilizados, atualmente, nos cursos na modalidade a distância como: Correio eletrônico (emails) – canal de comunicação assíncrono, onde o aluno pode entrar em contato direto com o professor tanto para solucionar dúvidas como para receber orientações e fortalecer os vínculos

necessários para um bom relacionamento; Sala de bate papo (chats) – são canais de comunicação sincrônico, onde duas ou mais pessoas se encontram para conversar a respeito do curso e seu conteúdo sem uma preocupação excessiva com os conceitos teóricos. É um espaço para conhecer o restante da turma, trocar experiência. O tutor neste momento faz poucas intervenções, só mesmo para orientar os participantes; Vídeo conferência – é um recurso que permite colocar um professor especialista em contato com os alunos das mais diversas localidades ao mesmo tempo, contando com uma interatividade áudio-visual, através da transmissão da imagem e som por satélite; Lista de discussões (fóruns) – diferente das salas de bate papo, sendo uma ferramenta muito utilizada para a discussão simultânea de temas específicos, onde os alunos recebem um tema a ser discutido, é marcado um horário para todos se encontrarem e o tutor orienta a discussão; CD ROM e Power Point – "são técnicas multimidiáticas e hipermidiática que integram imagem luz, som, texto, movimento, pesquisa, busca, links já organizados neles próprios ou com possibilidade de torná-los presentes através do acesso a internet" (Masetto, 2006, p, 162).

Além desses recursos, o aluno da educação a distância ainda pode ter acesso a sites que forneçam materiais pedagógicos ou consultas digitalizadas, o que amplia a possibilidade de pesquisa à conhecimentos diversos. Assim, entende-se que as novas tecnologias abrem espaço para uma gama de possibilidades e de campos de aplicabilidade e inovação, além de várias formas de gerar informação e facilitar os processos de construção de conhecimento, principalmente para aquelas pessoas cujo obstáculo da localização geográfica as impedem de ter contato com centros de educação.

Mas isso tudo só tornou-se possível com o aperfeiçoamento dos próprios meios de armazenamento de dados, ou seja, da máquina que é capaz de traduzir as

informações binárias em um sistema compreensível para o homem, o próprio computador. Não existe uma data correta para a invenção da máquina, a autoria dessa invenção também é contraditória. Segundo Barros (2005), a IBM (Internacional Business Machine) desenvolveu em 1953 o primeiro computador do mundo. Mas foi com a Intel em 1971 (mais para frente em 1975 denominada Microsoft) que o avanço dos componentes específicos de memória (disquetes 5 ¼) e os microprocessadores (chips) foram gerados. (Barros, 2005, p, 39)

A produção de hardwares (sistema que faz a máquina funcionar, disco rígido, o gerador das informações binárias) e softwares (sistemas operacionais, aquilo que traduz a informação binária para o programa que é executável) não parou mais, proporcionando inúmeras possibilidades para a comunicação do homem. Segundo Barros (2005), para entender essa aplicabilidade tecnológica na área da educação, é preciso interpretar seus conceitos e executar um trabalho de transposição didática das possibilidades tecnológicas para o processo de aprendizagem. Entretanto, não basta apenas reaplicar a pedagogia do ensino presencial na educação a distância, mas é necessário criar novas formas de atuar neste contexto. (Moran, 2006).

1.4 Aprendizagem autônoma, mediação pedagógica e o papel do tutor na educação a distância

No capítulo que se inicia apresentar-se-ão três elementos distintos: aprendizagem autônoma; mediação pedagógica e papéis (funções) do tutor na educação a distância. São conceitos que, a priori, aparecem dissociados, mas que, segundo Preti (2000), no estudo sobre a educação a distância apresentam-se em interlocução.

Segundo Belloni (2001), no campo da Ead, o conhecimento sobre as especificidades pedagógicas e didáticas da aprendizagem para adultos, as formas de mediação do ensino e as estruturas de tutoria e aconselhamento, são fundamentadas em uma concepção da educação como um processo de auto-aprendizagem, centrado no aluno, considerado como um indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem.

O conceito de autonomia, que levará a discussão da aprendizagem autônoma, é enfatizado, na educação a distância, como um elemento ligado ao comportamento e motivação do aluno ao estudar. Ou seja, é necessário que o aluno tenha uma autonomia para a sua aprendizagem, seja capaz de gerir-se, tendo maturidade necessária para uma auto-aprendizagem (Carmo, 1997; Trindade, 1992). Essa pressuposição, segundo Preti (2000) é originada devido a imagem de uma educação a distância solitária, em que a aprendizagem acontece individualmente, sem a presença de colegas ou professores, o que tornaria o estudo um processo que demanda maior disciplina e autonomia.

Representando a Associação Brasileira de Educação a Distância, o professor Frederic Michael Litto, citado por Nelson Pretto, em uma entrevista dada à Folha on-line em 03 de Outubro de 2004, aponta que a modalidade "não é para todos". Pois, segundo Litto: “O aluno que precisa do professor ao lado dele, cobrando ou elogiando,

não é bom para educação a distância. É preferível um aluno um pouco mais maduro, autônomo. E que cumpra os prazos”[12]. Mas, como é então o aluno da educação a distância de hoje no Brasil?

Segundo Belloni (2001, p. 40) a imagem que se tem do atual aluno da educação a distância não é este ideal de autonomia. Estudos de Renner (1995), Palloff e Pratt (2004) mostram que os alunos ainda tendem a assumir uma postura passiva diante do processo de ensino/aprendizagem. O que significa acomodar-se com aquilo que é imposto como regra e esperar que o conteúdo seja passado para ele. Esse perfil de aluno é resultado da influência de um sistema educacional comportamentalista que predominou durante muito tempo, e ainda perdura em várias propostas educacionais, inclusive na educação convencional, principalmente na realidade brasileira. (Belloni, 2001). Posto isto, o que seria então essa autonomia?

Segundo Preti (2000, p. 131) o termo autonomia tem seu significado na composição de duas palavras gregas *autos* (próprio, a si mesmo) e *nomos* (lei, norma, regra). Seria a capacidade de criar e obedecer a regras para si mesmo, ou em uma concepção maior, a capacidade de cada cidade ou cidadão elaborar seus preceitos, suas leis. Entretanto, na ação educativa, no processo de ensino/aprendizagem Preti (2000, p. 132 a 143) discute a autonomia sob diferentes abordagens e aponta que não se trata de um valor fechado, absoluto. Não é um elemento inato do Homem, mas uma potencialidade de vir a ser, que é construída na convivência, na interação social, tendo sua plenitude na idade adulta e não antes disso.

A autonomia, segundo Preti (2000) é desenvolvida, podendo ser abordada em várias dimensões: política, afetiva, metodológica, técnico-instrumental e operacional. E todas elas se relacionam, interpõem-se, deixando claro que este conceito faz parte do

[12] Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=7
Recuperado em 01 de Fevereiro de 2009 às 19:03

aprendizado social, é algo construído e que depende das oportunidades de cada um para o desenvolvimento dessa capacidade.

Na dimensão política da autonomia para a educação Preti (2000, p. 134) coloca a necessidade de incentivar a participação do indivíduo na tomada de decisões, a reflexão sobre a pertinência do projeto político-pedagógico do curso para sua vida e o desenvolvimento de um compromisso ético-profissional consigo mesmo. A importância dessa dimensão reside no fato de que, para uma pessoa tornar-se autônoma, ela precisa ser capaz de estabelecer processos de exploração, precisa conhecer e tomar posição. Essa dimensão seria desenvolvida na educação a distância através do estímulo à organização do aluno, do acompanhamento tutorial e da comunicação por meio de recursos tecnológicos.

Já a dimensão afetiva entra nesse processo como um recurso para a tomada das decisões, pois a ação autônoma não é algo árido e vazio. Requer coração, emoção e paixão. A dimensão afetiva adiciona o prazer, é o que motiva e entusiasma o aluno, permitindo que o mesmo se engaje nos projetos que escolheu. A aprendizagem acontece apenas quando se tem interesse. "O que não se faz sentir, não se entende, e o que não se entende, não se interessa" (Rodriguez, como citado em Preti, 2000, p.135)

Cerdeira (1995) acrescenta à essa discussão, a ideia de que a motivação do aluno para tentar ações, pensamentos ou propostas novas está diretamente ligada ao tipo de estímulo que ele recebe durante a interação com o professor ou outro colega. A percepção de eficácia pessoal funciona como mecanismo de auto-regulação da aprendizagem. Assim, não basta acompanhar o aluno, mas é necessário deixar claro a ele, durante esse processo, que seu esforço pessoal melhora a qualidade da execução de suas atividades.

Mas a vontade política e o envolvimento emotivo, sozinhos, não garantem o amadurecimento processual da autonomia. A autonomia necessita de uma base sólida, crítica e reflexiva sobre as concepções de mundo, educação e sociedade. Essa base seria originada, segundo Preti (2000, p.136), através de um processo dialético de pensamento. A dialética seria a metodologia utilizada para se alcançar um pensamento autônomo e estaria presente em todos os recursos de comunicação possíveis para a educação a distância, inclusive no texto escrito. O autor propõe uma leitura diferenciada que resulta, a partir de três momentos (aproximação, reflexão e reelaboração), em uma dialética textual.

Na dimensão técnica-instrumental, Preti (2000) explicita algumas orientações práticas de como adquirir uma leitura analítica do texto (preparação, compreensão, interpretação, discussão e tomada de decisão) e os procedimentos de organização das informações. Sustenta a ideia de que o aprendiz deve, a todo o momento, ser orientado e acompanhado, pois mesmo tendo passado pelas outras dimensões de desenvolvimento da autonomia, essa é constituída na relação social e constante das práticas cotidianas. A última dimensão é a operacional. Nesta o indivíduo exercitará em ações sua autonomia, desenvolvida até então. Essa dimensão proporciona ao aluno o enfrentamento dos obstáculos esperados da educação a distância (muito tempo longe dos estudos, distância, outros compromissos, etc) e se eduque para que saiba como aprender, como adaptar-se e como mudar.

Dessa forma, embora o aluno da educação a distância seja adulto (como é o caso da maioria dos alunos nessa modalidade segundo Rosana Martins[13]) já tendo passado até mesmo por algum tipo de formação superior, não significa que o mesmo tenha desenvolvido uma autonomia de aprendizagem ou que não possa, assim, o fazer durante

[13] Responsável pelo departamento de educação a distância do SENAC. Informação em nota da folha de São Paulo do dia 29/09/2004. Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=7 e consultado em 11/12/2008.

o curso a distância. Assim, Preti (2000) propõe que se leve em consideração, a preparação do curso para receber, inclusive, esse aluno que necessita construir uma forma mais autônoma de estudo. Pois, como sugere Nelson Pretto (2004)[14] à Folha de São Paulo, que a educação a distância seja indicada apenas para adultos autônomos, com uma capacidade de auto-gestão educacional estruturada, está-se restringindo o alcance dessa modalidade educacional e tirando dela uma das suas principais características, a democratização do saber, a possibilidade de atingir um grande número de pessoas que não tem condições de participar de um processo educacional convencional.

A autoaprendizagem, tão almejada na educação a distância é então, uma tarefa pessoal do aluno, na mesma medida em que é uma tarefa coletiva da instituição. Apesar de ser necessário para o sucesso do processo educacional que o aluno chame para si a responsabilidade de estudo (o que é ideal também na educação presencial), a responsabilidade da aprendizagem não pode estar concentrada somente no aprendiz. A instituição deve oferecer todo o suporte para o processo educacional e para a construção da autonomia. E não basta oferecer e almejar a autonomia, ela tem que ser exercitada diariamente, considerando as dificuldades e limitações como desafios profissionais de ambas as partes. (Preti, 2000; p.144)

Mas, como então proporcionar experiências de aprendizagem que desenvolvam a autonomia do aluno? Quem seria o responsável direto por essa tarefa na educação a distância? É compartilhando dos pressupostos de Preti (2000) e almejando responder esses questionamentos que se traz para a discussão o segundo conceito, a mediação pedagógica.

[14] Entrevista dada ao Jornal Folha de São Paulo disponível em http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=7 e consultada em 10/01/2009 às 15:02.

Em primeiro lugar, o uso do termo mediação, por si só, já traz grandes divergências conceituais e teóricas. A mediação vem sendo citada e estudada por muitos teóricos, desde Sócrates, Platão, Hegel e Marx até Vygotsky e Feuerstein – autor no qual este trabalho se baseia. (Meier e Garcia, 2007). Entretanto, em um aspecto todos os estudiosos desse conceito concordam: para se pensar e propor o uso do termo mediação, seja em qual instância ou contexto for, é necessária uma compreensão do fenômeno em questão, como um processo. Dessa forma, não é possível usar o termo mediação quando a proposta educacional, por exemplo, não compreender o ensino/aprendizagem como um processo em construção. A mediação não cabe num sistema "bancário" [15] de educação, onde o professor deposita um conteúdo no aluno e o mesmo apenas o recebe.

Dentro do contexto da educação a distância, a mediação pedagógica é definida segundo Masetto (2006):

> "Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte rolante – que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos." (p.144-145)

Para Masetto (2006), a mediação pedagógica seria uma das grandes ferramentas para garantir o sucesso do processo de ensino/aprendizagem na educação do futuro, pois o professor assumiria um papel de promotor do processo de aprendizagem do aluno, que constrói conhecimento em um ambiente que o desafia à reflexão, à exploração e à depuração de ideias. A mediação para este autor não está relacionada à presença física do professor, mas sim à postura educacional que o mesmo adquire no seu trabalho com o aluno. Ou seja, a mediação acontece quando o professor tem por objetivo desenvolver

[15] Termo proposto por Paulo Freire para exemplificar uma situação educacional, onde não existe a construção de conhecimento. Os conteúdos são escolhidos pelo professor e por ele transmitidos ao aluno, como um depósito bancário.

um processo de ensino/aprendizagem que se sustente na construção de conhecimento, bem como na formação e desenvolvimento global do aluno.

> "São características da mediação pedagógica: dialogar permanentemente; (...) apresentar perguntas orientadoras (...) garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real (...) colaborar para fazer a ponte entre conhecimentos adquiridos e novos conceitos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais e profissionais por vezes conflitivas (...) (Perez e Castilho, 1999, p.10)

Masetto (2006) aponta formas de se exercer uma mediação com os vários meios de comunicação e ferramentas tecnológicas hoje disponíveis para a educação a distância e para a presencial, sugerindo que os profissionais envolvidos com a educação atual não se preocupem apenas com os conteúdos específicos de suas disciplinas, mas na forma com que construirão esses conceitos junto aos alunos.

Para o mesmo autor, as novas tecnologias, nesse sentido, facilitam a comunicação entre aluno e tutor (professor on-line) e entre aluno-aluno, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho mais elaborado, oferecendo resultados mais eficientes. Assim, todos os preceitos que são defendidos para a educação presencial são também impostos para a educação a distância.

Nos pressupostos de Reuven Feuerstein (1994) é possível identificarmos a potencialidade da mediação para o desenvolvimento global do ser humano e da sua autonomia. Para Feuerstein, segundo Meier e Garcia (2007), a mediação significa possibilitar a construção do conhecimento pelo mediado. É estar consciente de que não se transmite conhecimento e sim, que se coloca intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno, com vistas a modificar, alterar, organizar, enfatizar e

transformar os estímulos provenientes desse objeto, a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só, **desenvolvendo seu potencial cognitivo**. (Feuerstein & Feuerstein, 1994)

Esse autor é responsável pela Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada desenvolvida por ele e alguns colaboradores no período de 1950 – 1963 (Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1994). Sua teoria será a base para a compreensão da mediação neste trabalho. Antes de tudo, é necessário ressaltar que essa teoria enfatiza a ação humana na mediação, não prevendo o uso de tecnologias para a interposição entre o mediador e o mediado. Entretanto, a mediação é definida como a qualidade de interação entre o organismo (indivíduo) e o seu meio (Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1994), e apresenta uma sistematização de critérios de ação para o mediador, com vistas ao desenvolvimento do potencial cognitivo do mediado através da aprendizagem, podendo ser interessante e eficiente em vários contextos.

A mediação para este autor, não estabelece apenas relações mais construtivas no processo educacional, mas prevê uma modificabilidade cognitiva estrutural[16], transformando o indivíduo nas suas bases cognitivas, o que resultaria em maior adequação às exigências do meio. O indivíduo desenvolveria maior autonomia de aprendizagem, sendo mais capaz de atuar em seu meio. Assim, o mediador ao trabalhar não com os conteúdos disciplinares, otimiza o desenvolvimento ou aprimoramento das funções cognitivas necessárias para sua aprendizagem. É um trabalho centrado no indivíduo e suas necessidades. Esta mediação, proposta por Feuerstein, contemplaria o desenvolvimento da autonomia apontada por Preti (2000) e compartilha dos pressupostos educacionais do paradigma emergente de educação apontado por Santos

[16] Termo que significa mudança permanente das estruturas cognitivas, resultando em transformações comportamentais com uma maior adaptação às exigências do meio. As Teorias de Feuerstein serão detalhadas nos capítulos seguintes.

(1989), Oliveira (2006), Moran (2005) Freire (1979, 1996), Behrens (2006) Morin (2001).

Posto isto, a mediação pedagógica estaria acontecendo dentro do contexto da educação a distância? A qual profissional caberia a responsabilidade de exercer a mediação pedagógica dentro desse contexto? Na realidade brasileira, seria possível uma mediação voltada para o desenvolvimento global do aluno?

Segundo Belloni (2001), que já prevê uma aprendizagem autônoma para a educação no futuro, o tutor ou professor na educação a distância atuaria como um parceiro do aluno, no seu processo de aprendizagem. E assim, a mediação não estaria no centro das preocupações. Entretanto, como a própria autora aponta, o aluno da educação a distância de hoje ainda não está neste nível de autonomia para a aprendizagem. (Belloni, 2001, p.81). O próprio sistema educacional convencional não permite o desenvolvimento dessa característica, pois ainda sofre influências de um tipo de educação pouco reflexivo e concentrado no professor.

Nesse sentido, não só a educação a distância, mas a proposta educacional emergente exige novas práticas pedagógicas e uma nova forma de entender o papel do professor, que diferente de um professor que transmite conhecimento, o constrói com o aluno. (Behrens, 2006; Oliveira, 2006). E, indo mais além, aponta-se a necessidade de um professor que desenvolva uma postura mediacional com o aluno, oferecendo novas formas de construir conhecimento. (Masetto, 2006)

Na educação a distância existe uma segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas. Há um número maior de profissionais envolvidos com o sistema educacional, ou seja, a educação não está mais centrada na figura de um único professor. (Belloni, 2001, p. 80). Segundo Belloni (2001), as tarefas do docente a distância são divididas em três grandes grupos: a) tarefas de concepção e realização dos cursos e materiais; b)

planejamento e organização da distribuição dos materiais e da administração acadêmica; c) acompanhamento do estudante. O docente na educação a distância passa a ter funções de criador, formador e realizador de cursos e materiais, pesquisador, tutor, "tecnólogo educacional" e monitor. A tutoria, portanto, se apresenta como uma das funções que o professor a distância passa a assumir.

Entendendo então, que na educação a distância são possíveis vários “níveis” ou “tipos” de professor, ou ainda, que os professores desempenham funções diferenciadas, sendo a tutoria uma delas; e na instância da tutoria (tutor, professor online ou orientador acadêmico) que, entende-se que seria possível o desenvolvimento de um papel fundamental na estrutura pedagógica de um curso a distância: a mediação pedagógica junto ao aluno. Isso acontece pela oportunidade de relacionamento direto que este profissional tem com o aluno. É o tutor que, na maioria das vezes, convive diariamente com esse estudante, acompanhando-o frequentemente e tendo maior chance de estabelecer uma relação mediacional. (Palloff & Pratt, 2002)

É importante destacar que a preocupação com a mediação da aprendizagem não perpassa apenas pelo papel do tutor, os professores envolvidos com a produção de material também devem criar estratégias para elaborar tais textos ou recursos mediando a aprendizagem do aluno através de suas palavras. Os professores responsáveis pela formação e acompanhamento dos tutores também indicam caminhos para o desenvolvimento dos conteúdos específicos, apontando, muitas vezes, estratégias para os tutores lidarem com as dificuldades dos alunos. Todos esses são contextos e exemplos da utilização da mediação pedagógica nos contextos educacionais na modalidade a distância.

Entretanto, reconhece-se na atuação do tutor a maior possibilidade de desenvolvimento da ação mediacional, pois independentemente da facilidade de

compreensão dos materiais didáticos ou das estratégias de construção de conhecimento apontadas pelos professores, a construção de conhecimento ao longo do curso, as estratégias de trabalho junto ao aluno mediantes suas dúvidas e questionamentos tem que ser desenvolvidas e realizadas pelo tutor.

A função ou papel do tutor na educação a distância sofreu transformações desde o início da mesma. A princípio, quando tratava-se de um curso por correspondência e a figura do professor não era visível, o material didático transmitia o conteúdo do curso e do tutor era esperado apenas um acompanhamento das obrigações (avaliações do curso) junto ao aluno. Com o avanço da educação a distância e o desenvolvimento de outros meios de comunicação, o tutor foi ganhando mais espaço e mais atribuições. Além de acompanhar as avaliações, ele organiza as turmas, orienta os estudos, tira dúvidas, propõe atividades, etc. (Maggio, 2001)

Com as mudanças das concepções pedagógicas desde a década de 80, ao tutor é atribuída a função de orientar o processo de aprendizagem dos alunos, assegurando o cumprimento dos objetivos de ensino, propondo atividades e auxiliando na resolução das mesmas. Ele tem que ter competência tecnológica, assiduidade e continuidade nos feedbacks e uma habilidade para gerenciar equipes, não bastando o conhecimento do conteúdo específico. (Maia, 2002; Maggio, 2001). É ele que estabelece um ambiente de troca durante o processo de ensino/aprendizagem e que pode relacionar-se mais estreitamente com esse aluno. (Preti, 1998).

O tutor passa a ter uma ação reconhecida diante do processo de ensino/aprendizagem do aluno. Dessa forma, é necessário que o tutor tenha conhecimento teórico sobre o conteúdo do curso e um domínio didático para conseguir transformar o “acompanhamento” em um momento de construção de conhecimento com

o aluno. (Maggio, 2001). Mas, e a mediação pedagógica, de quais “habilidades” ou “capacidades” precisaria o tutor para desenvolvê-la?

Discute-se com muita ênfase a possibilidade do tutor desempenhar essa função, discute-se sobre a definição da mediação e o que seria esperado dela. Mas a estruturação de uma ação mediacional, o como e quando fazer, ainda caracteriza-se por um caminho pouco explorado. No que tange a educação a distância, Masetto (2006, p.167-171) nos indica algumas possibilidades de reflexão sobre como o professor (que aqui pode assumir uma função de tutoria) seria um mediador. Assim, para o autor, o mediador seria aquele que: considera as necessidades do seu aluno como ponto de partida de sua atuação.

> “O professor estará mais voltado para a aprendizagem do aluno, assumindo que o aprendiz é o centro desse processo e em função dele e de seu desenvolvimento é que precisará definir e planejar as ações”. (Masetto, 2006, p.168).

O professor mediador seria aquele que: constitui, em conjunto com o aluno, uma célula básica de desenvolvimento da aprendizagem, que estabelece com ele ações conjuntas em todos os momentos do processo; é aquele que desenvolve uma parceria com o aluno, incluindo-o no planejamento das atividades; que cria um clima de mútuo respeito enfatiza as estratégias cooperativas de aprendizagem e envolve os aprendizes em um planejamento de métodos e direções curriculares com base no diagnóstico de suas próprias necessidades; é aquele que tem o domínio do conhecimento específico, mas usa da criatividade e da disponibilidade para o diálogo para trabalhar com seus alunos; é o professor que equilibra a subjetividade e a individualidade, tendo consciência da necessidade de uma interação/comunicação para a construção do conhecimento. (Masetto, 2006)

A mediação proposta por Feuerstein acontece por meio de doze critérios de mediação, sendo três considerados universais e essenciais para a mediação e nove complementares. Os critérios são: Mediação da Intencionalidade/Reciprocidade; Mediação do Significado; Mediação da Transcendência; Mediação da Regulação e Controle do Comportamento; Mediação do Sentimento de Competência; Mediação sobre o Comportamento de Compartilhar; Mediação da Diferenciação Individual Psicológica; Mediação da Busca , Planejamento e Alcance de Objetivos; Mediação do Desafio; Mediação da Conscientização da sua Modificabilidade; Mediação do Otimismo; Mediação do Sentimento de Pertinência.

Esses critérios servem de guia para uma boa mediação, o que pode acontecer em qualquer lugar, com qualquer pessoa, desde crianças pequenas até trabalhadores de idade avançada. A mediação, para Feuerstein, tem o objetivo de desenvolvimento das funções cognitivas superiores e, consequentemente, da autonomia do indivíduo. Dessa forma, o mediador é aquele que não se prende ao nível de maturação manifestada pelo indivíduo, antecipa-se ao desenvolvimento, conduzindo estrategicamente o processo de aprendizagem. É aquele que é capaz de interagir com o mediado, de modo a gerar conflitos cognitivos e reflexões que resultem em uma intervenção transformadora. (Meier & Garcia, 2007)

Apresentar-se-ão, inicialmente, os três critérios considerados universais e em outro momento mais pertinente do texto, abordar-se-ão os outros nove critérios. Os critérios universais são: **Mediação da Intencionalidade e Reciprocidade; Mediação do Significado; Mediação da Transcendência**. Esses critérios podem ser utilizados através de qualquer conteúdo ou situação específica a qual o mediador queira mediar.

A mediação da **Intencionalidade/Reciprocidade** significa mediar a intenção na ação do mediador. Ela acontece quando o mediador não apenas tem o intento de mediar

e para isso planeja sua ação (objetivos, conteúdos específicos, operações cognitivas, funções cognitivas, tarefas, por exemplo), mas também quando ele compartilhar com o mediado essa intenção. Assim, o mediador deixa claro ao mediado que essa experiência mútua vai provocar um enriquecimento e desenvolvimento de ambas as partes.

A intencionalidade é o conjunto de ações efetivas que promovem e demonstram a busca pela aprendizagem e deve levar em consideração os seguintes princípios: o mediador seleciona conscientemente estímulos adequados (conteúdos, objetos, situações específicas), apresenta esses estímulos aos alunos mostrando a eles o porquê da sua escolha e qual é a intenção da sua ação. O mediador vai então buscar nesse mediado a resposta a essa ação, a reciprocidade. Como ressalta Cruz (2007) "reciprocidade é a maneira de tornar uma intenção implícita num ato explícito, volitivo e consciente. O mediador **seleciona estímulos** (intencionalidade) e os apresenta de tal forma que obtém uma **resposta** (reciprocidade) do mediado." (p.124).

Este critério de mediação é a antítese do ensino aleatório e descompromissado; o mediador precisa transmitir ao mediado suas intenções de mediar determinados estímulos.

A mediação do **significado** é dar relevância, enfatizar com energia e interesse aquilo que os sujeitos devem aprender a partir do contexto ao qual se inserem. É o redirecionar dentro de uma rede de valores e crenças o conceito com o qual se está trabalhando. Mediar o significado é construir com o indivíduo (mediado), o aprendizado de conceitos que transcendem o objeto (ou o conteúdo em si), é opor-se a todas as formas de "educação bancária" que transmite informações, ao invés de auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento. "O significado cria uma nova dimensão para o ato de aprender, levando a um envolvimento ativo e emocional do desenvolvimento da tarefa". (Meier & Garcia, 2007, p. 140).

A mediação da **transcendência** é a orientação consciente em ensinar tendo vistas ao futuro ou outros contextos. É o exercício de levar o mediado a projetar os seus conhecimentos em outras situações, provocando um pensamento dedutivo, as generalizações, abstrações, ou universalização de conceitos, ampliação de práticas e multiplicação de estratégias de resolução de problemas. (Meier & Garcia, 2007). A mediação da transcendência ajuda o aluno a exercitar a metacognição, ou o pensar sobre seu próprio ato de pensar. É a aprendizagem do como se aprende.

Assim, a mediação pedagógica entraria em uma das inúmeras funções desse profissional, o tutor, visando a implementação de uma educação voltada para a formação global do aluno, a partir das suas necessidades individuais e com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia.

Seria através da sua aproximação e contato diário com o aluno, que o tutor teria maior possibilidade de avaliar a necessidade de uma mediação adequada para cada indivíduo. É ele que acompanha as dúvidas, os processos de aprendizagem, podendo compreender a linha de raciocínio do aluno e sua forma de organizar-se com os estudos. É na instância do tutor que pode-se dialogar e mediar o aluno (Masetto, 2006).

CAPÍTULO II

A abordagem de Reuven Feuerstein e suas contribuições para a análise da mediação pedagógica

Nascido em 1921 em um pequeno povoado na Romênia, Reuven Feuerstein vem de uma família de nove irmãos, seguidora dos princípios judaicos que prezavam os estudos e a diversidade artística e cultural. Feuerstein e seus oito irmãos foram educados com o incentivo à leitura, diálogo e reflexão, enfatizando que a educação e o conhecimento devem ser oferecidos a todos independente de suas crenças, condição econômica, social ou mesmo de suas capacidades. (ICELP, 2006)

Enfrentando as dificuldades de uma época de pós-guerra (II Guerra Mundial) e uma intensa recessão, Feuerstein é criado num ambiente altamente estimulador. Fazia parte de sua rotina reuniões culturais da comunidade judaica, reflexão sobre diversos assuntos e práticas sociais, bem como o incentivo aos estudos e à transmissão de conhecimentos. Teve, durante toda sua infância, muitos exemplos de mediação, principalmente dos familiares, que usavam como estratégia de educação dos filhos o diálogo e o constante relembrar e aplicar o conhecimento apreendido, sempre valorizando as aprendizagens e a ampliação de seus significados. (Longhi, 1996; Zanata da Ros, 2002; Beyer, 1996)

As experiências de mediação para Feuerstein não se restringiam ao seu núcleo familiar, ele experimenta o papel de mediador em inúmeros casos, auxiliando outras pessoas em processos de aprendizagem diversos. Esses ensaios e outros aspectos da criação e formação de Feuerstein propiciaram um terreno fértil, que foi um importante fator contribuinte para suas investigações, descobertas e propostas futuras. (Longhi, 1996).

Graduado em Psicologia pela Universidade de Genebra na década de 60, desenvolveu seus principais trabalhos sob influência da teoria e pressupostos de Jean Piaget (de quem foi aluno) e Lev Vygotsky, cujos pressupostos sócio-históricos posteriormente influenciaram os trabalhos de Feuerstein, que foram apresentados através de Lúria e Leontiev em 1957 (no Congresso Internacional de Psicologia Científica que aconteceu em Bruxelas). (Beyer, 1996; Zanata da Ros, 2002)

As contribuições desses, Piaget e Vygotsky, para os pressupostos de Feurestein residem principalmente em dois elementos importantes, segundo Kozulin & Presseisen (1992): a concepção dinâmica da construção da inteligência e a ideia interacionista de desenvolvimento humano da teoria piagetiana e a importância do meio cultural para a constituição do homem, ou seja, a ideia de que o homem se constitui no social e que as relações sociais são dialéticas e contínuas tratada por Vygotsky.

Para Kozulin e Presseisen (1992) é na compreensão da importância do outro na constituição do eu que Feuerstein se aproxima de Vygotsky. Para Vygotsky, a constituição do homem é explicada pela dinâmica do homem com seu meio cultural, através das perspectivas do materialismo histórico dialético, onde as relações estão em constante movimento dialético entre o eu e o outro, o indivíduo e a sociedade, o individuo e a produção cultural. Essas relações são históricas, produzem e são produzidas pela história das relações anteriores. Por essa perspectiva, a pessoa é vista como um todo, inserido num contexto social que é elemento constitutivo dessa pessoa. (Kozulin & Presseisen, 1992)

A relação do homem com o mundo não se dá de uma forma direta (pessoa – objeto), mas através da relação mediada (pessoa-mediador-objeto), onde se empregam instrumentos, sinais e signos, que funcionam como ferramentas auxiliares, como elementos mediadores. Dessa forma, para Vygostky “a mediação através do outro está

estritamente ligada à ideia da função simbólica na constituição das funções mentais superiores". (Kozulin & Presseisen, 1992, p.14)

Tanto a teoria de desenvolvimento preconizada por Vygotsky, quanto por Feuerstein fundamentam-se em um contexto sócio-cultural, e assim, é o mediador humano que desempenha um papel preponderante no processo de desenvolvimento na medida em que é o outro que proporciona ao eu as aprendizagens necessárias para a construção dos processos mentais superiores, a transmissão cultural.

Inicialmente, o trabalho de Feuerstein atendia a uma população que sofria do que ele denominou Privação Cultural[17], mas atualmente é aplicado em diversos contextos sociais, oferecendo instrumental para o desenvolvimento das funções cognitivas de todo e qualquer indivíduo.

Assim, é com embasamento nessa visão de constituição de Homem, como uma constante dinâmica do "de vir", como um indivíduo eminentemente social, cujo desenvolvimento cognitivo não é estanque ou pré-determinado, pelo contrário, está a qualquer momento pronto para aprender, que Feuerstein elabora a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Falaremos primeiramente da MCE. Neste trabalho dar-se-á maior ênfase à Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, visto que é a mediação o nosso tema de interesse.

[17] Privação cultural para Feuerstein significa uma falta de aproximação com as produções culturais de sua própria cultura, impossibilitando o desenvolvimento de estratégias de adaptação às exigências sociais. Não há relação com a situação econômica ou classe social. Para Feuerstein é possível que uma criança rica e viajada esteja em privação cultural, pois parte do pressuposto que é necessário um contato mediado com essa cultura que desenvolva as funções cognitivas superiores

2.1 Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural constitui-se de um constructo teórico, embasado no conjunto de crenças sobre a potencialidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Uma filosofia humana que tem uma intencionalidade e estratégia de mudança consubstanciando uma mediação inovadora em termos de desenvolvimento cognitivo e em termos de potencial de aprendizagem (Fonseca, 1998). Essa teoria considera a possibilidade da modificabilidade[18] estrutural da cognição, ou seja, capacidade de modificação das estruturas cerebrais que são responsáveis pelo funcionamento cognitivo superior, possibilitando a ocorrência de uma melhor adaptação cognitiva (expressa em comportamentos do indivíduo) diante das exigências das situações do meio social. O conceito de modificabilidade é equivalente ao de potencial de aprendizagem, segundo Feuerstein (1997) e tende a substituir a ideia tradicional de inteligência, definindo-a como uma potencialidade ou tendência do organismo a ser modificada em sua própria estrutura.

A modificabilidade caracteriza-se por uma transformação que se refere não a eventos isolados ou normais esperados durante o processo de desenvolvimento humano, mas ao desenvolvimento e ampliação das funções cognitivas superiores e às mudanças no estado geral do sujeito, ou seja, a maneira que o indivíduo interage com as informações no momento da ação e a resposta à mesma. (Goldani, 1998; Fonseca, 1998)

A concepção de que é possível a modificabilidade estrutural das funções cognitivas, é calcada no conceito de que a inteligência não é edificada por fatores fixos e intransponíveis. Assim como sua concepção de Homem (sócio-cultural e dialético), para Feuerstein a inteligência é plástica, sofre influência das relações sociais, do

[18] Termo específico da linguagem de Feuerstein que significa mudança com alto grau de permanência e penetrabilidade, não permite regressão, pois pressupõe mudança no significado

ambiente externo e é um processo dialético. “(...) entre a ontogenia sociocultural e a ontogenia biológica, a primeira de fato, tem a última palavra.” (Feuerstein e Feuerstein Rafi, 2002, p.14)

Para Feuerstein, segundo Souza (2004), a inteligência é dinâmica, plástica e adaptável, constituída de múltiplos fatores que não podem ser reduzidos ou pré-determinados (fatores genéticos, orgânicos ou hereditários), pois a adaptação da qual Feuerstein fala deve ser entendida como uma transformação e não uma acomodação. A teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural leva em conta a ação do indivíduo sobre sua forma de pensar e de aprender, permitindo a valorização da pessoa, na medida em que seus comportamentos (resultados dos seus processos cognitivos e emocionais) mudam sempre para melhor. Há uma ênfase, não naquilo que a pessoa não sabe, mas naquilo que a pessoa é capaz de aprender. (Cruz, 2007)

Dessa forma, responsáveis pela modificabilidade cognitiva estrutural estão, para Feuerstein, duas modalidades de interação com o meio, igualmente importantes: a exposição direta aos estímulos e a experiência de aprendizagem mediada - EAM. (Feuerstein, Rand, Hoffman e Miller 1980, como citado em Cruz, 2007). Pela exposição direta aos estímulos, estes agem ao acaso, diretamente e sem mediação. Já a EAM é definida por Feuerstein (1994), como a qualidade da interação entre o indivíduo e o meio em que está inserido, enfatizando que essa qualidade advém da interposição intencional de um ser humano que medeia a percepção e a análise dos indivíduos aos estímulos. (Feuerstein e Feuerstein, S, 1994)

Acreditando que a aprendizagem é um fator promotor do desenvolvimento, Feuerstein (1994) entende que quanto mais e melhores forem as experiências de aprendizagem mediada, maior será sua capacidade de beneficiar-se e desenvolver-se pela exposição direta aos estímulos.

2.2 Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada

A aprendizagem mediada, segundo Kozulin e Presseisen (1992), tem suas raízes em três diferentes áreas de conhecimento diferentes: Filosofia, Sociologia e Linguística. No plano filosófico, a noção de mediação constitui um dos pilares da filosofia Hegeliana, que por sua vez, diretamente ou indiretamente, através de Marx, influenciou o pensamento e teoria de Vygotsky de seus sucessores, Leontiev[19] e Lúria[20].

Para a filosofia Hegeliana, a existência de uma atividade propriamente humana depende da transição da satisfação das necessidades e desejos próprios (o que seria considerado algo da esfera animal natural) para a satisfação das necessidades dos outros (o Homem sendo capaz de satisfazer-se indiretamente pela produção de trabalho que não gere algo para si próprio, mas para o outro). Agindo para a satisfação de um instinto que não é seu próprio, o Homem está atuando para a relação daquilo que não é instintivo, para uma ideia não biológica de existência, para o social. (Kozulin & Presseissen, 1992)

Dessa forma, Hegel, segundo Kozulin e Presseissen (1992), relaciona a emergência da consciência humana ao processo de atividade mediada, que seria o trabalho. Essa compreensão de mediação já sugere amplas possibilidades de agentes mediacionais, pois como o trabalho é relativamente realizado para outra pessoa, características sociais e psicológicas desse outro entrariam nessa equação de relação. E, como a atividade de trabalho é impossível sem uma representação simbólica, essa e os sentidos da sua transmissão, revelar-se-iam dois agentes mediacionais adicionais.

[19] Para maiores informações sobre o autor: Leontiev A. N (1978) *Activity, Consciousness and personality*. Englewood Cliffs; NJ Prentice Hall.

[20] Para maiores informações sobre o autor: Lúria, A. R (1976) *Cognitive Development: Its cultural and social foundations*. Cambridge MA; Harvard University Press.

[14] A referência que baseou essa discussão foi: Mead, G, H. (1974) *Mind, Self and Society*. Chicago. University of Chicago Press.

No plano sociológico da compreensão dos mecanismos mediacionais, Kozulin e Presseisen (1992) discutem, a partir da teoria de Mead (1974)[21], alguns aspectos que evidenciam o encaixe desses mecanismos na estrutura da sociedade humana. Segundo os autores, Mead fez uma importante diferenciação entre estímulo e objeto. Em lugar de apenas perceber e responder ao estímulo, ele sugeriu que os objetos não são dados, eles são construídos. A construção dos objetos só é possível, porque os estímulos do ambiente são imbuídos de um sentido no decorrer das atividades humanas, que são, por sua vez, naturalmente sociais. Dessa forma, a interação com o mundo nunca é imediata, é sempre mediada através dos sentidos que se originam fora do indivíduo, no mundo das relações sociais. Diferente dos animais, os seres humanos são capazes de se transformarem em objetos para si mesmos e assim conhecer o mundo através do outro. Kozulin & Presseisen, 1992 e Kozulin, 2000)

Tratando ainda das origens epistemológicas da concepção de aprendizagem mediada, Kozulin e Presseisen (1992) abordam ainda a área da linguística, trabalhando com os conceitos e ideias de Mikhail Bakhtin (1986)[22]. Bakhtin, literário e filósofo russo, argumentou que a linguagem, como ela mesma se revela em um discurso literário, oferece um paradigma para qualquer ação humana, até o ponto em que esta ação é endereçada e interpretada. A mediação sugere que o uso da linguagem seja significante, pois não é a linguagem em si que faz a diferença, mas o uso da linguagem como instrumento do pensamento. (Kozulin e Presseisen, 1992, p. 9),

Dessa forma, produção de discurso humano não é uma combinação de formas linguísticas permitidas, mas unidades maiores de específicos gêneros de declarações, que, na instância social e psicológica, é entendida como papéis, posições, status,

[15] Bakhtin, M (1986) *Speech genres and other late essays.* Austin TX. University of Texas Press

atitudes e na instância linguística encontra sua expressão na especificidade de gênero do discurso individual.

A aprendizagem mediada muda completamente o paradigma para a educação, um paradigma onde a concepção de inteligência em si é redefinida e construída, passando a ser um elemento muito mais entendido do que simplesmente narrado, como faziam os testes de QI. (Kozulin & Presseisen, 1992 e Kozulin, 2000)

Para Feuerstein, assim como para Vygotsky, a aprendizagem mediada ou a relação com o outro durante o processo de desenvolvimento (que acontece ao longo da vida) é intrínseco da raça humana. "A exposição direta aos estímulos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, mas a interação mediatizada, isto é, a própria cultura, é que permite o acesso a funções cognitivas superiores." (Fonseca, 1998, p. 62).

Baseada em pressupostos de desenvolvimento humano, aprendizagem e inteligência já apresentados, Feuerstein elabora entre, 1950 e 1963, a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Feuerstein e Feuerstein (1994) definem brevemente a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) através de um prisma sociológico, onde a EAM caracteriza-se pela interação do organismo com o seu entorno, por meio de um mediador humano. Mas a teoria não inclui todas as interações. Ela diz respeito às experiências que influenciam propensões individuais à aprendizagem. Uma qualidade de interação que ajude o indivíduo à modificabilidade pela exposição ao estímulo, visando um melhor uso de suas funções cognitivas e uma melhor adaptação às exigências do meio. (Feuerstein e Feuerstein, S, 1994, p. 3).

Dessa interação e, a partir dela, aparece uma característica essencial da cognição humana, que está baseada em formas de interiorização do que pareceu originalmente ser ou pertencer às interações sociais. Gestos internalizados, sejam esses verbais ou não

verbais, tornam-se símbolos relevantes, cujos sentidos são compartilhados por um grupo de pessoas. (Kozulin & Presseisen, 1992, p. 9)

A EAM é para Feuerstein o elemento que determina, ou melhor, que predispõe as diferenças do desenvolvimento cognitivo, pois é ela que interfere diretamente no desenvolvimento, melhorando o desempenho do organismo nas suas futuras interações autônomas com o seu meio. "O desenvolvimento cognitivo, assim como a manifestação da aprendizagem, são efeitos de um tipo muito específico de interação humana por excelência" (Gomes, 2002; p. 73)

Para Feuerstein, segundo Fonseca (1989; 1995), a aprendizagem e o desenvolvimento caminham associadamente, visto que a boa aprendizagem proporciona o desenvolvimento, e um organismo em desenvolvimento, tem maiores propensões a beneficiar-se, de forma autônoma, dos estímulos do meio. Dessa forma, quanto mais cedo e mais exposição à EAM for possível, mais modificabilidade ocorrerá, mais o indivíduo ficará capacitado para aprender por estimulação direta, visto que a autonomia é a meta dessa estratégia de intervenção. Para Fonseca (1994), a EAM é a forma mais eficiente de se desenvolver uma pessoa autônoma, capaz de interferir no seu próprio processo de aprendizagem.

Para alguns autores, (Cruz, 2006; Beyer, 1996; Fonseca, 1998; e, Fonseca & Cunha 2003), a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) vem preencher as lacunas de Piaget, que não previa a importância do papel do mediador humano para a aprendizagem e desenvolvimento, e de Vygotsky que, por falta de tempo, não sistematizou uma ação concreta para este mediador em sua teoria. Em busca da estruturação da ação interventiva, Feuerstein elabora os critérios mediacionais, que funcionam como orientadores da EAM.

2.3 Critérios de Mediação

Segundo Meier & Garcia (2007), para que a Modificabilidade Cognitiva Estrutural aconteça, é necessário que haja uma forma especial de interação entre o sujeito mediador e o mediado, a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

Essa interação tem como característica fundamental a interposição intencional e planejada do mediador entre o mediado e os estímulos do meio. "A ação do mediador deve ser selecionar, focalizar e intensificar os estímulos e retroalimentar o aprendiz em relação às suas experiências, a fim de produzir aprendizagem apropriada, intensificando as mudanças no sujeito". (Feurestein, Falik & Feuerstein, 1998, p, 15 como citado em Meier & Garcia, 2007, p, 126).

Para que essa interação seja considerada uma EAM ela terá então, algumas características específicas, alguns critérios. A partir de toda a discussão sobre o conjunto de crenças e das teorias desenvolvidas, Feuerstein elabora essas características específicas, esquematizando-as em doze diferentes critérios de mediação. A sistematização da mediação orienta o mediador na sua postura frente ao mediado, garantindo que a experiência de aprendizagem mediada ocorra e, consequentemente, a modificabilidade cognitiva estrutural.

Entretanto, segundo o próprio Feuerstein e Cols (1994), os três primeiros critérios são considerados os critérios universais, fundamentais para a EAM. E os outros nove são considerados importantes critérios de reforçamento ou complementares. (Feuerstein e Cols, 1994). Entretanto, em 2001, em um congresso internacional na Holanda, Feuerstein inclui o décimo critério como universal, justificando a importância

da auto-consciência para a modificabilidade estrutural. Assim, os critérios de mediação propostos por Feuerstein são:

1. **Mediação da intencionalidade e reciprocidade**: a intencionalidade e reciprocidade são as condições principais para uma EAM. Esse critério diz respeito à intenção de mediar o estímulo ao mediado, ao mesmo tempo, que compartilhar com ele a intencionalidade dessa ação. Trata-se de um critério que ressalta a importância da comunicação com o aluno, onde a intenção de trabalhar com o desenvolvimento potencial do mesmo, conduz a uma relação educacional com participação ativa do aluno em seu processo de transformação. A intenção transforma os três agentes da interação – o estímulo, o mediador e o mediado. Para garantir a reciprocidade, as características do estímulo são modificadas, a fim de certificar-se que serão observadas e percebidas pelo mediado. A interação animada pela intenção ou esforço em criar um relacionamento é uma arma poderosa e rica para o desenvolvimento de componentes comportamentais, mentais e emocionais na aprendizagem e essa ação retroalimenta a mediação (Feuerstein, 1994).

2. **Mediação da transcendência**: o princípio da transcendência é promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizadas para outras situações. É o elemento de emancipação e exercício da autonomia do conhecimento. Envolve o principio da generalização e expansão, o que exige o pensamento reflexivo sobre o que está subjacente na situação. O aluno é levado a considerar todas as hipóteses da situação, como agir diante delas e como usar ou adaptar estratégias de resolução de problemas em situações inéditas. Colocar o aluno em situações de reflexão, onde o mesmo é levado a aprender com suas experiências tanto quanto com as dos outros, é uma boa estratégia para se chegar na transcendência (Zanatta da Ros, 2002)

3. **Mediação do significado**: diz respeito à energia, ao valor e à relevância atribuídos a atividade. É o exercício de dar significado aos conteúdos (estímulos) que estão sendo apresentados, demonstrando interesse e envolvimento emocional, bem como explicitando o entendimento do motivo para a realização de determinada atividade. O mediador tem que encorajar o mediado a buscar significado nas coisas que faz e estabelecer esse sentido com outros e com o meio.

4. **Mediação do sentimento de competência**; o sentimento de competência diz respeito ao sentimento de capacidade do indivíduo na resolução de um problema (pode ser um conteúdo a ser construído, um raciocínio a ser desenvolvido, um projeto a ser realizado). Reafirmar e realçar essa capacidade no aluno projeta sua confiança no enfrentamento de desafios posteriores, condição essencial da MCE. A motivação tende a expandir-se quando a mediação do sentimento de competência acontece, pois responde a uma condição natural do ser humano de sentir-se realizado. Não se trata simplesmente de um reforço positivo comportamentalista, mas da elaboração de atividades que elevem esse sentimento e que possibilitem a reflexão pelo aluno sobre sua capacidade de aprender.

5. **Mediação da regulação e do controle do comportamento**; Feuerstein coloca que, um dos principais comportamentos que impedem que o mediado-se desenvolva é a impulsividade, o que atrapalha sua capacidade de avaliação das situações e o pensamento lógico. Dessa forma, a regulação de comportamentos que dificultam ou atrapalham o processo de modificabilidade ou do exercício das funções mentais trabalhadas é um dos caminhos para ensinar o mediado a controlar sua impulsividade, prestando maior atenção à tarefa ou situação à sua frente. Esse critério tem então, como objetivo, a inibição da impulsividade, regulação da resposta em adequação as necessidades da tarefa e estimulação da metacognição.

6. **Mediação sobre o comportamento de compartilhar:** o comportamento de compartilhar propicia ao indivíduo uma interação com o mundo, rompendo elementos egoísticos e permitindo que outras pessoas participem da sua vida. É por meio do comportamento de compartilhar que o professor pode conhecer a forma de pensar do aluno, o raciocínio, as hipóteses, erros e acertos. A mediação desse comportamento estimula o mediado a discutir suas ideias através do exercício do pensamento hipotético-dedutivo. (Meier & Garcia, 2007). Esse comportamento influencia não somente áreas específicas do sujeito, mas também sua personalidade (Feuerstein e Cols, 1994,p, 40).

7. **Mediação da diferenciação individual e psicológica:** é o processo do indivíduo tornar-se único, especial, permitindo ao sujeito constituir-se como indivíduo, rompendo com as relações simbióticas construídas ao longo de sua vida. Não se trata do oposto ao comportamento de compartilhar. Na mesma medida em que abrir espaço para interação é saber discutir suas ideias, é necessário que o indivíduo saiba diferenciar o que é dele e o que é do outro. A mediação da diferenciação é o estímulo ao trabalho de auto-reflexão e autoconhecimento. O mediador, intencionalmente, valoriza e destaca as diferenças individuais, evitando caráter discriminatório ou massificador. (Meier & Garcia, 2007). Cabe ao mediador neste critério aceitar respostas diversas, encorajar pensamento independente, arrojado e original, encorajar a auto-suficiência e estimular aspectos positivos das trocas culturais entre outros elementos, como aponta Fonseca (1998, p, 75)

8. **Mediação da busca, planejamento e alcance dos objetivos:** essa é a condição axial para a aprendizagem, segundo Fonseca (1998, p, 75), pois o objetivo é uma mudança estável no comportamento. A busca de objetivos e a adaptação de estratégias flexíveis e sistemáticas para atingi-los são permanentes desafios da EAM. Feuerstein e

Cols (1994) afirmam que os indivíduos que não desenvolvem essa característica de busca por completar objetivos acabam vivendo superficialmente, buscando gratificações imediatas, sem controlar sua impulsividade, na busca pela satisfação do prazer. Assim, cabe ao mediador colocar objetivos claros a seus mediados, estimular a persistência em conquistar os objetivos, reforçando os mediados nessa busca. Cabe ainda apoiar na planificação de objetivos, rever e modificar objetivos quando se verificam mudanças nas necessidades e favorecer atitudes autônomas da parte dos mediados. (Fonseca, 1998)

9. **Mediação do desafio (busca de coisas novas e mais complexas):** com as rápidas transformações do século XXI a mediação do desafio, ou seja, da procura pelo novo e pela complexidade é de fundamental importância. Feuerstein (1994, p, 45) afirma que a resposta mais adequada e adaptativa aos desafios e às complexidades das novas situações é "Deixe-me ver como posso aprender isso". O indivíduo necessita desenvolver uma propensão para a aprendizagem de coisas novas, mudando seu foco de atenção do conhecido para o desconhecido. Esse será um requisito vital num mundo de mudanças (Feuerstein e Cols, 1994, p, 45). Segundo Beyer (1996) é importante que o mediador conduza o mediado a buscar o que há de diferente na tarefa, em relação às atividades desenvolvidas anteriormente. A novidade gera a complexidade, o que força a utilização de novas estratégias ou funções cognitivas, estimulando a criatividade intelectual e o pensamento divergente.

10. **Mediação sobre a conscientização das pessoas em relação à sua modificabilidade cognitiva às mudanças estruturais ocorridas:** significa o próprio conhecimento sobre a sua modificabilidade. Para Feuerstein (1980, como citado em Meier & Garcia, 2007, p, 159) através da auto-avaliação é possível auxiliar o aluno na percepção de que é capaz de produzir e processar informações e tomar conhecimento do

seu potencial cognitivo e das suas dificuldades, passando a ter consciência do que deve ser modificado. Assim, o que Feuerstein propõe com esse critério, é que o mediador proporcione ao mediado momentos de auto-reflexão e auto-avaliação, orientando-o nos elementos que podem ser melhorados. A partir daí, a organização de seus processos mentais superiores, desencadeada por processos de interiorização, autocontrole e regulação de comportamento, passará a ser exercida pelo próprio mediado. A tão esperada autonomia. (Meier & Garcia, 2007)

11. **Mediação do otimismo ou alternativa positiva:** é a mediação do comportamento de escolha pela alternativa cuja possibilidade de "dar certo" é maior e, em seguida, realização de todos os esforços para que isso aconteça. (Meier & Garcia, 2007, p, 159). É considerada como uma ferramenta com impacto dublo, sobre a estrutura cognitiva do indivíduo e sobre os componentes afetivos emocionais de seu comportamento. (Feuerstein e cols, 1994, p, 48). É necessário que o mediador incentive o mediado a trabalhar, realizando as atividades propostas, segundo Feuerstein e Cols (1994, p, 48)

12. **Mediação do sentimento de pertinência:** Trata-se da mediação do sentimento de fazer parte dos processos e ambientes culturais no entorno do mediado. Esse critério de mediação fomenta o sentimento de acolhimento, em que o mediador proporciona ao mediado o sentimento de estar contido, de fazer parte, o que para Souza, Depresbiteris e Machado (2004) significa condição central no processo de mediação. A mediação do sentimento de pertinência propicia uma ampliação da rede de relacionamento do mediado, abrindo para ele a necessidade de levar em consideração tudo que está ao seu redor, buscando fazer parte desse contexto. É o sentimento de pertencer que possibilita a conquista da liberdade. (Meier & Garcia, 2007, p, 160).

Segundo Meier e Garcia (2007), refletindo sobre os pressupostos de Feuerstein com o discurso de Paulo Freire, o sentimento de pertencer se traduz na prática de um professor democrático, que ensina a democracia oferecendo oportunidades de vivenciá-la. Ele incorpora ao debate os próprios alunos, suas diferenças, suas semelhanças, suas particularidades e sua história de vida. "é uma nova dimensão de vida escolar, em que se deixa de ser receptor de informação para tornar-se objetivo da mediação, ser gerador de informações, criador de sua própria história" (Meier & Garcia, 2007, p, 162)

Orientando-se por esses doze critérios, o mediador pode proporcionar uma relação com o mediado capaz de provocar a Modificabilidade Cognitiva Estrutural. A utilização desses critérios na interação entre professor e aluno amplia a possibilidade de se constituir um ambiente favorável à construção de conhecimento, a troca de experiências, a autonomia de aprendizagem e a formação global do aluno.

O desenvolvimento dos pressupostos de Feuerstein e seus colaboradores não param na discussão teórica e na sistematização dos critérios mediacionais. Apesar de não ser foco neste trabalho, vale ressaltar que suas teorias levaram a sistematização de instrumentos, que por sua vez servem como guia de avaliação e intervenção com sujeitos em várias instâncias sociais. São os sistemas inter-relacionados. Esses sistemas são: o LPDA - Learning Potencial Assessment Device – LPAD (tradução para Abordagem da Avaliação do Potencial de Aprendizagem); o PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental (nas versões I, II e básico); e o MAM – Modelagem de Ambientes Modificadores.

2.4 Feuerstein e a mediação da aprendizagem na educação a distância

Apesar de Feuerstein não ter, até então, desenvolvido nenhum trabalho que envolva diretamente o campo da educação a distância, suas contribuições abrangem todo o sistema educacional, em todas as faixas etárias, possibilitando a aplicação de seus pressupostos em várias áreas e situações. Para exemplificar a utilização das teorias de Feuerstein em contextos educacionais a distância tem-se o trabalho desenvolvido por Raabe, Silva e Giraffa (2005), que emprega a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada e os critérios universais de mediação para o desenvolvimento de uma proposta educacional junto a alunos com dificuldades de aprendizagem em cursos a distância.

O estudo de Raabe, Silva e Giraffa (2005) trata-se de uma proposta que segue os norteamentos dos critérios mediacionais, aplicando-os em contexto de sala de aula a distância, junto a alunos com dificuldades de aprendizagem na disciplina de logaritmos de cursos na área tecnológica. Os resultados mostram que é possível o trabalho da mediação no contexto da Ead e que a mediação, conforme Feuerstein, tem gerado resultados satisfatórios no que tange ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos com dificuldades.

A concepção de educação que permeia a filosofia e prática desse teórico vislumbra os processos de ensino e aprendizagem como muito mais do que a transmissão de conteúdos específicos, com uma preocupação com o produto final. A aquisição de conhecimento é um caminho que envolve a construção de processos cognitivos na promoção tanto de operações mentais, quanto de conceitos específicos. Dessa forma, todo processo de ensino/aprendizagem deveria levar o indivíduo a uma nova forma de relacionar-se com o mundo, fazendo com que ele fosse capaz de criar,

nesse mundo, formas mais adequadas de responder às suas exigências. (Gomes, 2002, p. 249)

Essa prática educacional defendida por Feuerstein e todos os seus colaboradores, é entendida neste trabalho como uma das formas de contemplar as exigências de uma educação com reflexos e influências pós-modernas apontadas por Oliveira (2006) e Moran (2006), dentre vários autores. Uma prática capaz de realmente contribuir com as novas formas de promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano em todas as faixas etárias, inclusive na fase adulta, no contexto da educação a distância.

Segundo Gomes (2002) é função da educação construir indivíduos pensadores e não apenas pessoas bem (in) formadas, mesmo porque a informação muda a cada instante. A concepção de que o ser humano é modificável e está em constante evolução faz uma interface direta com as exigências da Era da Flexibilidade ou da Reflexibilidade, como previa Belloni (2001).

A sociedade passa por transformações radicais que modificam não apenas suas estruturas, mas principalmente a forma de produção do pensamento das pessoas (Gomes, 2002; Moran, Masetto & Behrens 2006; Oliveira, 2006; Marinho, 2002; Morin, 2001; Perrenoud, 2000; Pretto, 2001; Ramal, 2002). A educação não se ausenta dessa transformação, pelo contrário, sofre com a coexistência de paradigmas educacionais distintos e contrapostos: o paradigma sustentado por uma perspectiva estática da inteligência, cuja participação do aluno no processo de ensino/aprendizagem é passiva e o paradigma educacional, que prevê o desenvolvimento como um processo contínuo e constante, tendo uma participação ativa do aluno em seu processo de construção do saber.

No anseio de construir novas formas de responder às transformações sociais e as demandas que dela surgem, instituições educacionais, incluindo muitas que oferecem

cursos a distância, procuram ter uma postura inovadora, buscando novos recursos, novos materiais e novas formas de transmitir o conhecimento, mas acabam retornando a uma prática vinculada às formas tradicionais de ensino. (Masetto, 2006) Trata-se da influência da ainda presente prática da "educação bancária" como apontava Freire (1979; 1983), uma concepção de educação onde o aluno é visto como uma caixa de depósito de saber, o professor deposita nesta caixa o que ele imagina e/ou julga ser necessário para o aluno. (Rigoni, 2005)

Ainda segundo Rigoni (2005), os resquícios da educação bancária também influenciam o aluno. Em sua experiência na Universidade de Caxias do Sul com o curso de Formação de Educação a Distância, Rigoni comenta que os alunos também têm uma dificuldade de perceberem-se como agentes de seus processos de aprendizagem e se vêem como receptáculos de informação, não existindo a tão almejada autonomia de aprendizagem, que é considerada elemento central da formação de adultos, principalmente na educação a distância.

No ensino superior com alunos na faixa etária jovem e/ou adulta, como é o caso da educação a distância na graduação e pós-graduação, é comum encontrar discursos que remetem a existência de autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem. Entretanto, segundo Preti (2000, p. 31), a pressuposição de uma autonomia consolidada traz consigo um desequilíbrio nas relações de poder, pois ser autônomo significa "ter autoridade, força para falar em seu próprio nome, poder professar", o que não é em nenhum contexto educacional, o caso do aluno. Assim, é necessário reconhecer os papéis desempenhados pelos agentes desse processo educacional. O aluno neste processo está desenvolvendo sua capacidade de autonomia. Tanto aluno quanto professor vão construindo a autonomia, à medida que o cotidiano educacional demanda essa postura.

> "Ninguém nasce autônomo, para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas". (Freire, 1996, p.107)

Como explicitado em parágrafos anteriores, Feuerstein dedica seus estudos e a aplicação dos mesmos ao desenvolvimento de autonomia para o indivíduo, utilizando-se para tanto, a Experiência de Aprendizagem Mediada através dos critérios de mediação que são aplicados pelos instrumentos desenvolvidos pelo autor e colaboradores. É a EAM que impulsiona ou propicia o Modificabilidade Cognitiva Estrutural, que por sua vez resulta em uma melhora da adequação do indivíduo às demandas cotidianas e uma autonomia no processo de aprendizagem, possibilitando benefícios significativos para uma aprendizagem por exposição direta aos estímulos.

Acredita-se que a inovação proposta pela educação a distância não está exclusivamente na difusão do conhecimento por meios de comunicação cada vez mais eficientes, mas pela nova possibilidade de abordagem ao indivíduo, pela atual forma de encarar a educação como um processo contínuo e durante toda vida, principalmente para a fase adulta, e na pedagogia própria desse contexto educacional que segundo Moran (2006) ainda está em construção. É neste sentido que a mediação pedagógica é vista como a chave para uma abordagem diferencial, para o estabelecimento de um ambiente promotor de processos de ensino/aprendizagem, com influências em uma prática educacional libertadora, desafiadora (Freire, 1978; 1983)

O uso de tecnologias e de artefatos tecnológicos (computador, sistemas de reprodução de imagens, sistemas de comunicação virtual) por si só não significa uma abordagem inovadora de ensino. Pode-se ter uma prática ultrapassada (onde é o professor que ensina - transmite, deposita o conhecimento - e o aluno que passivamente

aprende - recebe o conhecimento) usando os mais avançados programas e aparelhos tecnológicos. (Masetto, 2006; p. 138-139).

No paradigma educacional emergente, segundo Masetto (2006), “o aluno assume papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo, receptivo e repetidor), de sujeito de ações que o levem a aprender a mudar seu comportamento” (pág. 141), o que não significa que o aluno está sozinho no seu processo de aprendizagem, mas sim que o professor, neste processo, é um parceiro do aluno. Este professor está preocupado em fornecer os subsídios necessários para que esse aluno aprenda a pensar, aprenda a aprender e a aplicar os conteúdos na sua prática, organizando seus estudos de acordo com suas prioridades, para que no futuro possa atuar da forma mais adequada e autônoma às exigências do meio.

Dessa forma, o professor não é mais aquele que detêm o saber e que autoritariamente transfere o conhecimento que julgar apropriado ao seu aluno. Aluno e professor constroem o conhecimento, ambos com participações ativas durante o processo e o professor passa a ser um mediador. Fonseca (1998) aponta ainda, que o professor mediador tem como características a sistematização, a intencionalidade, a orientação para os objetivos cognitivos e o otimismo acerca das expectativas das conquistas de seus alunos.

Por essa perspectiva, Feuerstein nos ajuda a pensar em uma prática pedagógica que contemple o desenvolvimento das capacidades necessárias para uma aprendizagem autônoma. A experiência de aprendizagem mediada realizada por meio dos critérios de mediação sistematiza uma ação capaz de transformar a forma como o individuo pensa e aprende. A modificabilidade alcançada pela EAM, neste sentido, permite a mudança na relação do aluno com seu processo de aprendizagem, viabilizando a meta-aprendizagem e consequentemente, a autonomia.

CAPÍTULO III
Metodologia

3.1 Delimitação do problema

O contexto educacional a distância, hoje em franca expansão em todo território nacional é compreendido neste trabalho como uma proposta educacional que visa contemplar as exigências de uma educação, cuja discussão ressalta a necessidade de se pensar novas formas de construção de conhecimento, revendo os conceitos e práticas tradicionais a partir das demandas emergentes, como aponta Kumar (1997) e Santos (1989). O desafio imposto para a escola é o de buscar saídas, que dêem conta da formação do homem neste século tendo como referência as transformações tecnológicas e sociais.

Dentro desse movimento de transformação, uma das grandes preocupações atuais no contexto da educação a distância, diz respeito a qualidade de educação oferecida. Como garantir que os processos de ensino/aprendizagem aconteçam sem prejuízos para o aluno, principalmente no que tange a relação humana? Como proporcionar uma experiência escolar que não só instrumentalize o indivíduo, mas o forme globalmente capacitando-o a pensar criativamente, autonomamente e adequadamente no meio social em que pertence?

A mediação da aprendizagem proposta por Feuerstein, apesar de não ser direcionada especificamente para essa modalidade de educação, oferece ferramentas para se pensar sobre essas questões. Dessa forma, o suscitar de questionamentos levados à esfera das teorias e práticas da educação, vão significar uma implosão de sua visão e

metodologias, como já assinalou Silva (1993), tendo como foco a preocupação com a garantia de que os processos de ensino/aprendizagem aconteçam de modo crítico, construindo um saber a fim de oportunizar o desenvolvimento daqueles que participam dessa modalidade educacional.

Posto isto, o estudo da mediação pedagógica no contexto de educação a distância brasileira pode torna-se uma abordagem ao fenômeno de importância ímpar. Em primeiro lugar por se configurar, segundo Litwin (2001), de um dos aspectos centrais das discussões na modalidade a distância que se evidencia principalmente na figura do tutor. E, em segundo lugar, por se tratar de um grande desafio na educação de uma forma geral, ressaltando dificuldades inclusive no sistema educacional presencial atual. (Moran, Masetto & Behrens, 2000; Rigoni, 2005; Belloni,2002)

Essa mediação está mais fortemente evidenciada na presença e atuação do tutor (professor online), que segundo Preti (1998, p.193) "(...) constitui um elemento dinâmico e essencial no processo ensino/aprendizagem, oferecendo aos estudantes os suportes: cognitivo, metacognitivo, motivacional, afetivo e social (...)".

A escolha pelo estudo com enfoque na ação do tutor se dá pela importância ímpar que este profissional tem para a realização da proposta de educação a distância e, por ser este, o profissional que entrará em contato mais direto com os alunos. Os tutores, dentro do quadro de funcionários de um curso em educação a distância, são os profissionais mais envolvidos com a apresentação e acompanhamento do desenvolvimento dos conteúdos e das relações sociais na construção de conhecimento.

Dessa forma, investigar e analisar a mediação pedagógica na educação a distância através do olhar da psicologia, em especial, das concepções educacionais de Reuven Feuerstein, pode-se contribuir com uma nova perspectiva na compreensão desse

fenômeno educacional e, consequentemente, na melhora da qualidade de ensino oferecido. Os objetivos desse trabalho são então:

O Objetivo geral:

- Analisar e discutir aspectos do processo de ensino/aprendizagem em contextos da educação a distância, considerando os conceitos da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, mais especificadamente, no que diz respeito aos Critérios de Mediação Pedagógica, apontados na Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein.

Os objetivos específicos:

- Identificar os componentes mediacionais presentes na atuação de tutores, do curso de Graduação a Distância, oferecido por uma Universidade Federal brasileira localizada no Estado de Minas Gerais.
- Analisar a concepção de mediação pedagógica para os tutores do referido curso distância e suas aplicações práticas na pedagogia adotada pelos mesmos.
- Discutir a relevância da mediação para a educação de adultos na modalidade a distância.

3.2 Apresentando o campo de investigação

A presente pesquisa teve como campo de investigação um curso de graduação a distância oferecido por uma Universidade Federal do Brasil localizada no Estado de Minas Gerais. . O referido Curso de Graduação a Distância é um projeto piloto desenvolvido pela Universidade Federal que tem como particularidade ser resultado de uma iniciativa privada do Banco do Brasil, para atender a um convite da UAB/MEC em articulação com o Fórum das estatais pela Educação, visando a formação acadêmica dos profissionais em serviço da referida empresa.

Apesar de ser uma proposta originada da demanda privada, a estrutura pedagógica e didática do curso foi desenvolvida pelos professores da Universidade, que priorizam por uma metodologia de ensino baseada na abordagem teórico/prática dos conteúdos. Dessa forma, o projeto político pedagógico prevê uma metodologia baseada na dialética entre o desenvolvimento teórico das disciplinas e sua construção pela prática, o que implica em inter-relações epistemológicas, onde a construção integradora de conhecimentos se coloca como princípio.

A equipe de coordenadores envolvidos conta com dois profissionais que coordenam os aspectos pedagógicos do curso, um coordenador técnico e um coordenador geral do curso. Esses profissionais definem e orientam o andamento geral da proposta educacional, incluindo a produção de material, a escolha do enfoque metodológico do curso e todos os processos de formação de tutores.

Em relação a formação de tutores e o acompanhamento teórico dos mesmos durante todo o curso, os dois coordenadores pedagógicos, juntamente com os professores estabelecem as diretrizes dessa formação e implementam tais ações na prática.

O referido curso de graduação conta ainda com uma equipe de professores com cerca de 25 profissionais com excelente qualificação. Esses professores nem sempre se encontram simultaneamente em exercício de suas funções, pois suas atuações são diretamente relacionadas à oferta de determinadas disciplinas. Esses professores são responsáveis pela elaboração de material didático, elaboração das atividades do curso, estruturação das chaves de correção dos exercícios, avaliação de trabalhos bimestrais, gravação de vídeo aulas e pela formação teórica contínua dos tutores.

Dentro do Projeto Político Pedagógico prevê-se como objetivos: formar agentes de mudança que sejam capazes de se configurar como catalisadores no processo de desenvolvimento sócio/econômico; proporcionar condições para o desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico e da capacidade de absorção de novos conhecimentos edo curso possibilitar o conhecimento teórico/prático para uma visão estratégica dos negócios, tendo sempre como referência, o compromisso ético de construção de uma sociedade mais justa. As áreas previstas para essa atuação são: campo organizacional, área administração financeira, administração de produção, estudos governamentais e administração privada.

O currículo do curso conta com quatro frentes de trabalho: as disciplinas de formação básica ; Conteúdos de Formação Profissional; Conteúdos de Formação Complementar; e, Conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias.

A metodologia é implementada em um sistema de plataforma online, que permite o acesso do aluno ao seu AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem. As atividades, bem como os textos e as discussões teórico/práticas são realizadas nesse contexto. São previstos dois encontros presenciais obrigatórios por semestre, onde os alunos apresenta trabalhos em formas de seminários e realizam avaliações individuais.

Posto isto, foi iniciado em 2006, o curso prevê a formação de duas turmas de alunos (Turma I e Turma II), com duração de cinco anos cada uma e previsão para término em 2011. O curso foi totalmente financiado pelo Banco do Brasil, ficando a UFU responsável por sua direção acadêmica, organização pedagógica e seleção e capacitação técnica de todos os recursos humanos envolvidos no projeto. Ainda coube à Universidade sediar em suas estruturas físicas o centro administrativo e operacional do curso.

A equipe técnica do curso é composta por dois coordenadores gerais, dois coordenadores pedagógicos, um técnico para suporte e administração da plataforma e um técnico de mídias áudio-visuais. Em relação ao número de professores, o mesmo é variável de um semestre para o outro em função do número de disciplinas a serem ofertados. Em geral, a média de professores atuantes é de cinco profissionais.

Em relação aos números de tutores que trabalham no curso, todos exercem a função de tutoria presencial e a distância. Ou seja, os 20 tutores, responsáveis cada um por uma turma de 20 alunos, prestam tutoria a distância (on-line) e participam, em geral, uma vez a cada 30 dias em encontros presenciais com sua turma de alunos.

No decorrer do curso é utilizado material impresso que traz a teoria mais pontual do conteúdo proposto. Livros específicos para cada disciplina, visando solidificar e ampliar os horizontes de aprendizagem e fornecer o respaldo teórico necessário ao estudo na graduação. Também são trabalhados textos, artigos extras, intermediados pela plataforma *moodle*, que viabiliza o acesso às informações através das agendas, vídeo-aulas, fóruns, *chats*, material digitalizado e vídeo-conferências.

Assim, em 2006, iniciou-se a primeira turma de alunos desse Curso de Graduação a Distância (Turma I) com 200 alunos, sendo esses divididos em 10 salas e contando com o auxílio de 10 tutores (um em cada sala com 20 alunos). O projeto

pedagógico do curso foi construído em módulos, sendo 1 módulo por semestre, totalizando 10 módulos.

A abrangência do referido curso a distância foi estendida à todo território nacional, dividindo as turmas de alunos em pólos regionais, que são formados considerando a concentração de alunos em determinada região.

Dessa forma, é importante ressaltar que a escolha por esse campo de pesquisa específico, ou seja, a escolha por analisar e discutir aspectos do processo de ensino/aprendizagem em contextos da educação a distância tendo como ponto de referência esse curso de graduação específico e os profissionais que nele atuam reside, principalmente, devido a quatro elementos: ser uma proposta voltada para a formação em superior no nível de graduação, uma das primeiras do Brasil; por apresentar uma proposta educacional séria e comprometida com a formação superior, contando com recursos tecnológicos avançados (vídeo conferências, vídeo aulas, PowerPoint narrado, entre outros) e com uso ilimitado da plataforma; por ser um curso com alcance nacional e não regional, como a maioria das propostas de graduação no Brasil; por se tratar de um curso que apresenta na sua proposta pedagógica o trabalho com a mediação da aprendizagem.

3.3 Conhecendo os participantes

Os participantes da pesquisa foram os tutores e coordenadores de um curso de graduação a distância [23]. Toda via, é importante enfatizar que o número de participantes variou entre uma etapa e outra da pesquisa. No início da coleta de dados foi realizado o contato com os 25 tutores em exercício no referido curso (tutores das turmas I e II), quando os mesmos foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo e receberam os questionários que deveriam ser entregues. Considerando que, nem todos responderam ao questionário, o grupo inicial de participantes ficou restrito a 13 tutores.

Neste momento, vale informar que os 25 tutores contatados pela pesquisadora no início da coleta de dados (Novembro/2008) não eram os mesmos profissionais selecionados pela coordenação do curso em Janeiro/2005, para assumir a turma I. A mudança de tutores explica-se pela intensa rotatividade de profissionais ao longo da realização do curso e pela criação de mais uma turma (Turma II) de alunos nos anos seguintes. Em consequência a este fato, apenas 2 dos 13 tutores que entregaram os questionários na primeira etapa da pesquisa faziam parte de profissionais que faziam parte desde o início das turmas do curso.

Assim, os 13 participantes da primeira etapa da pesquisa (11 do sexo feminino e 2 do sexo masculino) residiam na mesma cidade em que se localiza a Universidade, com faixa etária entre 22 e 47 anos e possuíam formação acadêmica em áreas diversas, conforme a tabela 1.

[23] Informações adicionais sobre o Curso de graduação da Universidade Federal disponíveis no anexo B.

Tabela 1[1]

Formação acadêmica dos tutores participantes

Formação acadêmica	Número de tutores
Letras	1
Pedagogia	1
Publicidade	1
Administração	5
Ciências Econômicas	4
Não informou	1

[1] Fonte: Informações retiradas da análise dos dados provenientes da análise dos questionário.

Em relação ao tempo de conclusão na graduação, oito tutores possuíam dois anos de formação; o restante (n=5) haviam se formado há cinco anos. Além da graduação, cinco participantes possuíam pós-graduação strictu senso (n=4) ou latu senso (n=1).

Quanto à capacitação para o exercício da tutoria a distância, todos os tutores alegaram possuir preparação específica. Entretanto, quando questionados acerca do tipo desta capacitação, apresentaram respostas variadas. Assim, oito tutores apontaram o treinamento no programa de tutoria oferecido pela coordenação do curso como essencial; três participantes acreditavam que a graduação acadêmica foi suficiente para prepará-los; um dos tutores avaliava que a formação pós-graduada (mestrado) foi fundamental para sua capacitação em tutoria; e, um dos participantes afirmou não possuir qualquer formação específica para o exercício da função.

Em relação ao tempo de experiência docente na modalidade de educação a distância, 11 participantes revelaram que a participação no curso de graduação pesquisado constituía-se em sua primeira experiência em tutoria a distância. Para este grupo, o tempo de permanência variava entre seis e doze meses. Já os dois outros

tutores informaram possuir experiência prévia em outros cursos de educação a distância abrangendo um período de dois a três anos de experiência em tutoria.

Conforme já apontado, cada tutor era responsável, a princípio, por uma turma de vinte alunos localizados dentro de um pólo regional. Entretanto, dependendo da oscilação nesta quantidade de alunos, um pólo pode contar com mais de um tutor. Assim, os treze tutores participantes eram responsáveis pelos seguintes pólos conforme tabela 2 abaixo:

Tabela 2[1]

Distribuição dos tutores participantes por cada pólo (Cidade/Estado)

Cidade/Estado	Número de tutores
São Carlos / SP	1
Campinas / SP	2
São Paulo / SP	2
Ribeirão Preto / SP	3
Patos de Minas / MG	2
Ituiutaba / MG	1
Apoio pedagógico do curso atuando em todos os pólos	2

[1] Fonte: Informações retiradas da análise dos dados provenientes da análise dos questionário.

3.4 Método da pesquisa

O processo de ensino e aprendizagem na educação a distância caracteriza-se por um fenômeno complexo, constituindo-se por vários elementos e recebendo influência de diversos aspetos e fatores sociais, que vão desde a concepção paradigmática de educação, até a interferência dos avanços nos setores tecnológicos (Belloni, 2001; Moran, 2006). Um dos aspectos que está contido nesse fenômeno do processo educacional a distância é a mediação pedagógica, definida neste trabalho como a ação do professor (todo aquele educador, que de alguma forma, participa do processo de ensino e aprendizagem) em colocar-se entre o aluno e objeto de estudo, a fim de proporcionar uma experiência de aprendizagem mediada, significando aquele objeto (qualquer elemento a ser aprendido) para o aluno e instrumentalizando-o para conseguir pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Este trabalho enquadra-se nas pesquisas qualitativas educacionais que, segundo Triviños (1987), estudam os fenômenos educacionais, sendo estes, também, fenômenos sociais. Esta investigação caracteriza-se como um estudo de um fenômeno social educacional específico e tem um enfoque indutivo, "porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança validade à luz da prática social" (Triviños, 1987, p.129).

Em relação a pesquisa qualitativa, segundo Strauss & Corbin (2008), este tipo de estudo é definida por uma "pesquisa cujos resultados produzidos não são alcançados através de procedimentos estatísticos ou por outros meios de quantificação" (p.23). Antes disso, trata-se de um "processo não matemático, mas interpretativo dos dados, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações" (p.24), estudar fenômenos e, a partir disso, organizar esses conceitos em explanação teórica.

Strauss & Corbin (2008) enfatizam ainda, que não se trata da forma como os dados são coletados para que o estudo seja considerado como qualitativo, mas a maneira como o pesquisador analisa esses dados e trabalha com eles diante do objeto (fenômeno) de pesquisa escolhido. Dessa forma, alguns dados podem ser quantificados, como no caso de um levantamento de informações gerais ou de reconhecimento histórico do contexto pesquisado, mas os dados fundamentais para a compreensão e análise do fenômeno devem passar por uma análise interpretativa.

Para Gonzáles Rey (2002) a pesquisa qualitativa é entendida como um caminho para entrar em "zonas de sentido ocultas pela aparência" (p.33), uma forma de analisar um fenômeno pela subjetividade expressa por aqueles que fazem parte dele. Segundo esta perspectiva de pesquisa, o conhecimento científico é legitimado pela qualidade da expressão dos sujeitos ou do sujeito e não pela quantidade dos mesmos. Neste sentido, mesmo em se tratando da investigação de um fenômeno extensamente pesquisado, ainda sim em cada estudo realizado encontrar-se-á, através da expressão única e subjetiva de um grupo pessoas que participa desse fenômeno, a sua essência. Outro importante elemento da pesquisa qualitativa - e que justifica a escolha por esse tipo de investigação - é o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Segundo Bogdan & Biklen (1994), o material obtido através do contato direto entre o pesquisador e o participante da pesquisa é rico em descrições de situações, acontecimentos, sentimentos e valores, o que faz com que todos os dados da realidade sejam considerados importantes. Os autores ressaltam ainda, que o interesse do pesquisador ao estudar um determinado fenômeno é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Assim, na pesquisa qualitativa há sempre uma tentativa de capturar a maneira como os participantes encaram ou vivenciam as questões que estão sendo focalizadas.

A presente pesquisa utilizar-se-á da técnica da Teoria Fundamentada nos Dados como propõe Strauss & Corbin (2008):

> "Neste método, coleta de dados, análise e eventual teoria mantêm uma relação próxima entre si. Um pesquisador não começa um projeto com uma teoria preconcebida em mente (...). Ao contrário, o pesquisador começa com uma área de estudo e permite que a teoria surja a partir dos dados". (p.25)

Para Strauss & Corbin (2008), o caminho para a realização da pesquisa qualitativa, cujo trabalho com os dados deve privilegiar a análise interpretativa é um processo que "se baseia no pensamento crítico e criativo (tanto na ciência quanto na arte da análise dos dados)" (p.25). É um caminho que usa formas não lineares de pensamento - como o avançar, retroceder e elaborar um assunto para obter uma nova perspectiva - explora várias possibilidades e faz uso de múltiplas formas de expressão como arte, música e metáforas para estimular o pensamento.

Dessa forma, a pesquisa é realizada através de constantes contatos entre o pesquisador e o fenômeno estudado, em um processo de ir e vir do pesquisador aproximando-se cada vez mais das essências do fenômeno.

3.5 Recursos metodológicos de coleta de dados

Considerando o enfoque metodológico dentro do referencial da pesquisa qualitativa escolhido, os passos dos procedimentos do presente estudo foram divididos em duas etapas (que serão melhores explicados no capítulo II – Metodologia, item 2.6 – Procedimentos). A escolha dos recursos metodológicos de coleta de dados também respeitou os pressupostos de uma abordagem qualitativa. Neste sentido, foram escolhidos, para cada etapa da pesquisa, diferentes instrumentos para auxiliarem na aproximação e investigação do fenômeno em estudo,

Na primeira etapa de procedimentos, foi utilizado como recurso metodológico de coleta de dados um questionário que foi construído especificamente para este estudo. A justificativa para tal escolha fundamenta-se na compreensão de que num primeiro momento, o pesquisador deve aproximar-se do fenômeno, de forma a conhecer melhor o contexto de seu campo de pesquisa, favorecendo assim o surgimento dos vínculos iniciais entre investigador e sujeito participante.

Além disso, o questionário é um instrumento bastante utilizado em pesquisas na Psicologia, apresentando como característica, segundo Richardson (1999), a possibilidade de se estabelecer uma maior objetividade em relação ao foco investigado, demandando um tempo menor de disponibilização do participante e sendo acessível a um maior número de pessoas.

No presente estudo o questionário foi destinado exclusivamente aos tutores e visou investigar informações preliminares pertinentes ao processo de pesquisa. Essas informações preliminares foram importantes para estabelecer-se uma caracterização dos participantes e para levantar a discussão acerca de questões relacionadas à mediação pedagógica e outros aspectos do cotidiano educacional na educação a distância.

Neste sentido, o processo de elaboração das perguntas para o questionário foi uma preocupação constante para a pesquisadora, pois o objetivo era oportunizar aos tutores espaço para a reflexão sobre o tema da pesquisa, ou, como sugerem Bogdan e Biklen (1994), um instrumento onde os dados apresentassem elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda sobre os aspectos do fenômeno que se pretende explorar.

O questionário foi então elaborado, com um vocabulário de fácil compreensão para o público da pesquisa e, apesar de ter um tema direcionador preocupou-se em deixar as perguntas abertas e amplas, permitindo que o participante ficasse à vontade para expressar suas ideias acerca dos temas propostos.

Para segunda etapa da pesquisa, já com vistas a uma aproximação mais estreita ao fenômeno e uma coleta de dados mais completa, foi escolhido a entrevistas como instrumento de investigação. As entrevistas, foram semi-dirigidas e áudio-registradas, seguindo o modelo de entrevistas reflexivas (Szymanski, 1998; Szymanski, 2004). A escolha por esse modelo de entrevista é justificado pela estrutura de interação que a mesma apresenta, tratando-se de uma forma de interagir com o participante onde se oportuniza a construção do pensamento, ou do assunto com o qual está se trabalhando. O objetivo com a utilização da entrevista é aprofundar a imersão no fenômeno, ouvindo a voz daquele que o circunscreve.

A entrevista, instrumento que tem sido empregado em pesquisas qualitativas em todas as áreas de conhecimento como uma solução para o estudo de significados subjetivos e complexos demais para serem abordados por outros recursos (Banister et al., 1994 como citado em Szymanski, 2004), foi escolhido neste trabalho como a principal fonte de coleta de dados. Entende-se que entrevista transcende a suposta neutralidade de um simples instrumento de coleta de dados para revelar-se em toda a

complexidade de um fenômeno, o que a torna uma estratégia extremamente importante e útil de investigação científica. (Szymanski, 2004)

A entrevista é reconhecida aqui como um momento de interação social, trazendo na fala critérios de representatividade e, dessa forma, apresentando dados tanto de natureza objetiva (fatos concretos, objetivos etc...), quanto de natureza subjetiva (atitudes, valores, crenças, etc...), (Minayo, 1996). Assim, concordando com Rey (1999), percebe-se o entrevistado na pesquisa não apenas como um colaborador que obtêm e disponibiliza informações de interesse do pesquisador, mas como um agente ativo, "interativo, motivado e intencional" na pesquisa. (p. 57).

Minayo (1996) lembra que cada indivíduo é um ator social, que experimenta e conhece o fato social de forma peculiar e é o conjunto das diferentes informações individuais, vivenciadas em comum por um grupo, que permite compor o quadro global das estruturas e das relações, buscando compreender os modelos culturais e a particularidade das determinações.

A reflexividade, como propõe Szymanski (1998; 2004) é o sentido de refletir sob a fala do entrevistado, no momento da entrevista, dialogando com ele numa relação dialética sua própria ideia. Essa capacidade reflexiva depende da concepção da possibilidade de construção de um saber dentro da situação de interação humana que é estabelecida na entrevista. Considerando as percepções do outro e de si, as expectativas, os sentimentos, preconceitos e interpretações presentes naquele momento é possível intervir e orientar o curso da entrevista a fim de discutir mais profundamente os aspectos com os quais se deseja trabalhar. Dessa forma, é possível oferecer ao participante entrevistado a possibilidade colocar-se naquilo que se está construindo: os conhecimentos acerca do fenômeno estudado.

A reflexividade ainda auxilia o processo de organização de ideias tanto do pesquisador, quanto e principalmente, do próprio entrevistado, possibilitando a percepção da participação de ambos no processo de construção dos dados. (Holstein e Gubrium, 1995, como citado em Szymanski, 2004). Ela auxilia ainda, na tentativa de construção de uma horizontalidade contornando algumas dificuldades próprias do encontro face a face, principalmente quando as culturas do entrevistado e do pesquisador são muito diferentes. (Szymanski, 2004)

Szymanski (2004) descreve cinco tipos de questões que devem ser utilizadas pelo entrevistador, ao longo das Entrevistas Reflexivas, para que ele possa orientar-se na condução do processo reflexivo de seu entrevistado, visando alcançar os objetivos específicos da pesquisa. São essas: A Questão Desencadeadora, que se refere ao tema que se está investigando e deve ser suficientemente ampla para permitir que o entrevistado inicie seu depoimento pelo ângulo que achar melhor; as Questões de Esclarecimento, que são feitas pelo entrevistador quando ele não entendeu a fala do entrevistado; as Questões de Síntese que são feitas de tempos em tempos para resumir as informações recebidas, solicitando a confirmação pelo entrevistado sobre sua abrangência; as Questões de Aprofundamento, que servem para o entrevistador expressar sua própria compreensão a respeito do que foi dito; e, finalmente, as Questões de Diferenças, que estimulam o entrevistado a apontar diferenças quer entre situações, perspectivas ou no tempo.

É importante esclarecer e ressaltar que, foi a partir da análise das respostas dos questionários e da aproximação preliminar com o fenômeno que a entrevista foi elaborada, pois a discussão proveniente da primeira etapa da pesquisa ofereceu orientação para um aprofundamento na temática estudada e direcionou a elaboração de um roteiro para o momento da entrevista.

3.6 Estratégia de análise dos dados

Os dados provenientes dos dois instrumentos de coleta de dados – questionários e transcrições das entrevistas - foram analisados através da metodologia de análise da Grounded Theory, ou Teoria Fundamentada nos Dados (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990; 2008).

Para Strauss & Corbin (2008) falar em Teoria Fundamentada significa construir uma forma de analisar sistematicamente os dados de maneira que a teoria resultante dessa análise tenha sido derivada dos próprios dados. Neste método, como já foi explicado, coleta, análise e construção de uma possível teoria mantêm uma relação próxima entre si. Trata-se de um processo de imersão nos dados, onde o conhecimento teórico construído a partir da Teoria Fundamentada contrasta fortemente com aquele outro tipo de teoria que surge como resultado de uma análise teórica, em que o pesquisador parte para a compreensão do fenômeno já tendo como referencial uma grande teoria e, ao fazer a análise dedutiva dos dados encontrados, vai ajustando-os às explicações pressupostas por aquela teoria principal. (Strauss e Corbin, 1990).

Assim, a análise através da metodologia da Teoria Fundamentada nos Dados não começa com uma teoria pré-estabelecida, mas se constitui através dos dados da pesquisa estruturando uma Teoria própria que demonstre o fenômeno. Este tipo de análise, quando bem feita, segundo Glaser & Strauss (1967), revela ou demonstra uma teoria que irá se ajustar ao conjunto de dados perfeitamente.

Para a realização desse método de análise três elementos são apontados por Strauss e Corbin (2008) como fundamentais: Manter uma postura objetiva, desenvolver a sensibilidade aos significados dos dados e fazer um uso adequado da literatura. Por

manter uma postura objetiva Strauss e Corbin (2008) entendem que o pesquisador deve a priori deixar de lado suas experiências e conhecimentos sobre o fenômeno, o que não significa procurar uma neutralidade. Pois na pesquisa qualitativa é importante que se reconheça a subjetividade.

A objetividade que se discute aqui é a abertura, disposição para ouvir e dar voz aos participantes. Significa ter consciência de que o entendimento do pesquisador é sempre baseado nos valores, na cultura, no treinamento e nas experiências que ele traz para a situação de pesquisa, podendo esses elementos ser distintos dos participantes da pesquisa. (Bresler, 1995 como citado em Strauss e Corbin, 2008).

Para manter essa objetividade Strauss e Corbin (2008) apontam cinco exercícios para o pesquisador: pensamento comparativo (fazer comparações, força o analista a examinar tudo em nível dimensional); obter múltiplos pontos de vista; reunir dados de diferentes maneiras (usando vários recursos de coletas de dados como o questionário, entrevista, observações, relatórios e etc); manter uma postura de ceticismo (todas as explicações teóricas, categorias e questões sobre o fenômeno devem ser consideradas provisórias) e; seguir os procedimentos do método de análise. (Strauss & Corbin, 2008, p. 55)

Para o desenvolvimento da sensibilidade aos significados dos dados é necessário que o pesquisador trabalhe com os dados, fazendo comparações, elaborando questões e saindo para coletar mais dados caso seja necessário. Ter sensibilidade significa ter discernimento e ser capaz de dar sentido aos fatos e acontecimentos. Para que isso ocorra é preciso que a mente do pesquisador esteja preparada durante a interação com os dados, ou seja, é preciso usar os conhecimentos acumulados das teorias e das experiências de vida. “É usando aquilo que levamos para os dados de forma sistemática

e consciente que nos tornamos sensíveis ao significado sem forçar nossas explicações sobre os dados*"* (Strauss & Corbin, 2008, p. 57)

O terceiro elemento, o uso adequado da literatura, vem preencher a triangulação implícita para os autores na realização desse método de análise. A literatura a que Strauss e Corbin (2008) se referem são os documentos teóricos que instruem a pesquisa de formas múltiplas e também a literatura informal que vai se acumulando no percorrer de vida do pesquisador. Usar a literatura adequadamente para esses autores e sendo a Teoria Fundamentada é respeitar o processo de descoberta do pesquisador durante seu trabalho. Não é necessária uma extensa revisão bibliográfica sobre o tema antecipadamente, como é frequentemente feito por analista de outras técnicas de pesquisa. É durante a pesquisa, na formulação de questões, na coleta dos dados e durante sua análise que o pesquisador terá maior condição de descobrir manuscritos, biografias, relatórios e outras fontes de teoria que serão mais pertinentes aos seus achados.

Dessa forma, pode-se entender que para realização do método da Teoria Fundamentada nos dados é exigido do pesquisador um equilíbrio constante entre a objetividade, a sensibilidade e a própria busca por conhecimento. Trata-se de uma técnica que gira em torno dos dados e se fundamenta neles para construir uma teoria sobre o fenômeno, respeitando o processo de pesquisa, reflexão, desenvolvimento e descoberta do pesquisador.

Os procedimentos para organização e análise dos dados baseiam-se em cinco momentos segundo Strauss & Corbin (2008): 1º) Análise microscópica com a codificação dos dados; 2º) Categorização dos códigos; 3º) Codificação Teórica com análise das categorias em temas; 4º) Descoberta da categoria central, e; 5º) Discussão da Teoria.

No momento da análise microscópica dos dados o pesquisador analisa linha a linha, palavra a palavra o seu material de pesquisa[24], envolvendo uma "cuidadosa interpretação dos dados" (Strauss & Corbin, 2008, p. 66). O uso dessa análise é defendido por se acreditar que seja uma técnica capaz de focar o olhar do pesquisador, forçando-o a considerar um leque de plausibilidade, evitando que tomem partidos ou que assumam posições em relação aos dados. Ela obriga o pesquisador a examinar informações específicas dos dados, analisar e ouvir cuidadosamente o que os entrevistados estão dizendo e como estão dizendo, evitando tirar conclusões precipitadas. E, estimula a postura questionadora do pesquisador, fazendo-o identificar quais os dados mais relevantes. (Strauss & Corbin, 2008)

Essa análise nos leva ao procedimento de codificação dos dados, que nada mais é que a transformação do dado bruto em conceitos (códigos, ou unidades básicas de análise), completando a primeira etapa do processo de análise proposto pela Teoria Fundamentada nos Dados. Os conceitos, como acima citado, são as representações abstratas de um fato, de um objeto, pensamento ou de uma ação/intervenção que o pesquisador identifica como importante nos dados. São esses conceitos, transformados em códigos (frase que remete à abstração interpretada) que embasarão todo o restante do processo de análise (Strauss & Corbin, 1990). Busca-se então, descobrir os significados implícitos em cada código e, considerando-se os significados encontrados, os códigos são agrupados a partir de seus conceitos.

O próximo passo constitui-se na etapa de categorização dos dados (2º etapa), onde os códigos são classificados e agrupados gerando categorias de análise. Várias são as formas de classificação e agrupamento dos códigos, pode-se usar a técnica por meio de comparações dos conceitos, achando a similaridade de seus conteúdos; análise pelas

[24] O material de pesquisa pode ser: registros de entrevistas, questionários, observações em campos, artigos, memoriais, etc.

palavras, frases ou parágrafos, que agrupam os códigos a partir da possibilidade de significado contidos nas palavras escolhidas; uso do questionamento sistemático, que agrupa conceitos através de um processo de exploração sistemática do significado do mesmo, ou ainda ou; a "técnica flip-flop", que abre espaço para uma análise mais ampla quando se vira o conceito "pelo avesso" para se obter outra perspectiva sobre o fato, objeto ou ação, olhando para o seu extremo e tentando descobrir propriedades importantes antes não vistas. (Strauss & Corbin, 2008, p. 94-97)

A partir dessa etapa de categorização até o final do processo de análise de dados proposta pela Teoria Fundamentada, ou seja, a discussão da teoria, Strauss & Corbin (2008) pontuam que a sequência das etapas do processo de análise será realizada através de quatro procedimentos diferentes, cujos autores chamaram de: codificação aberta; codificação axial; codificação seletiva e; codificação para o processo. Esses procedimentos são encontrados dentro dos processos de análise das etapas restantes (3º Codificação Teórica com análise das categorias em temas e; 4º Descoberta da Categoria Central e; 5º Discussão da Teoria)

Assim, pode-se entender que durante a categorização dos dados (2º etapa) inicia-se o que Strauss & Corbin (2008) chamam de codificação aberta. A codificação aberta é o ato de conceituar (criar os códigos), é o foco inicial do pesquisador, ele estará preocupado em manter suas energias para a depuração, classificação e agrupamento dos dados em categorias e subcategorias. As categorias são conceitos mais abstratos, derivados dos dados (da análise dos próprios códigos) que representam o fenômeno. A nomeação das categorias e subcategorias vêem exatamente do "pensamento analítico mais abstrato do que elas representam, ou do que o conjunto de códigos que a geraram representa". (Strauss & Corbin, 2008, p.115)

Concomitante à codificação aberta dos dados o pesquisador começa também a codificação axial, que se trata do processo de relacionar categorias às suas subcategorias. A análise acontece em torno do eixo de uma categoria, associando subcategorias ao nível de propriedades, dimensões e suas representações sobre o fenômeno. Quando o pesquisador começa a relacionar axialmente ele está em busca de respostas para questões do tipo por que, ou de que forma, onde, quando como. Responder essas questões ajuda o pesquisador a contextualizar o fenômeno, relacionando sua estrutura ao seu processo.

Com as categorias e subcategorias organizadas, depois de um intenso processo de relacionar e analisar indutivamente e dedutivamente todos os dados, a codificação seletiva inicia-se. Ela é o processo de integrar e refinar a teoria descrita naqueles dados. Podemos dizer que essa codificação já faz parte da terceira etapa de análise de dados da Teoria Fundamentada nos Dados a Codificação Teórica com análise das categorias em temas, pois, é neste instante que os dados começam a transformarem-se em Teoria.

O passo seguinte é descobrir a Categoria Central, ou o tema principal da pesquisa. "Em um sentido exagerado, consiste de todos os produtos de análise, condensados em poucas palavras, que parecem explicar sobre o que é a pesquisa" (Strauss & Corbin, 2008, p.145)

A categoria central é achada quando o pesquisador identifica que dela todas as outras categorias podem ser relacionadas, que seu conceito consegue explicar variações e também o ponto principal dos dados, ela deve aparecer frequentemente nos dados e esses não são forçados a uma explicação e, à medida que o conceito é refinado analiticamente, a teoria ganha mais profundidade e mais poder explanatório.

A discussão da teoria, como propõe Strauss e Corbin (2008), acontece pela codificação para o processo. É neste momento que traz-se o processo para a análise, ao

“em vez de analisar os dados em busca de propriedades e de dimensões, olhamos para a ação/interação, acompanhando-a por um tempo para ver como ela muda, se muda, ou o que permite que permaneça inalterada com mudanças nas condições estruturais”. É a interação entre a estrutura e processo do fenômeno. (p. 161)

A codificação para o processo pode acontecer durante toda a análise dos dados, desde a codificação axial, passando pela construção de categorias, até o último procedimento de análise. Isso pode ocorrer devido a Teoria Fundamentada nos Dados não buscar propriedades pré estabelecidas no fenômeno em estudo, ao contrário, defende a busca pela observação proposital da ação/interação possibilitando que o movimento, sequência e mudanças próprias do desenvolvimento do fenômeno sejam notadas. Entretanto, é na etapa da discussão da teoria que a codificação para o processo pode de fato tomar lugar, e amarrar a análise de forma completa.

Para auxiliar o pesquisador durante todo o processo de análise, independente da etapa, esse pode fazer uso dos memorandos (Memos), que são procedimentos auxiliares para o desenvolvimento de uma teoria. O Memorando é o registro escrito do processo de análise dos dados, representando o pensamento abstrato (“insights”) que o investigador tem sobre eles. Os Memos podem tornar-se uma importante fonte de dados: registro de ideias sobre códigos, categorias e relações entre categorias.

Resultante de todo o ir e vir analítico que a Teoria Fundamentada nos Dados propõe tem-se o surgimento da Teoria sobre o fenômeno estudado, um conjunto de conhecimentos gerados através da sistematização de coleta e análise de informações provenientes daquele contexto e que explica ou apresenta o fenômeno em questão.

3.7 Procedimentos da pesquisa

Respeitando o método de pesquisa, os recursos de coleta e a estratégia de análise de dados escolhidos, organizou-se a realização do presente estudo em duas etapas, como anteriormente mencionado. A primeira etapa consistiu no reconhecimento do contexto de pesquisa em foco e uma aproximação ao fenômeno. Foi o momento da pesquisadora conhecer o ambiente onde os participantes de sua pesquisa estão circunscritos e estabelecer os primeiros vínculos com os participantes, possibilitando uma caracterização geral desse público. Utilizando o questionário como recurso de coleta de dados contou-se apenas com a participação dos tutores do curso, neste momento de pesquisa.

Na primeira etapa, apesar do instrumento ter sido devolvido no prazo de quinze dias para a pesquisadora, o processo de análise dos dados através da metodologia da Teoria Fundamentada nos Dados delongou maior tempo, totalizando aproximadamente cinco meses.

Posteriormente, com um intervalo total de seis meses, uma segunda etapa foi realizada. Essa etapa visou uma aproximação mais estreita ao fenômeno, uma investigação mais específica dos aspectos da mediação pedagógica, da prática da tutoria online e das construções sociais acerca da realidade educacional na educação a distância. Para tanto, utilizou-se de entrevistas como forma de coleta de dados e contou-se com a participação dos coordenadores do curso, além de alguns dos tutores que já haviam participado da primeira etapa da pesquisa.

Assim, tendo o consentimento e aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos e a aquiescência dos coordenadores do referido Curso de Graduação deu-se início a pesquisa.

Para a realização da primeira etapa da pesquisa foi marcada uma reunião (Novembro de 2008) com todos os tutores, afim de que fossem esclarecidas quaisquer dúvidas acerca da pesquisa e da participação dos mesmos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado e somente mediante sua assinatura, a aplicação do questionário foi realizada. Os participantes que, eventualmente preferiram levar seus questionários para casa, e somente depois decidir pela sua participação na pesquisa, ficaram livres para assim o fazer. Os tutores que decidiram não contribuir para o processo de coleta dos dados não foram de nenhuma forma prejudicados por sua decisão.

Os questionários foram entregues a 25 tutores do Curso presentes na reunião, sendo solicitado que os mesmos fossem devolvidos em reunião posterior, juntamente com os Termos de Consentimento devidamente preenchidos. No referido encontro, apenas treze (52%) questionários foram devolvidos.

Com todos os questionários respondidos em mãos, a etapa da análise de dados foi iniciada. Cada questionário foi analisado por completo e individualmente e as respostas de cada questão foram analisadas categorialmente pela metodologia da Grounded Theory, ou Teoria Fundamentada nos Dados. (Strauss & Corbin, 2008)

As análises das respostas dos questionários oferecem material para uma categorização dos tutores participantes, para a discussão sobre o papel do tutor na Ead, as características dos alunos da Ead e sobre a atuação desse tutor no processo de aprendizagem do aluno. Além desses dados preliminares, as análises foram fundamentais para apontar a direção para a continuidade do processo de coleta de dados, mostrando em quais pontos uma investigação mais profunda seria necessária.

Para o segundo momento da pesquisa, que foi realizado posteriormente em Maio de 2009, convidou-se todos os treze tutores que participaram da primeira etapa

(Novembro de 2008) da pesquisa respondendo ao questionário. A princípio era esperado que os treze participantes fossem continuar na pesquisa, entretanto na época da realização das entrevistas (seis meses depois) oito desses treze tutores já tinham saído do programa de tutoria (cancelamento do contrato de serviço), restando apenas cinco. Desses cinco tutores, uma estava de licença maternidade. Dessa forma foram realizadas entrevistas com apenas quatro tutores.

É necessário ressaltar que, em se tratado de um estudo cuja metodologia tem base qualitativa, o número dos sujeitos não é uma preocupação constante, pois se entende que a qualidade das informações obtidas com cada sujeito, assim como o grau de profundidade, recorrência e divergência dessas informações não depende da quantidade de participantes, mas sim da qualidade de interação e informação que os participantes oferecerão. (Duarte, 2002).

Com a aquiescência desses quatro participantes foram marcadas, individualmente, as entrevistas. Essas entrevistas, semi estruturadas, foram também áudio registradas, seguindo os pressupostos de Szymanski (1998; 2004) como anteriormente detalhada no item 2.4, e posteriormente transcritas gerando os dados para análise.

Concomitantes às entrevistas com os tutores ocorreram encontros com os coordenadores pedagógicos do curso, a fim de esclarecermos algumas dúvidas da estrutura do curso. Apesar de os procedimentos metodológicos serem os mesmos, evidentemente que o conteúdo de ambos os instrumentos foram diferenciados, contemplando os objetivos traçados para o trabalho. Os dados provenientes das entrevistas também foram analisados pela Grouded Theory.

As análises foram realizadas no decorrer das entrevistas, quase que concomitantemente, pois segundo a Teoria Fundamentada dos Dados (Corbin &

Strauss, 2008), coleta e análise ocorrem em sequências alternadas, ou seja, a análise de uma entrevista conduz o próximo momento investigativo abrindo espaço para uma discussão ainda mais elaborada, o que levará a uma nova análise e assim por diante. É a análise que conduz a coleta de dados.

Dessa forma, é também concomitante ao processo de análise que as delimitações do fenômeno e a teoria fundamentada foram se constituindo e permitindo, por esse processo de imersão nos dados, as inferências dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO IV
Análise e discussão dos resultados

PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentar-se-á a análise e discussão dos dados da primeira etapa da pesquisa, que tiveram como fonte de dados as informações coletadas através dos questionários aplicados junto aos tutores do curso (n=13). Os textos gerados das respostas dos questionários foram submetidos à análise categorial, através da metodologia da Teoria Fundamentada nos Dados.

O conjunto de categorias de significados encontrado, após a realização da codificação dos textos escritos, foi reorganizado em uma Codificação Teórica, que revelou a existência de três Categorias Centrais de Significado. Essas categorias Centrais, na verdade, revelam a opinião dos participantes em torno de três eixos temáticos que apresentam aspectos do fenômeno estudado.

A apresentação da análise e discussão dos dados foi organizada de modo a oferecer ao leitor um panorama claro do processo de análise que a metodologia da Teoria Fundamentada nos Dados permitiu realizar. Inicialmente, apresentar-se-á as Categorias Centrais de Significado, que são os temas identificados nos discursos dos participantes que explicam o fenômeno em estudo. Em seguida, mostrar-se-á a análise categorial e a respectiva discussão das categorias de significado.

Durante a apresentação das Categorias Centrais de Significado, para manter o mesmo padrão de escrita em toda apresentação da análise e discussão dos resultados, optou-se por explicitar as **CATEGORIAS CENTRAIS DE SIGNIFICADO** em

negrito, sublinhado com todas as letras em maiúscula, as *CATEGORIAS DE SIGNIFICADO* que explicam cada um desses eixos temáticos, em itálico com as letras em maiúscula, e as **subcategorias** apenas em negrito. As palavras ou expressões oriundas da própria fala dos participantes, que por ventura venham servir de exemplos ou esclarecimentos para a compreensão do leitor, foram colocadas em *itálico* e entre aspas, seguidas pela sigla (SIC), que neste estudo significa "Segundo Informações Codificadas", e caracterizam-se por trechos retirados do texto bruto originado na construção de dados da pesquisa.

O quadro geral representativo de todas as Categorias Centrais de Significado da primeira parte da pesquisa encontram-se em anexo (Anexo C).

Apresentando as Categorias Centrais de Significado

A partir da análise categorial realizada nos textos provenientes das respostas abertas dos questionários aplicados juntos aos tutores do Curso de Graduação a Distância pesquisado (n=13), foram reveladas três grandes conjuntos de categorias de significado ou Categorias Centrais de Significado. São elas:

CARACTERIZANDO O PAPEL DO TUTOR NA EAD que se refere à opinião dos tutores acerca das características relacionadas ao papel do tutor no contexto a distância.

CARACTERIZANDO O ALUNO NA EAD que se refere a opiniões dos tutores sobre como se caracteriza o aluno que frequenta os cursos a distância, descrevendo características e atribuições desse aluno.

ATUAÇÃO DO TUTOR JUNTO AO ALUNO NA EAD, que se refere ao conjunto de representações que o tutor tem e expressa sobre as suas atribuições na tutoria, descrevendo funções que ele desempenha ou deveria desempenhar no curso a distância.

Análise e Discussão das Categorias Centrais de Significado

A seguir, apresentar-se-á a análise e discussão das três Categorias Centrais de Significado reveladas a partir da análise dos dados coletados na primeira etapa da investigação. Cada uma das Categorias Centrais é formada por um conjunto de categorias e subcategorias de significado. Que desmembram e refinam a discussão do tema.

Primeira Categoria Central de Significado

CARACTERIZANDO O PAPEL DO TUTOR NA EAD

Esta primeira Categoria Central remete ao conjunto de informações referentes a opinião dos tutores participantes acerca do papel do tutor dentro do processo de ensino a distância, suas crenças, suas expectativas, seus deveres, enfim, de que forma os participantes compreendem, avaliam e criticam o papel exercido pelos tutores na Ead.

Esta Categoria Central é composta por quatro categorias de significado e suas respectivas subcategorias conforme explicitado no quadro 1 abaixo:

Quadro 1: *Categoria Central de Significado* **CARACTERIZANDO O PAPEL DO TUTOR NA EAD**

CATEGORIAS DE SIGNIFICADOS	**Subcategorias**
SENDO IMPORTANTE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO	→ **No acompanhamento dos alunos** → **Na correção de atividades** → **Na orientação das atividades** → **Da discussão de temas** → **Na motivação do aluno**
ATUAÇÃO APRESENTADO FALHAS	→ **Na preparação teórica** → **Na mediação com o aluno** → **No apoio ao aluno**
COMPROMETENDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO	→ **Quando não media** → **Quando não está preparado teoricamente** → **Quando a comunicação é ruim** → **Quando exerce outras funções que não as dele**
ESTABELECENDO PONTE DE COMUNICAÇÃO	→ **Entre a equipe de trabalho** → **Com a turma de alunos**

Ao **CARACTERIZAREM O PAPEL DOS TUTORES NA EAD** os participantes assim o fazem afirmando que *O PAPEL DO TUTOR É IMPORTANTE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO,* pois os tutores são os profissionais que estão sempre junto dos alunos durante todo o curso. São os tutores que "*acompanham as atividades dos alunos*"(sic) *"avaliam as tarefas dos alunos"*(sic) *orientam na definição de conceitos"*(sic), "*solucionam dúvidas dos alunos"*(sic), *"motivam os alunos na realização das atividades"*(sic) entre outras atividades.

Dessa forma, quando a atuação dos tutores *APRESENTA FALHAS,* sejam elas de âmbito **técnico, teórico ou na relação com o aluno,** ou ainda, caso os tutores não **estejam preparados teoricamente, não medeiem corretamente os alunos pelo curso**

ou não ofereçam suporte/apoio necessário ao aluno, a ação do tutor vai *COMPROMETER O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO.*

Na opinião dos tutores participantes, para que o trabalho do tutor seja completo é preciso que ele *ESTABELEÇA PONTES DE COMUNICAÇÃO* dentro do curso, tanto na relação com os professores e equipe técnica, como e, principalmente, na sua turma de alunos, pois "*a boa relação da turma depende do comportamento do tutor, da sua comunicação"* (sic) e "*é o tutor que deve criar um ambiente favorável para o desenvolvimento dos aprendizes"* (sic). Essa ação é expressa pelos participantes (n=4) como um fator diretamente relacionado ao andamento do curso, pois "*é através da comunicação que o tutor exerce sua função"*(sic), e "*resolve problemas com a coordenação do curso"*(sic). O tutor ainda é responsável "*por levar as informações dos alunos para a coordenação*"(sic), "*colocando na prática as orientações dos professores para as atividades com os alunos*"(sic) e "*se fazendo de ponto de contato entre o aluno e a Instituição"*(sic).

A Categoria Central de Significado **CARACTERIZANDO O PAPEL DO TUTOR NA EAD** revela a opinião dos tutores acerca da sua própria função dentro do contexto da educação a distância. Os participantes reconhecem-se como profissionais que exercem um papel importante dentro da estrutura do curso, estando envolvidos em todas as atividades que dizem respeito aos alunos. Sobre a importância do papel do tutor para um curso a distância, Maggio (2001) enfatiza que esse profissional terá cada vez mais espaço nesse contexto, pois com o avanço das tecnologias de informação e comunicação e com o aumento da oferta dos cursos a distância via web, profissionais capacitados para o trabalho da construção de conhecimento através dos meios midiáticos serão imprescindíveis.

As atribuições dos tutores já aumentaram se comparados as exigências desse docente a distância há duas décadas, quando os cursos a distância se restringiam a propostas via correspondência. Naquele momento, os tutores (e/ou professores) tinham como atribuição apenas a formatação de material impresso e a correção das atividades avaliativas (Maggio, 2001).

Neder (2000) aponta a orientação acadêmica (termo que a autora usa para designar tutoria) como um dos elementos da educação a distância que contribui para mudanças no processo educativo. Esse profissional seria o componente chave para que as mudanças paradigmáticas da educação ocorram no contexto a distância, ou seja, "*a presença do orientador permite que a investigação se coloque como eixo curricular, modificando-se se, assim, o paradigma que traz o conhecimento como estado, e não como processo*." (Neder, 2000. pp118)

Quando refletindo sobre a importância do papel do tutor no processo de ensino/aprendizagem do aluno e sobre as atribuições dessa função para o curso a distância, os tutores participantes reconheceram algumas falhas, tanto na atuação de colegas, quanto nas suas próprias. Essas falhas aparecem relacionadas com preparação teórica dos conteúdos do curso, na sua atuação do tutor perante a mediação desses conteúdos pelas ferramentas da plataforma e na prestação de apoio ao aluno durante as atividades do curso.

Como a atuação dos tutores é um elemento importante no processo de aprendizagem do aluno, as falhas apresentadas pelos tutores podem, segundo os próprios participantes, comprometer o processo de ensino/aprendizagem dos mesmos. Pois, na medida em que o tutor não se sente seguro para desempenhar as suas atividades e não tem habilidades desenvolvidas para implementar uma prática educacional junto aos alunos, todas as atribuições desse profissional ficarão em prejuízo. Isso se complica

caso o aluno necessite de um auxílio mais estreito, que demande um leque maior de alternativas de trabalho, pois nessa situação o tutor não poderá atendê-lo.

Apesar de apontar falhas na sua atuação, relacionar essas falhas com possíveis danos aos processos de aprendizagem dos alunos dos quais são responsáveis, em momento nenhum esses profissionais mencionam objetivamente a necessidade de um curso de aperfeiçoamento ou capacitação para o exercício de suas funções de tutor.

Como se pôde notar com as informações sobre o público participante da pesquisa, apesar de todos os 13 tutores terem formação acadêmica na área de humanas, os cursos de graduação foram variados, o que significa uma diversidade de formação prévia para o trabalho de tutoria no curso. Através da análise dos dados da pesquisa é possível levantar a hipótese de que as diferenças provenientes das formações de base (graduação) desses tutores podem interferir no trabalho da tutoria, levando em consideração que os conteúdos do curso de graduação são específicos e que o processo de formação que é oferecido pela coordenação do curso não visa à formação acadêmica na área, ou seja, são momentos para preparar basicamente o tutor na atuação docente no curso e não ensiná-lo os conteúdos das disciplinas.

Outro fator que pode acarretar em falhas na atuação dos tutores é o fato de que para a maioria, a experiência com a tutoria no curso de graduação pesquisado está sendo a primeira oportunidade de trabalho com a docência a distância. A falta de formação específica e de experiência de trabalho são fatores que podem estar direta ou indiretamente relacionados às falhas dos tutores do curso.

A formação/capacitação profissional é, para Neder (2000) essencial para o tutor, principalmente no que diz respeito aos aspectos políticos-metodológicos da educação a distância. A seleção e formação do tutor constituem em uma das garantias de qualidade do trabalho educativo que se quer desenvolver, pois é esse o profissional que estará

envolvido direta ou indiretamente em todas as instâncias da implementação da proposta pedagógica.

Segundo Masetto (2006), a Ead ainda não tem uma prática pedagógica própria e a maioria dos cursos de bacharelado e licenciatura presenciais (contexto educacional de onde 100% dos tutores foram formados) não oferecem em sua grade curricular, disciplinas com enfoque a didática a distância. Dessa forma, a didática a distância ainda está em construção e os tutores e os professores dos cursos em Ead estão descobrindo caminhos para o trabalho junto aos alunos.

Neste sentido, julga-se pertinente enfatizar a construção de processos de formação específicos para o trabalho na Ead, colocando em prática as suas novas construções.

CARACTERIZANDO O ALUNO NA EAD

A segunda Categoria Central de Significado remete ao conjunto de informações referentes à opinião dos tutores participantes acerca das características dos alunos na educação a distância. É uma Categoria Central que vai mostrar a representação que os tutores têm sobre o aluno que frequenta cursos a distância, apontando características e aspectos relevantes que estão presentes na interação com o tutor.

Esta Categoria Central de significado é composta por quatro categorias de significado e suas respectivas subcategorias conforme explicitado no quadro 2 abaixo:

Quadro 2: *Categoria Central de Significado* **CARACTERIZANDO O ALUNO DA EAD**

CATEGORIAS DE SIGNIFICADOS	**Subcategorias**
FALTANDO DISCIPLINA NOS ESTUDOS	→ **Deixando tudo para última hora;** → **Dificuldade de organização no modo de estudo;** → **Dificuldade em conseguir conciliar estudo com outras atividades;** → **Dificuldade de desenvolver autonomia de aprendizagem.**
SENTINDO DIFICULDADE EM ACOMPANHAR O CURSO	→ **Tendo dificuldade em conteúdos de exatas;** → **Atividades sendo difíceis;** → **Aspectos da formação anterior sendo falhos.**
TENDO INTERFERÊNCIA DE ASPECTOS EMOCIONAIS	→ **Aluno tendo angústia e baixa auto-estima;** → **Sendo difícil ser autônomo.**
SENDO RESPONSÁVEL PELO SEU PRÓPRIO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	→ **Tendo a decisão final na permanência do curso;** → **Necessitando ter mais autonomia nos estudos;**

Ao comentarem sobre as **CARACTERÍSTICAS DO ALUNO DA EAD,** os tutores apontam que entre os mesmos *FALTA DISCIPLINA PARA OS ESTUDOS.* Os alunos têm **dificuldade em se organizarem,** "*tendo imprecisas definições de prioridades para o estudo*"(sic), **não conseguem conciliar o curso com outras atividades diárias** e acabam se organizando de forma inadequada, **deixando tudo para última hora**. Os alunos da Ead, segundo os tutores, têm **dificuldade para desenvolverem a sua autonomia de aprendizagem.**

Na educação a distância, segundo os tutores, é possível que "*os alunos façam seu próprio horário de estudo*"(sic). Entretanto, para os alunos que "*não tem disciplina, deixando acumular as atividades* "(sic) , e sofrem pressão da família, que por sua vez

"*acham que o ensino a distância não é tão bom quanto o presencial*"(sic), o curso acaba ficando difícil e eles *TEM DIFICULDADE PARA ACOMPANHÁ-LO.* Essa dificuldade em acompanhar o curso também é gerada, segundo os tutores, pela **dificuldade nos conteúdos de exatas** e **por acharem as atividades difíceis.** Segundo a opinião dos participantes, os alunos "*assustam-se com as atividades no começo*"(sic), pois "*pensam que elas seriam fáceis*"(sic). Quando os alunos se deparam "*com o alto nível de exigência do curso*"(sic), sentem dificuldade em acompanhá-lo, pois **o processo de formação antecedente ao curso (Ensino Médio) foi falho**, ou seja "*a educação básica dos alunos é, muitas vezes, insuficiente"*(sic). Os tutores ainda apontam que essa situação é um dos motivos para a evasão no curso.

Para os tutores, os alunos ainda *SOFREM INTERFERÊNCIAS DE FATORES EMOCIONAIS* durante o processo de formação. Os fatores emocionais são exemplificados pelos os sentimentos de **baixa auto-estima** e **angústia.** Esses sentimentos podem fazer com que os alunos fiquem "*desmotivados, sem disposição para estudarem sozinhos*" (sic). Os participantes apontam ainda, que é **difícil para o aluno ser autônomo** e caracterizam isso como um fator emocional que interfere no processo de ensino/aprendizagem do aluno.

Na caracterização dos alunos da Ead, os participantes enfatizam que o *ALUNO É RESPONSÁVEL PELO SEU PRÓPRIO PROCESSO DE APRENDIZAGEM*. É o aluno que **decide pela sua permanência no curso,** é ele "*que tem que buscar o aprendizado"*(sic), **necessitando ter mais autonomia durante o processo educacional.**

Na Categoria Central de Significado **CARACTERIZANDO O ALUNO NA EAD,** os participantes da pesquisa vão enunciar suas opiniões sobre os alunos da

educação a distância, apontando algumas características que são percebidas pelos tutores durante a interação junto a esses alunos. Neste contexto, a partir das análises dos resultados das respostas dos questionários, é possível perceber que a temática da autonomia de aprendizagem aparece com frequência implícita nos discursos dos participantes.

Os tutores apontam que existe uma falta de disciplina para os estudos, uma dificuldade de organização dos horários e da realização das atividades, que por sua vez pode implicar na dificuldade de acompanhar o andamento do curso, afetando diretamente o processo de aprendizagem dos alunos. Esses fatores podem estar interligados com a própria dificuldade de desenvolver autonomia, também uma característica dos alunos, segundo os participantes.

Para Preti (2000) a autonomia não é um elemento inato do homem, mas uma potencialidade de vir a ser, que é construída na convivência, na interação social. Não é uma característica edificada apenas pela ação do aluno, pelo contrário, tem que ser socialmente trabalhada e deve ser desenvolvida durante o seu processo de formação. Dessa forma, mesmo em si tratando de um público adulto, a autonomia não pode ser considerada como uma característica pré-estabelecida, pois mesmo nesta população é possível encontrar pessoas que não tenham passado por experiências que suscitassem o desenvolvimento dessa característica.

Feuerstein (1994) vai analisar a autonomia, como uma consequência das experiências de aprendizagem que o indivíduo tem ao longo da vida e aponta que essa propriedade pode ser desenvolvida a partir de qualquer idade, ou etapa de desenvolvimento. Feuerstein esclarece que dependendo da quantidade e da qualidade das interações sociais, o indivíduo estará mais ou menos propenso ao desenvolvimento dessa qualidade. Sobre a autonomia de aprendizagem, o autor coloca ainda que a

experiência de aprendizagem mediada é o caminho mais eficiente para que se desenvolva essa característica.

A autonomia necessita de uma base sólida, crítica e reflexiva sobre as concepções de mundo, educação e sociedade, calcada em processos dialéticos de pensamento. E é dever coletivo da instituição, na mesma medida em que é uma tarefa pessoal do aluno, o desenvolvimento dessa característica (Preti, 2000).

Dessa forma, levando essa reflexão em consideração, dentro do contexto educacional segundo Preti (2000), a promoção de experiências que construam autonomia é de responsabilidade de ambas as partes, da instituição (representada pela instância mais próxima, o professor) e do aluno. Assim, a responsabilidade sobre o processo de ensino/aprendizagem não pode ser assumida unilateralmente, ela também deve ser compartilhada.

Para os tutores participantes, embora seja reconhecida a importância da atuação desse profissional no contexto a distância, sendo até mesmo associado à suas falhas o comprometimento da aprendizagem do aluno, a responsabilidade sobre o processo educacional é do estudante. Os participantes afirmam que é o aluno quem decide o que fazer, é o aluno que tem que tomar para si o encargo de buscar o conhecimento, desenvolvendo autonomia na aprendizagem.

Para Behrens (2006) o docente inovador precisa ser articulador e parceiro de seus alunos no processo educacional, mudando o foco do ensinar para reproduzir o conhecimento, para o “aprender a aprender”. Isso só é possível se cada uma das partes assumirem as suas participações nessa relação. O aluno ultrapassando o papel passivo de escutar, ler e decorar, e o professor, na partilha e na construção conjunta dos conhecimentos com o aluno, assumindo uma postura mediadora.

Oliveira (2006) aponta que o grande embate da Ead parece não ser a dimensão tecnológica, mas a questão pedagógica. A autora debate a ideia de que não são os avanços tecnológicos que caracterizam a educação a distância como uma proposta que busca a ruptura com os padrões educacionais conservadores, mas a forma como o processo ocorre é que garante essa mudança de paradigma. Assim, analisando a questão da autonomia de aprendizagem e a responsabilidade sobre o processo educacional citado nas análises desse trabalho, pode-se inferir que ainda há resquícios de um pensamento educacional conservador nas posturas e pensamentos dos participantes da pesquisa.

Através da análise dos resultados dessa etapa da pesquisa pode-se notar que os tutores, permeados pelo discurso da necessidade de autonomia dos alunos, ora se colocam como "atores principais" reconhecendo-se como profissionais fundamentais no processo, ora como "atores coadjuvantes" transferindo a responsabilidade do processo educacional para os alunos. Para Oliveira (2006) "é na rede ampla de relações, cujo centro – sem centro – é o conjunto de nós que ligam as malhas da complexa realidade, que a trama da Educação a Distância está sendo construída..." (pp.34)

Para ultrapassar o conservadorismo é preciso adotar uma metodologia ativa, aberta e colaborativa em que o professor (neste caso também o tutor) assuma o papel de organizador, administrador e regulador de situações de aprendizagem (Oliveira, 2006).

Outro aspecto relevante citado pelos participantes que aparece nesta Categoria Central de Significado é a dificuldade dos alunos em acompanhar o curso devido às atividades serem difíceis ou à formação básica ser insuficiente para o trabalho na graduação. Os tutores apontaram esses dois elementos como fatores que estão diretamente relacionados à dificuldade dos alunos no acompanhamento do curso, indicando que esses também são fatores ligados à desistência dos alunos no curso. Este

tema abre espaço para a discussão de duas situações importantes no contexto da educação a distância que devem ser aprofundadas: a elaboração do material pedagógico e estruturação da didática educacional que ainda encontra-se em construção; e, processo seletivo para cursos a distância.

De uma forma geral, existe ainda difundida na sociedade brasileira, a ideia de que os cursos a distância são fracos, que não existe cobrança nas atividades e que é fácil fazer um curso a distância. Essa falsa ideia leva os alunos a acreditarem que durante o processo de formação as atividades serão fáceis e que não será preciso despender tempo ou esforço para a aprendizagem.

Ao contrário, os cursos estão cada vez mais, sendo elaborados e estruturados de forma a oferecer uma educação de qualidade com vistas à formação/capacitação do indivíduo para determinadas áreas de atuação. O Ministério da Educação em parceria com a Universidade Aberta da Brasil, sob a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES têm imposto parâmetros e norteamentos para a estruturação das propostas educacionais a distância, aumentando a fiscalização e as regras para credenciamento desses cursos. As tecnologias da informação e comunicação facilitam essa tarefa, possibilitando recursos de interação mais pertinentes e acessíveis.

Em relação à elaboração do material pedagógico e estruturação da didática para a modalidade a distância, estes são elementos que ainda estão sendo estruturados, construídos por meio da prática e da experiência de outras propostas fora do país. Andrade (2003) e Sales (2005) apontam que o material didático (textos, atividades, ilustrações, etc) é a chave para o bom curso a distância. Pois, segundo os autores, é através do material didático que o objetivo da interatividade, da sequência de ideias e de conteúdos será garantido, visto que, a interação direta entre professor e aluno é

reduzida. O material didático deve ser capaz de provocar (motivar) a interação do aluno com o próprio material, para que posteriormente, esse aluno entre em contato com as ferramentas tecnológicas, com os colegas e com professor.

Outro ponto fundamental é a quantidade de profissionais envolvidos neste processo de elaboração de material pedagógico, que na Ead é consideravelmente maior do que no ensino presencial. Na modalidade a distância tem-se a necessidade de técnicos em informática, programadores de softwares, designer gráficos, professores e tutores, enquanto que no ensino presencial conta-se apenas com o professor da disciplina e um conjunto de textos selecionados e indicados aos alunos.

A estruturação de uma pedagógica/didática própria para a Ead que leve em consideração não apenas a linguagem oral e a escrita, mas que também considere a linguagem digital é, para Behrens (2006), um dos desafios para a ruptura dos paradigmas educacionais conservadores. As atividades, neste sentido devem ser cuidadosamente preparadas, sendo planejadas levando em consideração o aluno e o seu contexto social e privilegiando possibilidades de construções colaborativas.

Segundo Tarouco (2007), o uso das novas tecnologias de informação torna-se um grande aliado na construção de material para a Ead, pois permite a criações que vão além de textos planos, explorando outras formas de comunicação e favorecendo os diferentes estilos de construção de conhecimento. A comunicação audiovisual possui uma superposição de linguagens e mensagens que enriquecem o material de aprendizagem que é disponibilizado aos alunos.

Com relação ao processo seletivo, assim como no ensino presencial, ele deve priorizar a avaliação do nível acadêmico do aluno, sendo estruturado a fim de averiguar se o aluno tem, ou não, condições de participar do processo de formação que será ofertado. Na educação a distância as Instituições de Ensino Superior têm total

autonomia para realizarem o processo de seleção dos alunos. No caso do Curso de Graduação pesquisado, em se tratando de uma iniciativa privada que tinha como propósito a formação dos recursos humanos do próprio Banco do Brasil, a seleção foi organizada partindo de uma demanda pré-estabelecida, ficando sob a responsabilidade da Universidade apenas a seleção dos alunos cujas vagas eram destinadas a demanda social[25].

Dessa forma, caso haja um processo seletivo inadequado, durante o decorrer o curso, esses alunos poderão apresentar dificuldade em decorrência de uma falta de preparação anterior adequada para o acompanhamento do curso, com sugerem os tutores para alguns alunos da educação a distância.

[25] Vagas destinadas a comunidade.

ATUAÇÃO DO TUTOR JUNTO AO ALUNO NA EAD

A terceira e última Categoria Central de Significado da primeira etapa da pesquisa refere-se ao conjunto de informações que dizem respeito à reflexão dos tutores sobre sua própria atuação junto aos alunos. É uma Categoria Central que vai mostrar o que os tutores pensam sobre quais são suas próprias atuações junto ao aluno na educação a distância, ou seja, o que faz cotidianamente no trabalho da tutoria, independentemente se esse é ou não o seu papel oficial dentro do curso.

Esta Categoria Central de significado é composta por seis categorias de significado e suas respectivas subcategorias conforme explicitado no quadro 3 abaixo:

Quadro 3: *Categoria Central de Significado* **ATUAÇÃO DO TUTOR JUNTO AO ALUNO NA EAD**

CATEGORIAS DE SIGNIFICADOS	**Subcategorias**
ACOMPANHANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	→ **Tirando dúvidas;** → **Resolvendo atividades;** → **Acompanhando as dificuldades.**
MEDIANDO OS ALUNOS	→ **Nas atividades de fórum;** → **Nos chats.**
DIRECIONANDO/ORIENTANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	→ **Quanto à resolução das atividades do curso;** → **Quanto à definição de conceitos do curso;** → **Quanto à Resolução de exercícios;** → **Quanto a necessidade de administrar a autonomia de estudo.**
ESTIMULANDO O ALUNO	→ **Para o desenvolvimento do espírito de equipe (trabalho em grupo);** → **Para o desempenho nas atividades do curso.**
TRABALHANDO COM O ALUNO INDIVIDUALMENTE	→ **Com as dúvidas dos alunos;** → **Com a aquisição de conceitos.**
INVESTIGANDO AS CAUSAS DA EVASÃO	
OFERECENDO ALTERNATIVAS PARA EVITAR A EVASÃO DOS ALUNOS	→ **Buscando soluções para os problemas;** → **Oferecendo alternativas de incentivo para o aluno ficar;** → **Flexibilizando datas para as atividades;** → **Conversando com os alunos por telefone.**

Em relação a Categoria Central de Significado **ATUAÇÃO DO TUTOR JUNTO AO ALUNO DA EAD,** podemos constatar que na opinião dos participantes,

os tutores desempenham na prática funções diversas no curso em Ead. Uma das funções que o tutor desempenha é a de *ACOMPANHAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO*, esse acompanhamento acontece durante todo o curso quando o tutor **tira as dúvidas dos alunos, resolve junto com eles as atividades ou ainda acompanha as suas dificuldades.**

Dentro desse acompanhamento o tutor *MEDEIA O ALUNO*, predominantemente, segundo os participantes, através das ferramentas **fórum e chat.** O tutor ainda desempenha a função de DIRECIONAR/*ORIENTAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM* tanto no que diz respeito **à resolução de atividades e definição de conceitos** que estão sendo trabalhados ao longo do curso, quanto **na orientação do desenvolvimento da autonomia do aluno.**

Segundo os participantes, o tutor ainda desempenha a função de *ESTIMULAR O ALUNO* durante o curso, tanto com o objetivo do **desenvolvimento do espírito de equipe, quanto para o desempenho nas atividades do curso,** "*aumentando o interesse do aluno*"(sic) e "*fazendo com que o aprendiz tenha ânimo para os estudos*"(sic).

TRABALHANDO COM O ALUNO INDIVIDUALMENTE, é a categoria que expressa a opinião dos tutores sobre a necessidade de se construir um trabalho individualizado, ou seja, elaborado "*de acordo com cada aprendiz e suas dificuldades*"(sic), a partir das necessidades do aluno, ou pensando em cada um dos alunos. Segundo os tutores (n=2), o trabalho individualizado tem o objetivo de ajudar o aluno **na aquisição de conceitos** teóricos. Para isso seria necessário "*conhecer o perfil de cada aluno"*(sic) e fazer "*um trabalho personalizado*"(sic).

Outra função apontada pelos tutores é a de *INVESTIGAR AS CAUSAS DA EVASÃO*. Isso acontece, segundo os participantes, quando alguma carta ou comunicação de desistência de algum aluno do curso chega até as mãos dos tutores.

Neste momento, os tutores investigam os motivos da desistência, avaliando quais são as possibilidades e alternativas disponíveis para o aluno que quer deixar o curso e, a partir daí, *OFERECEM ALTERNATIVAS PARA EVITAR A EVASÃO DOS ALUNOS*.

Para evitar a evasão os tutores acabam **buscando soluções para os problemas dos alunos,** "*quando esses problemas estão ligados ao curso"*(sic), **oferecem alternativas de incentivo, flexibilizando datas de entrega de atividades** e até mesmo **conversam com esse aluno por telefone,** pois "*através das conversar por telefone*"(sic) os tutores acreditam que "*podem motivar os alunos a ficarem no curso*"(sic).

A análise da Categorial Central de Significado **ATUAÇÃO DO TUTOR JUNTO AO ALUNO DA EAD** nos remete a importância desse profissional dentro da equipe envolvida com a implementação de cursos a distância. Os participantes da pesquisa evidenciam através de seus relatos o que Maggio (2001) e Preti (1998) discorrem sobre o papel do tutor na Ead, que trata-se de uma função docente que têm fundamental relevância no processo de ensino/aprendizagem da modalidade a distância. Neste sentido, quando os participantes enumeram as funções por eles desempenhadas é possível perceber em quais instâncias o trabalho do tutor está sendo desenvolvido.

Através da análise dos resultados pode-se perceber que a atuação dos tutores participantes acontece em três instâncias ou frentes de trabalho: (1) No acompanhamento dos alunos no decorrer do curso, que significa monitorar o cumprimento das atividades nos prazos, oferecer feedbacks e avaliar as atividades; (2) na intervenção pedagógica, que significa orientar um exercício, esclarecer conceitos teóricos, trabalhar conjuntamente com os alunos na construção de uma tarefa, mediar a construção de conhecimento, promover transformações na maneira como o aluno enxerga seu próprio processo de aprendizagem; e, (3) na prevenção da desistência,

oferecendo apoio e alternativas que facilitem a entrega de atividades e/ou alternativas que permitam maior liberdade aos aluno durante o processo educacional.

Quando as funções desempenhadas pelos tutores são analisadas a partir do que aponta Belloni (2001) sobre as atribuições do docente na Ead, pode-se concluir que os participantes da pesquisa não exercem funções ligadas à elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, ou da administração acadêmica, restringindo-se apenas a atribuições que dizem respeito ao atendimento educacional direto ao aluno. Para a autora, a tutoria é uma das funções que a docência na Ead pode assumir e o ideal é que todos os profissionais estejam envolvidos nas várias etapas, ou níveis de trabalho dentro do curso a distância (Belloni,1999).

Analisando então as frentes de trabalho dos participantes, em relação ao acompanhamento dos alunos, os tutores apontam que estão presentes durante todo o decorrer do processo de ensino/aprendizagem dos mesmos. Os tutores acompanham os alunos, principalmente, no que diz respeito, ao conteúdo das disciplinas do curso. Esse acompanhamento acontece quando tira-se as dúvidas dos alunos, resolve-se as atividades propostas, e ajuda-se nas dificuldades de compreensão dos textos. Nesse processo de acompanhamento do aluno, o tutor tem que se "*manter disponível para os alunos*"(sic), "*organizando horários de atendimento*"(sic) e "*oferecendo canais de comunicação direta (email ou telefone)*"(sic).

Através do acompanhamento do aluno o tutor tem condições de conhecer melhor as necessidades dos alunos, o que possibilita a estruturação de um trabalho individualizado, que é elaborado "*de acordo com cada aprendiz e suas dificuldades*"(sic). A ideia de executar um trabalho individualizado junto ao aluno, colocando o aprendiz como centro do processo é uma das bases para desenvolver o trabalho da mediação pedagógica (Masetto, 2006). Pois, para mediar um assunto ou tema, é necessário que o

mediador saiba de "onde partir", por onde começar esse trabalho e conhecer o aluno com o qual está se trabalhando é fundamental para que seja possível preparar uma boa mediação.

Todavia, o trabalho individualizado desempenhado pelos participantes da pesquisa é direcionado para a "***aquisição** de conceitos*"(sic) e para "*solucionar as dúvidas das atividades do curso"*(sic) e não para a preparação da mediação pedagógica.

Em relação ao termo mediação pedagógica, os participantes não especificam o que entendem por essa ação, não a exemplificam ou apontam como ela acontece. Um dos tutores coloca a expressão "*mediar"* como "*facilitar"* o processo de aprendizagem. A mediação pedagógica, segundo os tutores, acontece apenas através das ferramentas interativas do chat e fórum. Dessa forma, como não ficou claro, até o momento, como ocorre o processo mediacional não é possível identificar se essa ação caracteriza-se como uma intervenção pedagógica como deveria ser, ou se apenas enquadra-se como mais uma das funções de acompanhamento dos alunos.

No campo das intervenções pedagógicas, os tutores apontam que realizam diversas orientações/direcionamentos, principalmente no que se refere à resolução de atividades/exercícios junto com os alunos e quanto à definição de conceitos teóricos. Para que as orientações ocorram, o tutor tem, segundo os participantes, que "*preparar-se para os encontros presenciais"*(sic), "*avaliando quais são as dificuldades dos alunos"*(sic), "*responder com agilidade às questões dos alunos*"(sic) e "*criar um ambiente agradável e receptivo"*(sic).

Através dessas exemplificações percebe-se que as competências tecnológicas, a assiduidade e a continuidade dos feedbacks são elementos implícitos neste trabalho, como indica Maia (2002) sobre as competências para o desempenho da tutoria. Maggio (2001) aponta que é necessário que o tutor tenha conhecimento teórico sobre o conteúdo

do curso e domínio didático para conseguir transformar o acompanhamento em um momento de construção de conhecimento com o aluno.

Em se tratando da atuação do tutor diante de uma comunicação de desistência no curso, as análises dos dados provenientes dos questionários possibilitam concluir que não existe um procedimento padrão para a intervenção quando o assunto é a evasão dos alunos. Cada tutor investiga as causas da desistência (ou as possíveis situações de evasão) e toma as medidas que achar melhor para evitá-la. Os resultados dessa intervenção dependerão da justificativa do aluno e dos recursos internos (habilidade de resolução de problemas e habilidades sociais) e externos (possibilidades de flexibilizar trabalhos, datas, recursos pedagógicos entre outros elementos estruturais) dos tutores. Essa situação evidencia a importância e o peso que o tutor recebe em um curso a distância, pois a ele é atribuída a responsabilidade de monitorar os índices de evasão. Entretanto, o tutor não tem autonomia para adaptar propostas pedagógicas, textos ou ferramentas que estejam sendo utilizadas.

Essas análises preliminares abrem espaço para reflexão sobre a prática pedagógica do tutor em cursos a distância e aponta ainda caminhos para a discussão do uso da mediação neste contexto.

O que é a mediação para os tutores do curso? Como essa mediação acontece? Seria possível uma mediação com o objetivo do desenvolvimento humano como propõe Feuerstein? O que eles pensam sobre a construção da autonomia da aprendizagem? Seria possível promover essa autonomia? De que os tutores precisariam para esse desafio?

Os questionamentos supracitados serviram de norte para realização da segunda etapa da pesquisa, a entrevista reflexiva junto aos tutores do curso. Os resultados das entrevistas e as conclusões sobre esses questionamentos são trabalhados

no próximo capítulo – IV Apresentação e Discussão da Análise dos Dados (Segunda Etapa)

SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Neste momento apresentar-se-á a análise e discussão dos dados da segunda etapa da pesquisa que tiveram como fonte de dados as informações coletadas através das entrevistas reflexivas junto aos tutores do curso (n=4). As entrevistas foram áudio-registradas e os textos gerados, a partir de suas transcrições, foram submetidos à análise categorial através da metodologia da Teoria Fundamentada nos Dados.

Assim como ocorreu na primeira etapa da presente pesquisa, o conjunto de categorias de significados encontrado foi reorganizado em uma Codificação Teórica, que revelou a existência de quatro Categorias Centrais de Significado.

A apresentação da análise e discussão dos dados seguirá o mesmo formato e organização já realizada na primeira etapa da pesquisa. Inicialmente apresentar-se-á as Categorias Centrais de Significado, que são as grandes áreas temáticas reveladas a partir da análise dos discursos dos participantes ao comentarem sobre o fenômeno em estudo. Em seguida, mostrar-se-á a análise categorial e a respectiva discussão das categorias de significado reveladas por ela.

Apresentando as Categorias Centrais de Significado

A partir da análise categorial realizada nos textos provenientes das transcrições das entrevistas realizadas juntos aos tutores do Curso de Graduação pesquisado (n=4), foram reveladas quatro grandes conjuntos de eixos temáticos. São elas:

INTERAÇÃO NA EAD que se refere à opinião dos tutores acerca da importância e das possibilidades de interação no contexto educacional a distância via web.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EAD que se refere a opiniões dos tutores sobre a prática da mediação pedagógica em cursos a distância, como ela é definida, seu objetivos e sua utilização dentro do contexto da Ead.

DEFININDO SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO, que se refere ao conjunto de representações que o tutor tem sobre as sua própria formação acadêmica e processos de treinamento realizados para o exercício da tutoria a distância.

DISCUTINDO SOBRE O TREINAMENTO PARA A TUTORIA NA EAD, que se refere ao conjunto de opiniões dos tutores sobre como deveria ser o treinamento para o exercício de uma tutoria a distância.

INTERAÇÃO NA EAD

Esta Categoria Central remete ao conjunto de informações referentes a opinião dos tutores participantes acerca das possibilidades de interações dentro do contexto educacional a distância. Esta Categoria Central de Significado é composta por três categorias de significado reveladas e suas respectivas subcategorias, conforme explicitado no quadro 4 abaixo:

Quadro 4: *Categoria Central de Significado* **INTERAÇÃO NA EAD**

CATEGORIAS DE SIGNIFICADOS	Subcategorias
POSSIBILIDADE DE INTERAÇÃO NA EAD	→ **Entre tutor e aluno;** → **Entre os alunos** → **Através dos ambientes de chat;** → **Nos encontros presenciais.**
FALTANDO INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS NA EAD	→ **Entre aluno/aluno em cursos a distância** → **Curso de graduação a distância não estimulando a interação entre os alunos;**
COMPARANDO O ENSINO PRESENCIAL À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	→ **Similar em relação apoio ao aluno;** → **Similar em relação ao conteúdo;** → **Aproximando Ead do ensino presencial**

Em relação à Categoria Central de Significado **INTERAÇÃO NA EAD**, os tutores apontam que dentro das *POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO NO CONTEXTO DA EAD*, a mesma pode ocorrer tanto **entre tutores e alunos,** quanto **entre alunos** (aluno/aluno) e é facilitada, principalmente, pelas ferramentas de interatividade sincrônicas, sendo fortalecida nos **encontros presenciais**.

A interação na Ead é definida pelos participantes como "*todos os contatos estabelecidos por meio da plataforma ou durante o curso*" (sic) e os tutores enfatizam que a maior parte desses contatos acontece entre os alunos e o seu tutor, pois de acordo com os participantes, "*o único contato que o aluno tem com o professor regente é através de vídeo conferências"*(sic) e **há pouco contato entre os alunos/alunos em cursos a distância**. Assim, os tutores apontam que *FALTA INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS NA EAD*, e enfatizam que o **próprio curso não estimula** a comunicação entre eles.

Para os tutores participantes, a falta de interação no referido curso acontece porque, a estrutura de distribuição das disciplinas e as atividades do curso, aliados ao fator de "*falta de tempo dos alunos"*(sic) e da "*sobrecarga de atividades"*(sic) que um curso de graduação exige, não favorecem a estimulação da interação entre os alunos. Os participantes enfatizam que "*o momento que eles (alunos) têm para discutir com os colegas é no chat, que acontece uma vez por semana"* (sic). Dessa forma, na avaliação dos tutores, a interação entre os alunos fica prejudicada, podendo também "*prejudicar sua aprendizagem"* (sic).

Ainda comentando sobre os aspectos interacionais e *COMPARANDO O ENSINO PRESENCIAL À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, na opinião dos participantes, de forma geral, o tutor em Ead avalia que as duas modalidades são **similares em relação apoio ao aluno**, ou seja, os tutores "*não vêem diferenças entre o apoio* (atendimento

educacional) *ao aluno do curso a distância e do presencial"* (sic). Além disso, os participantes também acreditam que, em relação ao curso de graduação presencial e a distância da mesma Universidade, as propostas de curso nas duas modalidades **são similares ainda, no quesito conteúdo**, pois os conteúdos do curso oferecido pela Ead são "*bem próximos ao do ensino presencial"* (sic).

Em relação à análise do conjunto de Categorias de Significado que compõe a Categoria Central **INTERAÇÃO NA EAD,** conforme é possível observar, a partir do depoimento dos tutores, destaca-se a importância da interação no processo educacional, seja na modalidade presencial, onde o contato professor/aluno é direto e permanente, seja na educação a distância, onde este contato é indireto, através de recursos tecnológicos.

Na opinião dos tutores, a interação dentro do contexto da Ead é o elemento chave para o processo de aprendizagem. Eles afirmam que esta interação ocorre durante todas as etapas do curso, principalmente entre alunos e os tutores. Entretanto, os momentos de interação entre alunos são restritos, ocorrendo com maior freqüência através dos chats, que acontecem uma vez por semana e nos encontros presenciais mensais ou bimestrais.

Ao compararem a modalidade a distância com o ensino presencial, os participantes avaliam que a falta de momentos de interação entre alunos na Ead é uma importante lacuna ali existente. Acreditam que esta carência necessita ser superada, sob pena de se comprometer o processo de aprendizagem a distância uma vez que, são nos momentos de interação que os alunos podem trocar experiências e informações impulsionando o processo de construção de conhecimentos.

Dessa forma, a carência de estímulos que ampliem o processo de interação entre os alunos na Ead é um desafio a ser vencido pelos profissionais dessa área, na opinião dos tutores. Esses avaliam que a falta de estimulação da interação entre os alunos compromete o processo de ensino e aprendizagem, pois "*é importante que os alunos possam aprender com a experiência do colega"* (sic).

A importância dada pelos participantes ao fenômeno da interação social em contextos educacionais, em destaque para a EAD, vem ao encontro dos pressupostos da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada que parte do princípio que, para se realizar uma mediação pedagógica adequada é fundamental que ocorram momentos de interação entre mediado e mediador (Feuerstein, 1994). Além disso, segundo Behrens (2006), a interação é o ponto central na construção do conhecimento pela perspectiva da aprendizagem colaborativa, ou seja, pelo processo no qual a aprendizagem perpassa a inter-relação e a interdependência na coletividade para a construção dos saberes.

Para Moran (2005b; 2007b), caminhamos para uma convergência entre o ensino presencial e as potencialidades da Ead, principalmente no que tange à utilização de recursos tecnológicos voltados para promoção de ambientes de aprendizagem. Assim,

> (...) a educação será mais complexa porque cada vez sai mais do espaço físico da sala de aula para ocupar muitos espaços presenciais, virtuais e profissionais; porque sai da figura do professor como centro da informação para incorporar novos papéis como os de mediador, de facilitador, de gestor, de mobilizador. Sai do aluno individual para incorporar o conceito de aprendizagem colaborativa, de que aprendemos também juntos, de que participamos e contribuímos para uma inteligência cada vez mais coletiva. (Moran, 2005b)

Sobre a aprendizagem colaborativa, Delors (1998) aponta que um dos pilares para esse processo é o *aprender a viver junto*, que significa "levar os alunos a tomarem

consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos no planeta" (p. 97). E, o aprender a viver juntos, na opinião de Behrens (2006) é um dos pressupostos do paradigma emergente que propõe "movimentos de evolução, de interconexão, de entropia, de inter-relacionamento e defende um pensamento em rede" (p. 81).

A compreensão do paradigma emergente influencia diretamente nossa forma de entender o contexto educacional, propondo que se quebre as barreiras do individualismo e da competitividade criados pela sociedade. Dessa forma, propõe-se uma reavaliação de todas as ações, inclusive as educacionais, para uma nova direção de colaboração entre as pessoas, onde o aprender a fazer junto, a construir coletivamente e a respeitar a diversidade sejam contemplados.

Neste sentido, quando os participantes denunciam a restrita interação entre os alunos no curso e afirmam que essa falta pode comprometer o processo educacional dos mesmos, revelam acreditar que o trabalho coletivo causa impactos mais profundos na aprendizagem do que simplesmente aprender a trabalhar em grupo. Ou seja, *mais do que realizar uma tarefa juntos, os alunos precisam construir juntos, em grupo e alcançar os objetivos comuns* (sic).

Entretanto, apesar dos tutores apontarem a falta de interação entre o grupo de alunos na Ead e que, "*deve ser possível ter maneiras de estimular a interação entre os colegas*"$_{(sic)}$, eles não apontam ou sugerem mudanças concretas.

Considerando que a interação na Ead é facilitada pelo desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação (Belloni, 2002), caso não haja uma pedagogia própria para o contexto a distância, as ferramentas interativas não contemplarão às convergências paradigmáticas da educação, ou seja, a Ead não proporcionará os elementos necessários para a promoção de um ambiente educacional onde haja a

aprendizagem colaborativa e a construção do conhecimento. Nesse sentido, a dificuldade dos tutores em sugerir mudanças ou soluções para a falta de interação no processo em Ead pode indicar déficit na formação acadêmica, assim como, na capacitação especifica para a tutoria recebida por esses profissionais.

Os participantes ainda apontam que, em se tratando da estruturação pedagógica desse curso de graduação da distância pesquisado, os componentes **apoio/assistência ao aluno** e **conteúdo do curso** não apresentam grandes diferenças das propostas educacionais presenciais da mesma instituição. Os tutores afirmam que "*alguns alunos do presencial falam que o conteúdo do curso a distância está mais atualizado"*(sic) e que "*o aluno é muito mais acompanhado no curso a distância, quando se tem um tutor, do que na sala de aula"*(sic), pois os tutores, segundo os participantes, "*conhecem todos os seus alunos, enquanto que os professores do ensino presencial, muitas vezes não conhecem"* (sic). Conhecendo os alunos, os tutores tomam ciência também de suas necessidades podendo fazer um trabalho voltado para essas individualidades.

O trabalho individualizado é apontado pelos participantes como uma das funções do tutor na Ead e é a base para o trabalho da mediação da aprendizagem segundo Meier e Garcia (2007). Assim, a possibilidade de uma boa interação existe, mas faz-se necessário adequar elementos para garantir que esse espaço seja preservado e utilizado. Acredita-se que os meios de comunicação e as ferramentas de interatividade são os componentes que asseguram o veículo de comunicação, mas é a forma de apresentar e estimular o uso desses elementos que faz a diferença no processo educacional.

Os tutores, segundo Preti (2000), Belloni (2001) e Maggio (2001) são, dentro da equipe de profissionais envolvida nos cursos a distância, os educadores mais próximos aos alunos. São os tutores que lidam com as dificuldades dos alunos diretamente, são eles que ouvem as demandas do público alvo e são os tutores que apresentam os

conteúdos, as atividades e as tarefas aos alunos. Dessa forma, a inserção do tutor nas discussões sobre a estruturação da pedagógica do curso pode ser um dos caminhos para atender à demanda dos alunos de forma mais eficiente.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EAD

Essa Categoria Central de Significado remete ao conjunto de informações referentes a opinião dos tutores participantes acerca da prática da mediação pedagógica em cursos a distância. Trata-se da opinião dos tutores sobre o que significa a mediação, seus objetivos e como ela é realizada em contextos da Ead. Esta Categoria Central de Significado é composta por três categorias de significado e suas respectivas subcategorias, conforme explicitado no quadro 5 abaixo.

Quadro 5: *Categoria Central de Significado* **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EAD**

CATEGORIAS DE SIGNIFICADOS	**Subcategorias**
DEFININDO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	→ **Mediação sendo ação (tutor) que depende da necessidade educacionais do aluno;** → **Mediação sendo falar o que o aluno tem que fazer** → **Mediação sendo a utilização das ferramentas do curso;** → **Não tendo formação específica sobre mediação;** → **Não sabendo definir mediação.**
APONTANDO OBJETIVOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	→ **Mediando a relação do aluno com o conteúdo do curso;** → **Mediando para o aluno "alcançar/absorver" o conteúdo do curso;** → **Orientando as atividades dos alunos;** → **Corrigindo as atividades dos alunos;** → **Esclarecendo dúvidas do aluno.**
TREINANDO O TUTOR PARA MEDIAR	→ **Mediando para o desenvolvimento do Fórum;** → **Mediando para a participação no chat;** → **Não tendo formação específica sobre a mediação.**

Em relação à **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EAD**, os participantes *DEFINEM A MEDIAÇÃO* como sendo uma **ação que está diretamente ligada às necessidades educacionais dos alunos**, ou seja, é "*uma ação que o tutor tem que fazer e que depende do que o aluno precisa"* (sic).

Para alguns dos tutores participantes (n=3) a prática da mediação é **a própria utilização das ferramentas** de interatividade da plataforma Moodle, ou seja, para eles mediar é usar os recursos tecnológicos da plataforma, auxiliando o aluno na "*absorção do conteúdo*" (sic). Segundo esses tutores, mediar é **falar para o aluno o que ele tem que fazer,** "*acompanhar a resolução de exercícios"* (sic), "*verificar se o aluno aprendeu"*(sic), "*apontando o que falta nas repostas das atividades"*(sic), "*mostrando um roteiro de estudo"*(sic) e "*falando que o aluno tem que estudar sozinho"*(sic). Os participantes apontam o uso do MSN, do Power-Point narrado e do fórum como "*exemplos de mediação*"(sic).

Um dos participantes aponta **não saber definir exatamente o que seja a mediação pedagógica,** alegando que "*só ouviu falar por alto sobre o assunto*" (sic), "*não sabendo a fundo do que se trata"*(sic) e afirmando **não ter formação específica sobre a mediação pedagógica**.

Em relação ao *O OBJETIVO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA*, os participantes acreditam que seja **intermediar a relação do aluno com o conteúdo do curso,** tendo em vista fazer com que o aluno **absorva/alcance o conteúdo.** Assim, o objetivo da mediação, segundo os tutores, seria "*levar o conteúdo que o aluno precisa"* (sic), "*levar aquele assunto com o conhecimento que a gente tem"* (sic). Para eles, isso é realizado, segundo os participantes, quando o tutor **orienta as atividades para os alunos** ou quando **o tutor corrige as atividades dos alunos, esclarecendo suas dúvidas.**

A mediação para os tutores, segundo os participantes, acontece quando o tutor "*fala para o aluno que o exercício está errado*" (sic), quando ele " *fala que falta alguma abordagem no trabalho*" (sic) , "*orienta o aluno na realização das atividades"* (sic) ou ainda, quando "*se trabalha com o mapa conceitual*" (sic), auxiliando o aluno a "*resumir o que ele aprendeu naquela disciplina, 'linkando' uma palavra com o conceito*" (sic).

Os participantes, ao definirem o termo mediação, revelam que *SÃO TREINADOS PARA MEDIAR*. Entretanto, o referido treinamento fica restrito àquele oferecido pela coordenação do curso, que enfoca apenas a **mediação para o desenvolvimento de fórum** e **a mediação para a participação nos chats.** Em relação a outras ferramentas, os tutores afirmam **não terem formação específica para mediar.**

A análise da Categoria Central de Significado **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EAD**, a partir das contribuições da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e dos Critérios de Mediação, remete ao ponto central da discussão desse trabalho: a utilização da mediação pedagógica nos contextos da educação a distância. A pertinência da discussão em torno da mediação, portanto, é de fundamental importância, tanto para o presente trabalho, como qualquer outro que se propõe a discutir os aspectos fundamentais no processo de construção de conhecimento. Além disso, segundo Behrens (2006) e Oliveira (2006), será a mediação a ferramenta que possibilitará as transformações paradigmáticas na educação, tanto no que se refere à modalidade presencial quanto a distância.

Para Feuerstein (1998), a experiência de aprendizagem mediada é definida como a interação **intencional** entre um indivíduo e o seu meio, através de um mediador humano, com vistas a proporcionar uma modificabilidade cognitiva estrutural deste indivíduo, não podendo ser assim, confundida com uma interação acidental entre as

pessoas. Neste sentido, compreender como os tutores entendem o conceito de mediação, os objetivos do processo mediacional e mais importante, como eles realizam essa ação dentro do curso em Ead, é fundamental para a reflexão sobre o assunto, foco deste estudo.

Através da análise dos dados provenientes das entrevistas, pode-se observar que os participantes não compartilham da mesma opinião do que seja a definição do termo mediação pedagógica. Um dos tutores afirma não saber do que se trata a mediação, tendo "*ouvido falar muito por alto a respeito do assunto"*(sic), ou ainda "*ouvido falar apenas o básico sobre mediação"*(sic) e assim "*não sabendo como explicar o conceito*" (sic). Isso pode indicar que o tutor não recebeu treinamento adequado ou suficiente para considerar-se preparado para falar sobre o assunto. O que implicaria também, em um despreparo para atuar como mediador.

A hipótese sobre o treinamento ser insuficiente ganha mais força quando os tutores afirmam **não terem uma formação específica sobre mediação,** fazendo-a "*através do seu conhecimento informal*" (sic), ou do "*seu conhecimento prévio sobre o assunto"*(sic) e assim "*cada tutor faz uma mediação diferente do outro*" (sic). Essa lacuna na formação sobre mediação pode ser responsável pela aparente fragilidade dos tutores ao elaborarem a concepção teórica do termo. Este fato, vai de encontro com a informação recebida da coordenação do curso que afirma ser "*a mediação pedagógica é uma das principais preocupações da equipe de preparação dos tutores"*(sic).Contudo, a fala dos tutores indica falhas no treinamento dos mesmos.

Ainda em relação ao conceito de mediação pedagógica, os participantes também acreditam que a mesma é uma ação desempenhada pelo tutor, mas que tem relação direta com as necessidades e individualidades dos alunos. Ao comentarem que a mediação está relacionada ao trabalho individualizado, ao atendimento às

particularidades dos alunos, os tutores revelam que acreditam na necessidade de se trabalhar com o aluno de forma individual. Como é pode-se observar, tal compreensão caracterizaria o pressuposto para uma boa mediação, segundo Fonseca (1989) e Masetto (2006).

A respeito da realização do trabalho individualizado, pensando nas necessidades dos alunos, Fonseca (1989) aponta que conhecer o seu aluno, o seu jeito de aprender e sua história são pressupostos básicos para estruturar uma boa mediação da aprendizagem. Segundo o autor, será através da análise dessas necessidades que o mediador terá condições de avaliar quais instrumentos e quais funções cognitivas irá trabalhar com o mediado. Assim, a despeito da falha no treinamento dos tutores em torno da mediação pedagógica, os participantes acreditam que conhecer o aluno e suas demandas pode auxiliá-los a oferecer um melhor acompanhamento do processo de aprendizagem desse aluno. O conhecimento do tutor sobre seu aluno, associado ao seu acompanhamento no processo de aprendizagem, possibilita o desenvolvimento de um plano de mediação voltado para a realidade individual da turma, o que segundo Castilho (1996), vem a ser uma das características da mediação pedagógica na Ead.

Ainda sobre a definição da mediação pedagógica, os tutores apontam que essa ação configura-se como a utilização das ferramentas interativas do curso (chat e fórum). Assim, para os participantes da pesquisa "*conversas pelo MSN, bate papo pelo Conect ou atividades no powerpoint narrado são exemplos de mediação*"(sic). Como pode-se perceber, ao afirmarem que a mediação está restrita à utilização das ferramentas interativas disponíveis na plataforma do curso, os tutores revelam possuir uma limitada compreensão acerca do conceito de mediação pedagógica e, considerando os pressupostos da EAM, também demonstram desconhecer a complexidade do fenômeno mediacional no processo de aprendizagem.

A mediação pedagógica, segundo Masetto (2000), caracteriza-se pela a atitude o comportamento do professor que se coloca como um incentivador ou motivador da aprendizagem, "como uma ponte rolante entre o aprendiz e a aprendizagem" (p.147), destacando o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações como práticas educacionais.

De fato, tal fenômeno pode ocorrer através das ferramentas de interatividade disponíveis nas plataformas dos cursos em Ead via web, entretanto, a utilização dessas ferramentas e a maneira como o trabalho com elas for desenvolvido é que, poderá ou não, constituir-se em uma ação mediacional e não numa restrita atividade técnica.

Dessa forma, para Masetto (2006) e Oliveira (2006), não é a utilização das tecnologias da informação e comunicação no contexto educacional que garantirão que as propostas pedagógicas sejam modernas e desafiadoras, mas é a forma como se utiliza essa tecnologia, a maneira como se entende a construção do conhecimento que fará a diferença. Utilizar a tecnologia mantendo a mesma prática pedagógica convencional é trabalhar com uma perspectiva tecnicista na informática educativa.

Ao comentarem sobre os objetivos da mediação no processo de aprendizagem, os participantes apontam a relação direta entre a mediação e os conteúdos teóricos trabalhados no curso, sempre através das ferramentas de interatividade. Assim, para eles, a mediação acontece para que se intermedeie a relação entre aluno com o conteúdo do curso, ou seja, "*levar conteúdo de acordo com a necessidade do aluno*"(sic), "*mediar o conteúdo da disciplina*"(sic) ou ainda, "*auxiliar o aluno na 'captação' do conceito*"(sic). Portanto, para os participantes, o objetivo da mediação na Ead seria fazer com que os alunos "*alcancem/absorvam*"(sic) o conteúdo trabalhado, levando o aluno a "*aprender um conteúdo específico*"(sic).

De acordo com a EAM, o objetivo da mediação não é o desenvolvimento de um conteúdo específico, mas o trabalho com o potencial cognitivo do mediado (Cruz, 2007). Dessa forma, para Feuerstein, o importante na mediação da aprendizagem é a ênfase no processo mental que será utilizado na construção de um conceito, e não no conceito em si. Por exemplo, em uma aula onde está sendo trabalhado determinado conceito matemático, o importante é enfatizar o processo mental utilizado para a realização do calculo. Assim, o aluno (mediado) não ficará preso à unidade teórica exposta, mas entenderá e utilizará conscientemente o processo mental necessário para qualquer outra operação matemática (Cruz, 2007).

Através da relação estabelecida entre conteúdo e aluno, apontada pelos tutores como sendo o objetivo da mediação pedagógica, associada à utilização de termos como '*absorver*', '*alcançar*', para descrever o processo mediacional, pode-se inferir que esses profissionais ainda sofrem grande influência da perspectiva positivista tradicional de ensino, onde o centro da dinâmica educacional encontra-se no professor e na passiva aquisição de conceitos pelo aluno. (Mitskami, 1986)

Para Santos (1989), a ideia tradicional de educação implica em uma relação autoritária de educação, onde o professor é detentor de um saber e passa esse conhecimento ao aluno, esse por sua vez deve apropriar-se dos conhecimentos, que um dia lhes serão cobrados. Neste sentido, considerando os pressupostos da Ead, a perspectiva tradicional de educação choca-se com a ideia da mediação da aprendizagem concebida como de um processo mútuo de construção entre professor e aluno, focado na promoção da autonomia do mediado pelo mediador.

Representando uma perspectiva progressista de educação, onde o processo de ensino/aprendizagem vincula-se ao desenvolvimento da autonomia do sujeito, dentro de um processo de transformação social, Freire (2002) destaca que:

> [...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (pág 134)

Além disso, segundo Feuerstein (1994), a mediação da aprendizagem só acontece quando o mediador humano tem a intenção de colocar-se entre o aluno e o objeto de estudo (ou estímulo) e quando esse mediador anuncia essa intencionalidade para o mediado. É necessário, ainda, que haja uma intenção por parte do mediador em promover a modificabilidade no indivíduo, ou seja, promover transformações na forma como esse indivíduo processa informação. Não basta interagir com ele, é imprescindível estimulá-lo a desenvolver autonomia nas suas próximas atuações no meio.

Dessa forma, a partir da análise dos dados, tendo como referencia a Teoria da EAM, pode-se constatar que os tutores, além de não reconhecerem que o processo de mediação demanda intencionalidade por parte do tutor/mediador, também revelam um conhecimento limitado do que vem a ser o fenômeno mediacional, uma vez que apontam como exemplo de mediação uma prática pedagógica restrita a utilização das ferramentas de interatividade da plataforma, sem relacionar tal situação ao processo de desenvolvimento do aluno, ou sua aprendizagem. Portanto, dentro da perspectiva da teoria da EAM, os participantes não entendem a prática da mediação pedagógica como uma proposta promotora de processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Ao comentar sobre a mediação da aprendizagem, Feuerstein (1994) enfatiza, que essa ação deve ser planejada, sistematizada, para que seja possível uma modificabilidade no indivíduo. Essa modificabilidade se refere à forma como o sujeito relaciona-se, não apenas com conteúdo específico ensinado, mas como se dá o processo

educacional como um todo. Assim, sem essa intencionalidade por parte do professor/mediador, associada a sistematização da ação pedagógica implementada por ele, a experiência de aprendizagem mediada limita-se a uma simples interação social, professor /aluno, dentro do contexto educacional.

Em relação às circunstancias em que utilizariam a mediação da aprendizagem na Ead, os participantes relatam que a mediação é utilizada nos momentos de orientação das atividades dos alunos, quando "*apontam para o aluno o conteúdo que falta na sua resposta*" (sic) e "*acompanham a resolução das atividades*"(sic), "*mostrando-lhes as etapas da resolução do exercício"*(sic). A mediação é utilizada também para corrigir os trabalhos dos alunos, "*verificando se o mesmo aprendeu*"(sic), "*auxiliando-o na fase da correção das atividades*"(sic), "*levando as dúvidas dos alunos para o professor regente*"(sic) e " *intermediando o que foi perguntado*"(sic).

Dessa forma, como podemos observar a partir das respostas dos tutores, a ação mediacional é predominantemente direcionada por eles com a intenção de "*mostrar ao aluno um roteiro de estudo*"(sic), ou seja, restringe-se a uma ação de orientar o aluno em relação aos procedimentos e etapas para a realização do curso: controle do cronograma, esclarecimento em relação aos tipos de atividades, sistematização do conteúdo.

Assim, como é possível observar, os participantes não utilizam a mediação pedagógica, dentro de seu contexto na Ead, visando a construção de um pensamento reflexivo capaz de oferecer autonomia ao aluno/sujeito, conforme vem a ser objetivo fundamental da mediação, segundo Feuerstein (1994), e também como sugere Preti (2000) ao discutir a mediação para contextos da educação a distância.

Segundo Preti (2000), para que a autonomia de aprendizagem seja alcançada pelo sujeito é preciso estimular seu pensamento reflexivo, instrumentalizando-o para

desafios futuros, quando então, a presença do professor /mediador não existirá. Neste sentido, ao considerarmos as falas dos participantes do estudo, constata-se que a consciência ou intenção do tutor em desenvolver autonomia do aluno não é identificada, tampouco a preocupação em relação ao processo reflexivo e a criação de estratégias para resolução de problemas futuros - chave para a mediação segundo Feuerstein (1994).

A análise da fala dos tutores participantes, ao comentarem sobre a mediação, permitiu ainda importantes considerações sobre o processo mediacional. Para tanto, importante lembrar que, segundo Feuerstein, a estruturação da ação mediacional demanda a ocorrência de determinados elementos na interação mediador/mediado, denominados por ele de critérios de mediação. Dentre estes, Feuerstein elege três critérios - **a Mediação da Intencionalidade/Reciprocidade, a Mediação do Significado e a Mediação da Transcendência** - como os elementos universais e essenciais da boa mediação.

Assim, ao considerarmos os critérios mediação apontados por Feuerstein, pode-se inferir que os participantes não contemplam, em sua prática junto aos alunos, nenhum dos elementos essenciais que determina os três critérios universais supracitados. Como a EAM só se configura mediante a presença dos três critérios universais, podemos concluir, portanto, que a ação dos tutores não pode ser considerada como uma Experiência de Aprendizagem Mediada, segundo Feuerstein (1994).

Entretanto, apesar de não aparecerem os três critérios mediacionais universais, pode-se notar, através da análise dos dados, que os participantes apontam elementos de sua prática que poderiam ser considerados dentro de dois outros critérios complementares da mediação, quais sejam, a **Mediação da Regulação e Controle do Comportamento e a Mediação do Sentimento de Competência**. Neste sentido, os

participantes apontam como exemplo de mediação os momentos onde o tutor "*fala para o aluno o que ele tem que fazer"*(sic), "*fala para o aluno quando ele tem que estudar sozinho"*(sic), "*aponta para o aluno o conteúdo que falta na sua resposta"*(sic), ou ainda "*quando o tutor mostra a importância de fazer aquela atividade"*(sic). Como pode-se observar, esses são exemplos de uma **mediação do controle de comportamento**, critério que objetiva a redução da impulsividade do mediado, encorajando o mesmo a assumir responsabilidade por sua aprendizagem (Souza, Desprebiteris & Machado, 2004)

Os tutores ainda apontam que "*motivam os alunos na realização das atividades"*(sic), que "*indicam os melhores exercícios para cada aluno"*(sic) e que "*estão sempre elogiando os trabalhos dos alunos"*(sic). Esses são exemplos de ações que podem ser consideradas **mediação do sentimento de competência**, pois se trata da mediação da capacidade do indivíduo na resolução dos problemas. Na mediação do sentimento de competência, o mediador está preocupado com a adequação das atividades para cada aluno e com a certificação de que ele se sinta motivado para a realização do exercício e que, uma vez concluída a tarefa, o aluno reconheça seu esforço e sua competência.

Ainda a respeito da **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EAD,** os tutores declaram que "*a mediação é uma das funções do tutor na Ead"*(sic) e que recebem treinamento para executá-la. Entretanto, o suposto treinamento para atuarem como mediadores refere-se ao desenvolvimento da competência do tutor para utilizar as ferramentas fóruns e chats. Assim, em relação aos fóruns, os participantes acreditam que estão mediando quando "*intermedeiam as dúvidas dos alunos e o conteúdo teórico de determinado professor"*(sic). E, nos chats, os tutores medeiam quando *"fazem um roteiro sobre o que vai ser trabalhado naquele chat"*(sic) e "*orientam os alunos na discussão"*(sic).

Dessa forma, pode-se perceber através da análise desta categoria que, no treinamento recebido pelos participantes acerca da mediação, o que existe, na verdade, é a única preocupação com a utilização das ferramentas específicas da plataforma (chat e fórum) pelos tutores e não com a concepção educacional que perpassa a interação do professor com o aluno.

A respeito deste aspecto da análise dos dados, é interessante lembrar que,quando questionados acerca do treinamento oferecido aos tutores, os coordenadores do curso comentam que a mediação pedagógica é especificadamente trabalhada ali, dentro de um enfoque geral e não apenas restrita ao uso de ferramentas da plataforma. A contradição presente nas duas avaliações, coordenadores e tutores, nos leva à refletir sobre o processo de treinamento oferecido e os resultados que o mesmo tem alcançado.

Neste sentido, através da análise dos dados, dentro da perspectiva da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, pode-se inferir que os tutores ainda não contemplam em suas práticas pedagógicas, os elementos que garantam a existência de uma prática mediacional, segundo Feuerstein. A efetiva mediação, fundamentalmente, é uma ação sistematicamente planejada e consciente do mediador e tem como objetivo a transformação do processo de pensamento (Beyer, 1996). Dessa forma, uma atitude que limita-se a orientar o aluno para uma determinada atividade, não seria eficiente para desencadear nele um legítimo processo de reflexão e, lembrando Preti (2004), sem a reflexão não existe autonomia.

DEFININDO SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO

A terceira Categoria Central de Significado remete ao conjunto de informações referentes à opinião dos tutores participantes sobre a relação da sua própria formação acadêmica/profissional com o trabalho na tutoria. Esta Categoria Central de Significado mostra a avaliação dos tutores participantes sobre sua própria preparação/qualificação para o trabalho na tutoria do curso de graduação a distância pesquisado. Esta Categoria Central de Significado é composta por quatro categorias de significado e suas respectivas subcategorias conforme explicitado no quadro 6 abaixo:

Quadro 6: *Categoria Central de Significado* **DEFININDO SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO**

CATEGORIAS DE SIGNIFICADOS	Subcategorias
FORMAÇÃO INICIAL SENDO SUFICIENTE PARA DOMINAR O CONTEÚDO DO CURSO	→ **Formação inicial garantindo domínio do conteúdo do curso;** → **Tendo formação prévia para o desempenho como tutor (domínio do conteúdo).**
NÃO TENDO FORMAÇÃO ESPECIFICA PARA EAD	→ **Não tendo formação para exercer a tutoria a distância;** → **Não tendo experiência com a tutoria.**
FORMAÇÃO INICIAL SENDO INSUFICIENTE PARA A TUTORIA	→ **Formação inicial não contemplando as exigências para docência na Ead;** → **Sendo necessário complementar formação para atuar na tutoria;**
TREINAMENTO EM TUTORIA SENDO INSUFICIENTE	→ **Treinamento insuficiente para desenvolver atividades do curso;** → **Treinamento não padronizado;** → **Incoerência entre aspectos teóricos e práticos da docência em Ead.**

Na Categoria Central de Significado **DEFININDO SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO,** apenas um dos participantes destaca que sua *FORMAÇÃO INICIAL FOI SUFICIENTE PARA DOMINAR O CONTEÚDO DO CURSO*, indicando sua formação como adequada **para o desempenho das atividades** no que diz respeito ao **domínio do conteúdo do curso.** O trabalho na tutoria, segundo os participantes deve ser realizado por profissionais da área especifica do curso, ou seja, "*é necessário que o tutor seja da área da administração, contábeis ou economia"*(sic), pois o tutor tem que dominar minimamente os conteúdos para poder ajudar os alunos e "*não dá tempo do tutor aprender o conteúdo para poder ajudar o aluno, assim ele já tem que saber"*(sic).

Em relação a capacitação, três participantes apontam que a *FORMAÇÃO INICIAL É INSUFICIENTE PARA O EXERCÍCIO DA TUTORIA*, **não contemplando as exigências de docente na educação a distância.** Os tutores apontam ainda, que a **formação inicial 'serve' de complemento para a atuação na tutoria** e que, dessa forma, **existe a necessidade de formações complementares específicas para a tutoria a distância.**

Os tutores afirmam *NÃO TEREM FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA A EAD*, tanto no que diz respeito à **formação para exercer a tutoria a distância,** quanto à **experiência profissional em curso a distância,** sendo o trabalho de tutoria no curso da UFU a primeira experiência na Ead para a maioria deles. Os participantes também avaliam que o *TREINAMENTO EM TUTORIA RECEBIDO FOI INSUFICIENTE* para o **desenvolvimento das atividades do curso**. E a respeito disso, consideram que o treinamento recebido **não é padronizado** e revela **incoerência entre aspectos teóricos e práticos da docência em Ead.**

A análise da Categoria Central de Significado **DEFININDO SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO** remete ao conjunto de opiniões dos tutores sobre a avaliação de sua própria formação para o trabalho na tutoria. Essa Categoria Central de Significado aponta relações feitas pelos tutores, entre a sua preparação acadêmica/experiência profissional e o exercício da tutoria a distância.

A pertinência da análise dessa Categoria, em específico, justifica-se uma vez que a discussão em torno da formação do tutor trata-se de um assunto ainda pouco debatido no meio acadêmico presencial, mas que segundo Geib (2007) ganhará cada vez mais espaço, visto que o número de propostas de cursos a distância aumenta significativamente e que não se tem ainda, no Brasil, recursos humanos especializados para atuar junto a essas propostas.

O papel da docência na educação a distância é definido, segundo Belloni (2001), através de três níveis: O primeiro diz respeito à concepção da proposta educacional e à produção e adequação de material didático; o segundo, ao planejamento do material/recursos e administração acadêmica; e, o terceiro remete ao acompanhamento do estudante durante o processo de ensino/aprendizagem. O tutor ocuparia a função determinada pela terceira instância, acompanhamento do aluno no curso.

Em relação à formação profissional e o exercício da tutoria a distância, nota-se que os tutores acreditam que a formação acadêmica (graduação e pós-graduação) associada à experiência profissional antes da tutoria, é considerada como suficiente no que se refere ao domínio do conteúdo teórico do curso e insuficiente no que tange ao desenvolvimento das atividades docentes (tutoria) naquele contexto.

Quando os participantes discutem sobre a pertinência da sua capacitação em relação ao conteúdo do curso, os mesmos alegam "*ter condições de auxiliar o aluno*

porque já viram esse conteúdo na faculdade"(sic), apontando que *"geralmente, é no treinamento que os tutores aprendem também como instrumentalizar-se para a prática da tutoria"*(sic). Neste sentido, os tutores afirmam que têm uma boa formação teórica prévia e que por isso "*consideram sua preparação como suficiente para o desempenho do tutor em si"*(sic).

Entretanto, os participantes apontam ainda, que a formação inicial é insuficiente para o trabalho na tutoria, pois não contemplam as exigências da docência na Ead, visto que, na graduação não são desenvolvidos os elementos/características necessárias para a atuação docente a distância, não sendo abordado, em nenhuma das disciplinas, temas diretamente relacionados com a educação a distância. Dessa forma, os tutores "*sentem-se despreparados só com a graduação"*(sic) e afirmam que os *"treinamentos são muito importantes, mas não são suficientes para a prática na Ead"*(sic).

Assim, quando os participantes discutem sobre sua competência para o exercício da tutora a distância, eles apontam que a formação acadêmica inicial "*serve apenas de complemento para a atuação do tutor"*(sic), pois durante todo o processo de ensino/aprendizagem "*o tutor tem que se atualizar nos conteúdos (teóricos)"*(sic), "*tem que revisar o que aprendeu na graduação"* (sic) e *"tem que continuar seus estudos com outros cursos específicos para a Ead"*(sic). Os participantes justificam sua preocupação com a formação adequada para o trabalho na tutoria, uma vez que acreditam que o tutor não deva ser um mero acompanhador da turma, ou um monitor virtual.

Apesar de considerarem a formação acadêmica inicial como insuficiente para a contemplação das exigências da docência na Ead, os tutores acreditam que essa formação tem que ser na mesma área do curso no qual trabalham, ou seja, para o referido curso de graduação, os tutores consideram ideal que todos os profissionais

envolvidos com a tutoria tenham formação na área de exatas. Isso se justifica, na opinião dos participantes, porque em se tratando de um curso de graduação onde a quantidade de conteúdo teórico é intensa e tendo em vista que o tutor não deve apenas acompanhar, mas participar do processo de ensino/aprendizagem, não haveria tempo hábil para fornecer o amplo conjunto de informações teóricas necessárias. Assim, um tutor com formação acadêmica em outra área, diferente daquela do curso oferecido, teria uma significativa dificuldade em se adequar ao necessário domínio teórico para atuar como docente.

Ainda discutindo sobre a sua própria formação, os tutores mencionam não terem formação específica para a atuação docente na Ead, tanto no que diz respeito à compreensão do funcionamento pedagógico (estrutura do curso), quanto ao domínio da prática (experiência) profissional. Na opinião dos participantes, para a maioria dos tutores que participam do curso de graduação a distância da Universidade pesquisada, esta é a primeira experiência na docência a distância.

A discussão em torno do tema da demanda por capacitação específica para o exercício da tutoria a distância aparece nesta Categoria Central, quando os participantes discutem sobre o treinamento oferecido aos tutores, pela coordenação do curso e apontam que o mesmo "*não é suficiente*"(sic) para sustentar a prática do tutor, pois, da forma como está sendo estruturado, "*não contribui na formação para as atividades dos tutores*"(sic).

Os tutores apontam que "*falta uma padronização no processo de treinamento*"(sic), ou seja, para cada grupo de tutores que entram no curso (já em andamento) o treinamento é oferecido de uma forma diferente, privilegiando aspectos pedagógicos diferenciados. Os participantes apontam ainda, que "*existe uma incoerência entre a teoria e a prática, porque no treinamento a coordenação aponta um*

caminho e na prática, o professor regente passa por cima daquela orientação"(sic) fazendo com que "*o tutor seja obrigado a agir de forma diferente"*(sic) da proposta durante o processo de capacitação. A esse respeito, os tutores comentam que o aprendizado para a tutoria acaba se dando, ao longo do exercício da própria tutoria e eles acabam "*tendo que seguir a metodologia do professor regente"*(sic).

Os tutores destacam, em seus comentários, a importância da capacitação de recursos humanos, na área da educação a distância, ser melhor estruturada de tal forma que o treinamento em tutoria respeite uma organização e padronização únicas, com o objetivo de formar adequadamente o tutor o para o desempenho das atividades docentes que lhes são demandados.

A respeito da capacitação para a docência na Ead, Vigneron (2003), aponta que analisando o processo educacional a distância, deve-se levar em consideração que a maioria dos professores que hoje atuam neste contexto, nunca receberam nenhum tipo de formação específica a respeito da integração das tecnologias da comunicação para a prática pedagógica. E, neste sentido, a formação desses profissionais, dentre eles o tutor, torna-se um requisito imprescindível para a implementação de qualquer proposta de educação a distância, pois, segundo o autor, "Não podemos iniciar grandes obras de educação do homem sem primeiro investir na formação de educadores multiplicadores" (pp.18).

Maggio (2001), ao questionar os direcionamentos tecnicistas seguidos por atuais propostas de capacitação de tutores para o acompanhamento dos alunos, enfatiza que atender, com qualidade, a 50 alunos e todas as dúvidas e particularidades do processo educacional de cada um desses estudantes é um desafio para o docente online. E, dessa forma, cabe então às Instituições, prepará-lo adequadamente para exercer tal função. Vigneron (2003), afirma ainda, que há de se investir na formação de recursos

humanos que visem a preparação do professor para a inovação tecnológica, mas que não desconsidere sobre tudo as consequências pedagógicas dessas inovações e completa apontando que:

> "A instituição que não ingressar na EAD não estará mais na ponta do ensino. Por isso urge que as universidades tenham planos sérios de formação permanente e que integrem prioritariamente a capacitação à docência em EAD nesses programas". (pp. 21)

Posto isto, enxerga-se a necessidade de investir no processo de formação de docentes para a Ead, mas não uma capacitação técnica sobre os ambientes virtuais, ou ainda um treinamento que priorize a discussão exclusiva de ferramentas interativas e de transposição de didáticas. Para a implementação de uma proposta de formação docente para o contexto a distância aponta-se a utilização dos pressupostos da EAM, elaborando a partir dos critérios de mediação de Feuerstein (1994), uma prática inovadora, capacite o tutor a desenvolver junto ao aluno a sua autonomia, visando a transformação da sua forma de pensar.

DISCUTINDO SOBRE O TREINAMENTO PARA A TUTORIA NA EAD

A quarta Categoria Central de Significado remete ao conjunto de informações referentes à opinião dos tutores participantes sobre como deveria ser o processo de treinamento para a tutoria na Ead. Esta Categoria Central apresenta a opinião dos participantes sobre quais seriam os objetivos de um processo de formação para tutoria a distância e quais aspectos deveriam ser priorizados neste processo de capacitação. Esta Categoria Central é composta por duas categorias de significado e suas respectivas subcategorias conforme explicitado no quadro 7 abaixo:

Quadro 7: *Categoria Central de Significado* **DISCUTINDO SOBRE O TREINAMENTO PARA A TUTORIA NA EAD**

CATEGORIAS DE SIGNIFICADOS	Subcategorias
SENDO NECESSÁRIA UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA	→ **Formação ensinando a lidar com o aluno;** → **Formação ensinando a lidar com o ambiente virtual;** → **Formação ensinando a ter um olhar diferenciado no material.**
FORMAÇÃO DEVENDO ABORDAR A MEDIAÇÃO	→ **Ensinando como mediar nas ferramentas do curso;** → **Padronizando a mediação.**

Na Categorial Central de Significado **DISCUTINDO SOBRE O TREINAMENTO PARA TUTORIA EM EAD,** os tutores afirmam ser *NECESSÁRIA UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA A TUTORIA,* pois tal processo, "*seria muito interessante"*(sic) e "*poderia contribuir muito para a prática do tutor"*(sic).

Em relação ao foco ou objetivo dessa formação específica, os tutores apontam que é imprescindível que se trabalhe como **ensinar o tutor a lidar com o aluno,** ou seja, é importante que se tenha "*uma formação que ensine como desenvolver o atendimento ao aluno"*(sic), "*como lidar com o aluno da Ead"*(sic). Outro aspecto importante que deve ser contemplado neste processo de capacitação é **ensinar o tutor a lidar com o ambiente virtual** "*desenvolvendo a parte prática do curso"*(sic), "*no uso da plataforma"*(sic) e **ensinar o tutor a ter um olhar diferenciado sobre o material didático.**

Os tutores apontam ainda nesta Categoria Central de Significado que *A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DEVE ABORDAR A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA*, **ensinando o tutor a mediar através das ferramentas do curso.** O tutor apresenta neste momento, suas reflexões acerca da necessidade de estruturar uma prática pedagógica, indicando que um curso de formação deve ensinar o tutor a mediar **padronizando a mediação** para todos os tutores.

A análise da Categoria Central de Significado **DISCUTINDO SOBRE O TREINAMENTO PARA TUTORIA EM EAD** remete ao conjunto de opiniões dos participantes sobre quais aspectos deveriam ser abordados em um curso de capacitação específico para a tutoria na educação a distância. Trata-se de uma discussão que, segundo Maggio (2001) e Vigneron (2003), deve ser considerada como imprescindível diante da complexidade envolvida na função do tutor.

Os participantes do presente estudo acreditam, que um processo de formação específico para a tutoria "*seria muito interessante e necessário"*(sic), e que "*se existisse, a formação específica contribuiria muito"*(sic) para a prática do tutor. Neste sentido, quando os tutores discutem as características desse processo de formação, apontam que a capacitação deve priorizar três elementos, os quais: atendimento ao aluno; manuseio do ambiente virtual; e, análise do material didático.

Em relação ao trabalho na formação do tutor para o atendimento ao aluno, os participantes apontam que a capacitação deve ensinar o tutor a lidar com o aluno, "*discutindo sobre a melhor forma de abordar o aprendiz"*(sic), ou seja, orientar o tutor em como deve ser o atendimento individualizado na modalidade a distância, visto que tanto o aluno, quanto o tutor não tiveram experiências de interação educacional anteriores nesta modalidade educacional.

A respeito da formação do tutor em sua competência para lidar com "*a parte prática do ambiente virtual (ferramentas)*"(sic) e, a ter um olhar diferenciado sobre o material didático, os participantes acreditam que o foco desta capacitação não deveria estar restrito ao desenvolvimento da habilidade de uso das ferramentas interativas. Outrossim, deveria abordar a sistematização da ação pedagógica no atendimento ao aluno, instrumentalizando o tutor para poder responder às demandas educacionais dos alunos.

A análise dos dados permite ainda, observar que as demandas dos participantes em relação ao processo de formação do tutor referem-se, justamente, àqueles elementos apontados por Belloni (2001) como as características da função do tutor, o acompanhamento do aluno. Ou seja, verificar se o aluno está fazendo as atividades, esclarecer dúvidas, corrigir atividades, motivá-lo a realizar as atividades do curso, entre

outras. Assim, os participantes não estão solicitando nada do que não seja de fato próprio da realidade desse educador.

Ainda a respeito da formação para a tutoria, Neder (2000) destaca, que apesar da capacitação em torno dos elementos técnicos dentro do processo educacional na Ead ser importante, é fundamental que, além destes, também sejam considerados, na formação do tutor, "os aspectos politico-pedagógicos da educação a distância e da proposta teórico-metodológica do curso que (o tutor) ajudará a construir."(pp.213)

Vigneron (2003) aponta que os principais temas abordados em cursos de formação para docentes em Ead, segundo sua experiência, envolvem: o gerenciamento do tempo e o estudo na educação a distância; gerenciamento de propostas educacionais na Ead; produção de material didático; o papel do professor e dos gestores; características do ambiente virtual; e, planejamento, avaliação de estratégia pedagógica em cursos online. Portanto, comparando as temáticas referentes à capacitação do tutor, apontadas por Vigneron (2003), às demandas dos participantes ao descreverem as características de um curso de formação específica para a Ead, pode-se perceber que, que tais expectativas restringem-se a um tipo de formação focada no atendimento docente ao aluno.

Os tutores discutem ainda que, em um curso específico para a tutoria em Ead, o trabalho com a mediação pedagógica seria interessante. Entretanto, para os participantes, a capacitação do tutor deveria ensinar como mediar dentro das ferramentas do ambiente virtual, exemplificando chat e fórum como tais instrumentos, o que mostra uma visão restrita da utilização da mediação no processo de ensino/aprendizagem.

Em relação à mediação pedagógica no contexto a distância, Masetto (2006) entende que trata-se de uma postura, ou "comportamento do professor em colocar-se

como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem" (pp.144) e completa que, não é a utilização das tecnologias da informação que garantem uma prática pedagógica inovadora. Assim, "a forma de usar as novas tecnologias (...) poderá estar a serviço de uma educação ou apenas de um ensino a distância" (pp. 154) dependendo da forma como o professor a usa. Neste sentido, o trabalho com a mediação pedagógica na capacitação do tutor não poderia restringir-se à utilização desta em específicos recursos interativos, mas teria que abranger a forma como o educador entende o processo educacional por completo e se insere nele.

Os participantes discutem ainda, que na capacitação do tutor, a mediação deve ser trabalhada de forma padronizada. Por **padronização da mediação** entende-se a sistematização da ação mediacional e que esse planejamento seja passado para todos os tutores de forma similar.

Pensando na estruturação dessa ação, a mediação proposta por Feuerstein, segundo Meier & Garcia (2007) pode ser aplicada em qualquer contexto social, desde momentos de interação entre mãe e filho, até em contextos educacionais sistematizados. Apesar de Feuerstein não direcionar em nenhuma ocasião a utilização dos critérios mediacionais no contexto a distância, a utilização dos mesmos pode ser uma estratégia interessante para oferecer aos tutores o treinamento que os instrumentalize para uma prática docente de que se referem, com sistematização e planejamento da ação mediacional. Tal treinamento enfocaria o trabalho com a mediação em vários momentos do processo de ensino/aprendizagem e não apenas nas situações de interação de fórum ou chats.

CAPÍTULO V
Considerações Finais

O principal objetivo deste trabalho foi analisar aspectos do processo de ensino/aprendizagem em contextos da educação a distância, considerando os conceitos da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein, mais especificadamente considerando os Critérios de Mediação Pedagógica apontados nessa Teoria. E analisar a concepção de mediação pedagógica para os tutores do curso de graduação a distância de uma Universidade Federal Brasileira e suas aplicações na prática pedagógica adotada pelos mesmos.

O interesse por pesquisar esse tema nasceu a partir dos diversos contatos que tive com a modalidade da educação a distância e a motivação por trabalhar com constantes desafios. Coadjuvante a isso, minha inserção na linha de pesquisa em Psicologia de Desenvolvimento Humano e Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada.

Na composição deste trabalho optamos por discorrer sobre os principais elementos históricos da educação a distância, ressaltando as especificidades do ambiente virtual como espaço educacional, o papel do tutor e a prática da mediação pedagógica nesta modalidade. Discorremos ainda, sobre o conceito de Mediação da Aprendizagem e utilizamo-nos para isso as teorias e critérios de mediação de Reuven Feuerstein, teórico que, em nossa opinião, melhor estrutura a ação mediacional para a atuação docente.

O foco deste estudo na análise da mediação pedagógica na Ead discutido a luz dos pressupostos da EAM, se justifica na crença da mediação pedagógica como

elemento imprescindível para que ocorra o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, entendemos que a sistematização da mediação, conforme proposta por Feuerstein, a partir dos critérios de mediação apontados por ele, bem como a relevância dessa ação atribuída em sua teoria, nos auxilia e norteia na compreensão desse fenômeno.

No presente trabalho, diante da complexidade de fatores que envolvem o sistema educacional a distância, o número de propostas educacionais vigentes e tendo em vista os objetivos de pesquisa já expostos, foi necessário fazer um recorte epistemológico do fenômeno. Neste sentido, optamos por um campo de estudo que permitisse o nosso acesso como pesquisadora e o desenvolvimento dos recursos de coleta de dados por nós escolhidos.

Posto isto, é importante salientar que, apesar do enfoque proposto pelo estudo ter sido a análise da mediação pedagógica desenvolvida pelos tutores no contexto da educação a distância, durante o processo de investigação do fenômeno outros aspectos da prática pedagógica dos tutores foram sendo revelados. Dessa forma, apareceram nos discursos dos participantes da pesquisa temas como: o papel do tutor; a concepção de aluno da Ead; atuação do tutor na Ead; interação na Ead; e o processo de formação do tutor. Diante disso, percebemos que o olhar, a princípio centrado no fenômeno da mediação, deveria ser ampliado a partir dos os novos elementos expostos pela análise, considerando sua importância no cenário da prática da mediação pedagógica no contexto a distância.

A análise dos dados referentes à primeira etapa da pesquisa envolveu reflexões em torno do papel do tutor na Ead e da forma como este percebe seu aluno. Em relação a isso, três elementos relevantes se destacaram na fala dos participantes: a ênfase na importância do papel do tutor dentro da Ead; a necessidade do aluno ser autônomo para participar de forma adequada e eficiente no processo de aprendizagem

em Ead e o reconhecimento da existência da divisão de papéis docentes dentro da estrutura de recursos humanos na educação a distância. Esses elementos apareceram separados, considerando a análise das diferentes Categorias Centrais de Significado, entretanto, ao refletirmos sobre a prática da tutoria constatamos que os mesmos estão estreitamente relacionados.

Assim, a ênfase na relevância do papel do tutor no curso em Ead esteve presente em todas as discussões da primeira etapa da pesquisa. O estudo aponta o tutor como o sujeito que exerce um papel de fundamental importância para o ensino e aprendizagem do aluno e cuja ação é essencial, tanto para garantir o sucesso do processo educacional do aluno, como também para a manutenção de uma boa comunicação entre este e a coordenação de curso. Entretanto, a despeito da ênfase dada ao papel do tutor na Ead, este profissional não é considerado como o responsável pelo aprendizado de seu aluno. Ao contrário disto, fundamentados na crença de que o processo de ensino e aprendizagem em Ead demanda a existência de uma ação de autonomia por parte do aluno, o tutor delega ao seu aluno a incumbência de construir e se responsabilizar por seu próprio conhecimento.

Entretanto, constatamos que existe um equívoco na forma do tutor conceituar o que vem a ser autonomia da aprendizagem e de como tal competência deve ser considerada no contexto da Ead. Observamos que a autonomia é considerada como uma qualidade inata do aluno, a qual deveria estar pronta e disponível para a aprendizagem, como pré-requisito ao seu acesso ao curso. Neste sentido, como podemos constatar autonomia não é considerada como uma característica a ser desenvolvida ao longo das diversas experiências de vida, cujo resultado vem a ser a competência do indivíduo para construir estratégias de resolver seus próprios problemas, em definir seus objetivos e os caminhos para alcançá-los (Preti, 2004),

É importante destacar que quando pensamos sobre a construção histórica da educação na sociedade brasileira, observamos que os atuais alunos da Ead são os mesmos que ontem participavam do sistema presencial tradicional de ensino. Dessa forma, a partir de uma reflexão crítica e aprofundada do nosso sistema educacional, podemos concluir que o mesmo, do modo como está estruturado, de forma geral não favorece o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem do aluno, seja durante o processo de formação no ensino básico, como também nas instâncias do Ensino Superior. Neste sentido, não se pode esperar que o aluno ao chegar à Ead apresente autonomia desejada, uma vez que a mesma, salvo raras exceções não foi adequadamente construída no seu histórico escolar antecedente.

Certamente, a autonomia do aluno, seja no contexto presencial, seja na modalidade a distância é uma característica fundamental e necessária para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem. É preciso que o aluno sinta-se capaz de aprender e busque recursos internos e externos para que tal aprendizado aconteça. No contexto da Ead, a peculiaridade dos vínculos interacionais entre professor e aluno, dificultam a construção de relação mais próxima e recíproca, mediada pelas trocas diretas de informações e experiência. Não queremos dizer com isso, que a interação professor/aluno a distância seja, necessariamente, desprovida de qualidades. Outrossim, acreditamos que a despeito do aluno na Ead dispor de meios de comunicação interativos (email, chats, fóruns, vídeo conferências), a utilização eficiente de tais recursos demanda maior autonomia do aluno. A autonomia da aprendizagem no contexto da Ead, neste sentido, mais do que necessária, constitui-se em uma condição essencial para sucesso do aluno.

Assim, acreditamos que, para o contexto atual da Ead, é preciso considerar formas de auxiliar aquele aluno que ainda não tenha a necessária autonomia a

desenvolvê-la, pois, caso contrário, a educação a distância continuará sendo equivocadamente recomendada, conforme Litto[26] , apenas "para alunos mais maduros", ou seja, alunos que tiveram oportunidade de desenvolver a autonomia de aprendizagem durante sua formação básica e isso, em nossa opinião, tiraria da Ead a sua possibilidade de democratizar e expandir o conhecimento.

Ao analisarmos o discurso da autonomia de aprendizagem presente nas falas dos tutores, percebemos que o mesmo aparece diretamente relacionado com a divisão dos papéis docentes na estrutura do curso em Ead. Isto porque, a fragmentação da ação docente, estrutura vigente nas propostas educacionais a distância, que divide as categorias de professores pelas funções que eles exercem, resulta em uma não identificação do processo educacional como um todo, por parte do grupo de educadores envolvidos, principalmente daquele que está na 'ponta da linha', ou seja, o tutor. Assim, como na atual estrutura da Ead, os educadores envolvidos não se reconhecem como co-responsáveis pelo processo educacional global do aluno, este acaba sendo abandonado ao seu próprio sucesso ou fracasso.

A discussão da autonomia do aluno na Ead nos remete à reflexão sobre a qualidade do processo de aprendizagem nesta modalidade. Neste sentido, se considerarmos que tanto no contexto presencial, quanto a distância, esse processo deve perpassar pelos principais atores envolvidos, ou seja, aluno e professor, na Ead, a função de educador deveria ser assumida, prioritariamente, pelo tutor, pois é ele quem está mais próximo do aluno e que desenvolve com ele as atividades, os conteúdos teóricos e as avaliações do curso.

Entretanto, a divisão do trabalho docente na Ead como tem sido sugerida até o presente momento, mostra-se insuficiente para organizar uma equipe igualitária de

[26] Referência à citação do professor Frederick Litto Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=7 Acessado em: 01 de Fevereiro de 2009 às 19:03

profissionais para o trabalho educacional junto ao aluno. Tal fragmentação do trabalho docente, dentro de um contexto carente de comunicação e interação entre os atores envolvidos resulta na incoerência entre teoria e prática**,** como os próprios participantes da pesquisa apontaram.

Dessa forma, para que a proposta educacional na modalidade a distância contemple as exigências que caracterizam a constituição de um contexto que, de fato, promova a construção de conhecimento pelo aluno, é necessário que, entre outros aspectos, sejam revistas as divisões e atribuições de papéis docentes dentro do organograma de recursos humanos de cursos a distância, principalmente no que tange as atribuições e competências referentes ao papel do tutor.

Essa avaliação poderá ser realizada tanto no que se refere a uma unificação das categorias docentes dentro da Ead, como nas atribuições de novas funções e competências para o cargo de tutor que sustentem uma prática pedagógica promotora de desenvolvimento.

Em relação à segunda etapa da pesquisa, a análise dos dados revelou importantes aspectos da prática docente dos tutores, quais sejam: (1) o reconhecimento da possibilidade do ambiente virtual oferecer uma boa interação para o desenvolvimento das propostas educacionais em Ead e a importância da interação para este processo; (2) a dificuldade do tutor em conceituar mediação pedagógica e estruturar uma prática mediacional adequada no âmbito da Ead; (3) o reconhecimento de uma preparação insuficiente para o trabalho docente na tutoria a distância, associada à demanda pela capacitação mais específica para este profissional.

Presente no contexto da educação a distância, está a ideia de que a interação interpessoal é uma realidade possível e é ela que sustenta o processo de ensino/aprendizagem. Isto porque, os recursos tecnológicos, principalmente, as

tecnologias de informação e comunicação (TICs) presentes nos ambientes virtuais, propiciariam o contato entre professor/aluno e aluno/aluno em tempo instantâneo e com qualidade suficiente para que essas pessoas possam expressar sentimentos, opiniões, compartilhar materiais e construir conhecimento.

A importância da interação é discutida com veemência entre os participantes da pesquisa e acreditamos que essa temática seja, de fato, o ponto crítico na discussão sobre a qualidade das propostas educacionais na Ead, pois, é principalmente através da interação com o outro que torna-se possível estabelecer os vínculos afetivos necessários para uma aprendizagem significativa (Fonseca, 1998). Sobre isto, podemos concluir com este estudo, que um dos aspectos que precisa ser melhorado no contexto da Ead se, de fato pretende-se construir conhecimento nessa modalidade, é o momento interacional, principalmente aqueles que propiciam o contato entre aluno/aluno no curso.

Reconhecemos ser imprescindível que estratégias pedagógicas que realmente promovam a interação tanto entre tutor e aluno, como também entre alunos/alunos, sejam criadas e estimuladas dentro da realidade da educação a distância. Um exemplo disso pode ser o encontro presencial que, ao invés de ser utilizado simplesmente como momentos para aplicação de avaliações, deveria ser realizado visando a promoção da interação entre todos os envolvidos.

Assim, entendemos ser necessário investir nos momentos de interação dentro do curso a distância, pois acreditamos que será através desta interação que serão constituídos os canais de comunicação para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, dentre elas a mediação da aprendizagem.

A mediação pedagógica é uma das ferramentas mais importantes para o processo de construção de conhecimento, pois é através dela que são possíveis as transformações

na forma como o individuo pensa sua realidade, constrói seus conhecimentos e atua dentro de seu contexto social. Sobre o estudo e a utilização da mediação pedagógica, apesar dos coordenadores do curso afirmarem que todos os tutores recebem treinamento sobre essa temática e a utilizam-na como estratégia para a construção do conhecimento antes e durante a realização do curso, constatamos que esses profissionais não conseguem definir o que entendem por mediação pedagógica e nem mesmo como colocá-la em prática. Tal dificuldade fica evidente quando os tutores oferecem como exemplos de mediação a descrição de ações que não representam essa prática, como a utilização de recursos tecnológicos, ou ferramentas do curso.

Os tutores têm uma compreensão limitada do conceito de mediação pedagógica e uma aplicabilidade da mesma que se restringe aos momentos de utilização de alguns recursos técnicos (fórum e chats) da plataforma do curso. Para esses educadores, a mediação está relacionada unicamente ao trabalho com conteúdos teóricos específicos, o que vai na contramão do que propõe Feuerstein, pois para o autor, a mediação não se limita ao trabalho com conteúdos teóricos, mas se relaciona com o desenvolvimento global do processo mental, resultando na capacidade de aprender a aprender. Além disso, também não é possível identificar na fala dos tutores, os objetivos de desenvolvimento da autonomia e de transformação do sujeito que seriam atribuídos à mediação da aprendizagem.

Considerando a teoria da EAM, a mediação é proposta para que o mediador auxilie o mediado a compreender a totalidade e complexidade de seu processo mental envolvido na construção de determinado conhecimento ou no desempenho de uma determinada ação e, portanto, não deve ficar restrita a elementos simplificados resolução de atividades específicas. Conforme pudemos observar, essa compreensão

sobre o processo mediacional não é identificada no discurso dos participantes, revelando a ausência deste direcionamento em sua prática pedagógica.

A respeito da formação profissional para o trabalho em tutoria, o presente estudo mostra que o treinamento dos tutores, da forma como vem sendo organizado e oferecido, é insuficiente para capacitá-lo para o exercício da tutoria voltado para promoção de uma prática pedagógica que tenha em vista o processo global de desenvolvimento do aluno, dentro de um contexto de ensino/aprendizagem adequadamente mediado. O déficit no processo de formação dos tutores resulta na insegurança manifestada por eles ao comentarem sobre as dificuldades enfrentadas no atendimento aos alunos e nas limitações envolvidas no processo de mediação para a construção de conhecimento. Os próprios participantes, mesmo sem terem uma visão crítica sobre as falhas mediacionais em sua prática pedagógica, reconhecem a insuficiência do treinamento recebido para capacitá-los na criação de estratégias pedagógicas eficientes para responderem às demandas peculiares ao contexto da Ead e destacam a necessidade de uma capacitação específica para isso.

Sobre o processo de formação dos tutores salientamos dois aspectos que são importantes. Primeiro, é preciso considerar o tutor como um docente e, portanto, o mesmo deve possuir a formação acadêmica competente para exercer essa função. Dessa forma, ter somente o domínio teórico do tutor na área do curso em que atuará não o capacita, necessariamente, para o exercício da docência. Além dos conhecimentos teóricos específicos, o tutor deve ser um profissional capacitado para o exercício de uma prática pedagógica adequada e eficiente, ou seja, uma ação docente voltada para a prática de estratégias pedagógicas orientadas para a construção do conhecimento.

Outro aspecto importante a respeito da formação do tutor vem a ser o fato de que, atualmente, ainda são restritas as oportunidades de formação acadêmica voltadas

exclusivamente para a docência a distância. As propostas de formação docente do ensino presenciais não oferecem disciplinas que tratam da didática específica da Ead. Assim, torna-se imprescindível que, dentro do currículo dos cursos de licenciatura presenciais, sejam contempladas disciplinas que tratem dos assuntos relacionados à docência na Ead. Além disso, se já não fazem, os cursos presenciais de formação docente deveriam trabalhar a mediação pedagógica, reconhecendo-a como pré-requisito fundamental a construção do conhecimento.

Neste sentido, torna-se imprescindível que se reveja as atuais propostas de formação de tutores e as atribuições de seu cargo. O curso de formação de tutores, além de trabalhar com todas as especificidades técnicas do cargo (manuseio do ambiente virtual, produção de material didático, gerenciamento de atividades, etc), poderá inserir a mediação da aprendizagem, preferencialmente trabalhando com a transposição dos critérios de mediação propostos por Feuerstein, para as necessidades do contexto de aprendizagem a distância.

Posto isto, concluímos que uma formação acadêmica, de qualidade, construída através da modalidade a distância seja uma realidade possível. Entretanto, para que cheguemos ao nível de excelência desejado é imprescindível investimentos na preparação dos profissionais que atuam nesta modalidade. Além disso, é preciso considerar que o aluno da Ead, nas circunstâncias atuais, tem sua origem no ensino presencial e, portanto, traz uma história escolar constituída nas influencias recebidas por este sistema. Neste sentido, além da busca por novas tecnologias e estratégias pedagógicas envolvidas na Ead, é preciso aprofundar as reflexões em torno de um sistema escolar presencial ainda muito estruturado dentro de formato tradicional de ensino/aprendizagem que incapacita o aluno para uma postura autônoma e independente diante da construção do conhecimento.

Assim, uma formação docente de qualidade na Ead é aquela que priorize a busca pela sistematização da ação do educador, visando a construção de práticas pedagógicas capazes de suprir suas demandas de seus alunos. Acreditamos que utilização da mediação da aprendizagem, tendo como objetivo a modificabilidade cognitiva estrutural do indivíduo e o desenvolvimento de sua autonomia, conforme propõe Feuerstein, ofereça as condições necessárias para essa formação e prática docente. Em nossa opinião, o arcabouço teórico oferecido por esse autor aponta um norte para a construção de uma pedagogia própria para a Ead, pois sua teoria e, principalmente, os critérios mediacionais descritos por Feuerstein, parecem ser pertinentes e adequados para a construção de conhecimento naquele contexto.

O presente trabalho teve como objetivo analisar e discutir o processo de ensino/aprendizagem em contextos da educação a distância considerando os conceitos da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, apontados por Reuven Feuerstein. Avaliamos que, ao longo do percurso metodológico empreendido na busca por esse objetivo, novos e desafiadores elementos relacionados à educação a distância se revelaram. Diante deles, reconhecemos a complexidade e abrangência que esta modalidade educacional envolve, apontando para as imensas possibilidades de utilização acadêmica.

Nosso estudo ficou restrito a discussão de um conjunto de aspectos, conciliando nosso desejo epistemológico e as premências dos limites de tempo a ser cumpridos, portanto, os resultados obtidos devem considerar a especificidade do estudo feito e as circunstâncias características do mesmo. Entretanto, acreditamos que o mesmo oferece contribuições importantes para esta área do conhecimento e esperamos que possa contribuir para todos os profissionais e estudiosos que acreditam nas imensas possibilidades da educação a distância.

“Nenhuma mente que se abre
para uma nova ideia, voltará a ter
tamanho original”
Albert Einstein

REFERÊNCIAS

Alonso, K. M. (2005) Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não presenciais de ensino. In Preti, O. (org) (2005) *Educação a distância: Ressignificando práticas.* Brasília DF. Líber livro.

Andrade, A. F. (2003) Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, Marco (org). *Educação On-line*. São Paulo: Loyola, p. 255-270.

Andrade, J. B (2007) A mediação na tutoria online: o entrelace que confere significado à aprendizagem. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissionalizante da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza

Barros, D. M. V. (2005) *Tecnologias da Inteligência: Gestão da competência pedagógica virtual.* Tese de doutorado apresentada à Universidade Paulista Júlio Mesquita Filho. Araraquara.

Banister, P (1994) *Qualitative methods in psychology: a research guide.* In: Szymanski, H (2004) (org) *Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.* Brasília Df, Liber livro.

Belloni, M. L. (2002) Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação e Sociedade.* Vol23, nº78 Campinas, SP.

_____. (2001) *Educação a Distância.* 2º Ed. Campinas SP; Editora Autores Associados.

Behrens, M. A (2006) Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In Moran, J. M; Masetto, T.M & Behrens, M.A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.*Campinas SP, Papirus. 12ª Ed.

Beyer, H. O. (1996) *O fazer psicopedagógico: A abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky.* Porto Alegre; Editora Mediação

Bogdan, R. C & Biklen, S. K (1994) *Investigação Qualitativa em Educação.* Portugal, Porto Editora.

Bordenave, J. E. D. (1987) *Teleducação ou Educação a distância: Fundamentos e Métodos.* Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

Brasil (2007). *Referenciais de Qualidade em Ead*. Disponível em: www.mec.gov.br/seed. Acessado em 16 de Abril 2010 12:18.

Bresler, J (1995) ethical issues in qualitative research methodology. In Strauss, A & Corbin, J (2008) *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da Teoria Fundamentada.* Porto Alegre. Artmed, 2º Ed.

Carmo, H (1997) *Ensino Superior a Distância,* Vols. I e II. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, M. L. (2002) *A evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância via Web. Disponível em http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10 acessado em 14 de Março de 2009, 20:35.*

Costa, M. C. C. (2003) *Educação a distância – entre o entusiasmo e a crítica.* São Paulo, Revista eletrônica pp79 a 85, maio/ago.. Disponível em: http://www.eca.usp.br/comueduc/antigos/critica/doc7-27.htm Acessado em 15 de Março de 2008.

Cropley, A. J. & Kahl, T. N. (1983). Distance education and distance learning: Some psychological considerations. In Belloni, M. L (2001) *Educação a distância.* 2ªed Campinas SP; Editora Autores Associados

Cruz, S. B (2007) *A teoria da mobilidade cognitiva estrutural de Feuerstein : aplicação do programa do programa de enriquecimento instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas de ensino de ensino médio.* Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Didática Teorias de Ensino e Práticas Escolares da Faculdade de Educação.Universidade de São Paulo. São Paulo.

Delors, J (1998) Educação: Um tesouro a descobrir – *Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.* São Paulo: Cortez/Unesco.

Duarte, R. (2002) Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*. Nº 115, p. 139-154.

Evans, T. (1995) Globalization, Post-fordism and Open and Distance Education. In *Distance Education***.** Vol. 6 nº 64.

Farnes N. (1993). Modes of production: Fordism and distance education. In Belloni, M. L (2001) *Educação a distância.* 2ªed Campinas SP; Editora Autores Associados

Feldman, M.(1997) *TV na escola: nem Deus nem o Diabo na terra do sol. Presença Pedagógica.* V.3, n. 17, 17-23, Belo Horizonte Set/ Out.

Feuerstein, R. *Es Modificable la inteligencia*? Madrid, Bruño, 1997.

Feuerstein R. Falik L. (1998) *Definicion of essencial concepts and terms. A working glossary.* Jerusalem, ICELP

Feuerstein R, & Feuerstein S. (1994) Mediated Learning experience: A theoretical review. In: e Feuerstein, P. S, Klein, P & Tennenbaun, A. J *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychological and learning implivations.* London: Freund Publishing House.

Feuerstein, P. S, Klein, P & Tennenbaun, A. J (1994) *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychological and learning implivations.* London: Freund Publishing House.

Feuerstein, R. e Feurstein, R.(1998) Prefácio. In: GOMES, C. M. A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Fleury, M. T. L & Fleury, A. (2001) *Construindo o conceito de competência. RAC Edição especial.* Curitiba PR. CEPPAD/UFPR. p.183 - 192

Fonseca, V. (1998) *Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva***.** Porto Alegre, Artmed.

_____,V. (1989) *Educação especial. Programa de estimulação Precoce: Uma introdução às ideias de Feuerstein.* Porto Alegre, Artmed

_____, V (1994) *Aprender a pensar: a modificabilidade cognitiva no contexto da formação profissional.* Formar, nº11, maio - junho

_____, V (1995) *Educação especial, programa de estimulação precoce: uma introdução às ideias de Feuerstein.* Porto Alegre; 2º Ed.aumentada. Atmed. Pág.80

_____, V; Cunha, A.C.B (2003) *Teoria da Experiência de aprendizagem mediatizada e interação familiar.* Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____.(1983) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 13ªEd.

_____.(1996)*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo. Paz e Terra. 2ªed

_____(2002) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo. Paz e Terra.

Gardner, H; Kornhaber, M.L; Wake,K.(1998) *Inteligência: múltiplas perspectivas.* Porto Alegre, Artmed**.**

Garcia, W E. (1997) Legislação, políticas públicas e gestão para o ensino à distância. *Tecnologia Educacional.* Rio de Janeiro, V.25. nº 139, 16-18, Nov/Dez.

Geib, L. T. C. et al.(2007) A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. *Revista Brasileira de Enfermagem.* Brasília, v. 60, n. 2, Apr. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000200017&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 12 Feb. 2010.

Giddens, A. (1994) *As consequências da modernidade***.** São Paulo; UNESP

Glaser, B & Strauss, A. (1967) *Discovery of the Grounded Theory.* Chicago. Aldine.

Goldani, A. (1998) *Avaliação dinâmica em sujeitos com lesão HD e HE.* Dissertação de Mestrado. Universidade Paulista, São Paulo.

Gomes, C.M.A. (2002) *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.* São Paulo, Ática.

Harry, K (1999) *Higher Education through Open and Distance Learning. World Review of Distance Education and Open Learning.* Vol 1. A Commonwealth of Learning Series.

Holmberg, B (1977) Distance Education: A survey and Bibliography. In Keegan (1996) *Foundations of distance education***.** Canada. 3ºed. Routledge studies in distance educations.

Holstein, J. A &Gubrium, J (1995) The active interview. In Szymanski, H (2004) (org) *A entrevista na pesquisa em educação:a prática reflexiva.* Brasília DF, Liber Livro.

IPAE (1997). Educação a distância no Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação a Distância.* Rio de Janeiro, ano V, nº 25, 5-12, Nov/Dez.

Justi & Ferreira (2008) *Análise Crítica da Educação a Distância.* Acessado em 15 de Março pelo: http://www.idest.com.br/?c=coluna&id=64&cidade=SG-MS

Keegan D. (1996) *Foundations of distance educacion*. Canadá. 3º ed. Routledge studies in distance educations.

Keegan D. (1980) *On defining distance education***.** Distance education Vol.1(1), p.13-36

Kozulin, A. (1998) Individualismo epistemológico frente a uma posición sociocultural: Piaget, Vygotski y la teoría del aprendizaje mediado. In Cruz, S. B (2007) *A teoria da mobilidade cognitiva estrutural de Feuerstein: aplicação do programa do programa de enriquecimento instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas de ensino de ensino médio.* Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Didática Teorias de Ensino e Práticas Escolares da Faculdade de Educação.Universidade de São Paulo. São Paulo.

Kozulin, A. (2000) *Instrumentos psicológicos*: La educación desde uma perspectiva sociocultural. Barcelona, Paidós.

Kozulin, A & Presseisen, B. Z (1992) Mediated Learning: The contributions of Vygotsky and Feuerstein in Theory and Practice. *Paper presented in the Annual Meeting of the Educational Research Association.* São Francisco, USA.

Kumar, K. (1997) *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: Novas Teorias Sobre o Mundo Contemporâneo.* Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editor.

Latchem, C (2007) A Framework for Researching Asian Open and Distance Learning. *Distance Education***.** Vol28, nº2, p133-147.

Leal, R. B (2005) A importância do tutor na aprendizagem a distância. *Revista Iberoamericana de Educação.* Vol. 2, junho de 2005 pp 14-25.

Lévy, P (1999) *O que é o virtual?* São Paulo. Editora 34, 3ªEd.

Litwin, E & Libedinsky, M (1991) *La educacion a distancia. Deseos y realidades.* OEA.

Litwin, E (2001) (org) *Educação a Distância: Temas para um debate na nova agenda educativa.* Porto Alegre. Artmed.

Litto, F. M. (2006) *A Nova Ecologia do Conhecimento: Conteúdo Aberto, Aprendizagem e Desenvolvimento.* In: Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 2, p. 60-65, abr./set. 2006. Revista do IBICT-MCT

Maia, C. (2002) *Guia brasileiro de educação a distância 2002/2003.* São Paulo: Esfera.

Maia, M. C; Meireles, F. S & Pela S. K (2004) *Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância no Brasil.* 11º Encontro Internacional de Educação a Distância. Salvador BA. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/073-TC-C2.htm e acessado em 01/02/2009 às 11:00.

Maggio, M. (2001) O Tutor na educação a distância. In Litwin, E (2001)(org) *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.* Porto Alegre. Artmed

Marinho, S. P. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: M. C. R. A. Joly (Org.). (2002) *A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem.* São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 41-62.

Masetto, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In Moran, Masetto & Behrens (2006) *Novas tecnologias e mediação pedagógica.*Campinas, SP. Papirus 12ª edição.

Meier, M & Garcia, S. (2007) *Mediação da aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba; Edição do Autor.

Medel-Anonuevo, C (2002) Integrating Lifelong Learning Perspectives. In: **UNESCO**, Reproduction supplied by EDRS.

Minayo, M. C. S (1996) *O desafio do conhecimento.*São Paulo; Hucitec, 4º Ed.

Mitzukami, M. G. N. (1986) Ensino: as abordagens do processo: temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU.

Moran, J. M (2005) Tendências da educação online no Brasil. In: Ricardo, E. J. *Educação Corporativa e Educação a Distância***.** Rio de Janeiro: Editora Qualitymark.

_____ (2005)b *Para onde caminhamos na educação?* Acessado em: 1 de Fevereiro de 2009. Disponível em www.microsoft.com/brasil/educacao/biblioteca/artigos/nov_05.mspx

_____ (2008) *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá***.** Campinas, SP: Papirus.

_____(2007)b Os modelos educacionais na aprendizagem online. Acessado em 19 de Dezembro de 2009. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm

Moran, J. M, Masetto, M. T, & Behrens, M. A (2006) *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas SP: Editora Papirus, 12ºEdição.

Morin, E. (2001) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

Moore, M (1973) Ona theory of independent study. In Keegan, D (1996) *Foundations of distance educacion.* Canadá. 3º ed. Routledge studies in distance educations.

Nasbitt, J & Aburdene, P (1990). Megatrends 2000. In Kumar, K. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo.*Rio de Janeiro. Jorge Zahar.

Neder, M. L.C (2005) O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre sujeitos da ação educativa. In Preti, O (org) *Educação a Distância: Ressignificando práticas.* Brasília DF, Liber Livro Editora.

Neder, M L. C.(2000) Licenciatura em educação básica a distância: projeto expansão NEAD/UFMT. In Preti, O (org.). *Educação a distância construindo significado*. Brasília: Editora Plano. p 268 - 296.

Oliveira, E. G. (2006) *A educação a distância na transição paradigmática***.** Campinas, SP; Editora Papirus, 2º Edição.

Palloff, R. M & Pratt, K. (2004) *O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line.* Porto Alegre: Artmed.

_____ (2002) *Construindo Comunidades de Aprendizagem noCiberespaço.* Porto Alegre, Artmed.

Perez, F. G & Castilho, D. P (1999) *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ciccus.

Perrenoud, P. (2000) *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Peters, O (1973). Die didaktische struktur des fernunterrichts. In Keegan D. (1996**)** *Foundations of distance educacion*. Canadá. 3º ed. Routledge studies in distance educations.

Preti, O. (1998) Educação a distância e globalização: desafios e tendências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: V. 79, n.º 191, p.193, Jan./Abril.

_____. (2000) (org) *Educação a distância: construindo significados.* Brasília: Plano.

Pretto, N. de L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: Barreto, R. G. (Org.) (2001). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet. p. 29-53.

Portway P. & Lane, C (1994). Guide to teleconferencing and distance learning. San Ramon Calif. Applied business communications.

Raabe, A. L.A; Silva, J. M. C & Giraffa, L. M. M (2005) Um ambiente EAD para promover experiências de aprendizagem mediada em uma disciplina presencial. *Informática na educação:teoria e prática.* Porto Alegre. Vol 8 n°1 jan/jun.

Ramal, A. C. (2002) *Educação na cibercultura. Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed.

Ramozzi-Chiarottino, Z. (1994)**.** *Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget.* São Paulo: Atica.

Ramozzi- Chiarottino, Z. (1979). *Causalidade e operações em Piaget*. São Paulo, Ciência e Filosofia, Vol. 1, nº. 1, pp. 73-85.

Raza, R. R (2008) New evidence on outcomes from south Asian distance education tertiary institutions: some implications for future policy. *Compare: A Journal of Comparative Education.* Vol38, nº4, p483-500.

Rebel, K-H (1971) Die Funkkolleges der Quadriga. In Keegan, D (1996) *Foundations of distance educacion.* Canadá. 3º ed. Routledge studies in distance educations.

Rey, F. G (2002) *A pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.*São Paulo. Thompson Pioneira.

Richardson, R. J (1999) *Pesquisa social: Métodos e Técnicas*. São Paulo. Editora Atlas, 3ªEd.

Rigoni, D. M de R.G.R (2005) Orientação: Reconstruindo a aprendizagem na EaD. *Anais Digitais doCongressoTec Education 2005.* São Paulo. Disponível em: http://www.techne.com.br/humus/humus2005/anais_trabalhos.asp em 09/01/2009; 8:30am.

Sales, M. V. S. (2005) *Uma reflexão sobre a produção do material didática para EaD.*Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Maio.

Santos, B.S (1989) *Introdução a uma ciência pós-moderna.* Rio de Janeiro. Graal.

_____(2004) *Um discurso sobre as ciências.* São Paulo. Editora Cortez, 2ºEd.

Saraiva, T (1996) Educação a distância no Brasil: lições da história. In *Revista Em Aberto*; Brasília; ano16, nº70, p16-27, Abril/Junho.

Sakamoto, T. (2003) E-learning in Japonese Universities. *Industry and Higher Education.* Vol17, nº6, p397-404.

Sethy, S. S (2008) Distance Education in the age of globalization. *Turkish Online Journal of Distance Education*-TOJDE July 2008 ISSN 1302-6488 Volume: 9 Number: 3 Article 3

Silva, T. T. (1993) (org) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos..* Porto Alegre. Artes Médicas

Silva, E. L. & Cunha, M. V. *A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas.* **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 3, Sept. 2002 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652002000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 Jan. 2009.

Souza, A. M. M, Depresbiteris, L. & Machado, O. T. M. (2004) *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein.*São Paulo. Editora SENAC

Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basic of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage

Strauss, A. & Corbin, J (2008) *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada.* Porto Alegre. Artmed e Bookman.

Szymanski, H. (1998) *A Entrevista Reflexiva.* São Paulo. Pontifícia Universidade Católica (mimeo)

Szymanski, H (2004) (org) *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.* Brasília DF; Líber Livro Editora.

Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. In: Meira, Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar:práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

Tarouco, L. M. R.(2009) *Produzindo material para aprendizagem apoiada em computador e redes.* Acessado em 9 de Dezembro de 2009. Disponível em: http://penta2.ufrgs.br/edu/cognitpagweb/ativa1.html

Tijibo, A & Carneiro (2009) Comprendendo a mediação do tutor a distância. *Revista Cinted UFRGS*, Vol.7 nº1, Julho.

Thing, T (2003) *Dicionário da tecnologia*. São Paulo, Futura.

Trindade, A.R. (1992) *Distance Education for Europe***.** Lisboa: Universidade Aberta.

Toffler, A. (1981) *The Third Wave*. Nova York. Batam Books

Vigneron, J. M. J (2005). Do curso por correspondência ao curso on-line. In: Vigneron, J. & Oliveira, V. B. (Org.). *Sala de aula e tecnologia*. São Bernardo do Campo: Editora metodista,vol. 1, p. 54-69.

Vigneron, J. (2003) Formação do docente em EAD. In Perrotti, E. M. & Vigneron, J. *Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências.* São Bernardo do Campo, SP: Umesp.

Vygotsky, L. S. (1962) Thought and Language**.** Cambridge, MIT Press. In: Kozulin, A & Presseisen, B. Z (1992) Mediated Learning: The contributions of Vygotsky and Feuerstein in Theory and Practice. *Paper presented in the Annual Meeting of the Educational Research Association.* São Francisco, USA.

Vygotsky, L. S. (1986) Thought and Language. (Revised edition). Cambridge, MA Press. In: Kozulin, A & Presseisen, B. Z (1992) Mediated Learning: The contributions of Vygotsky and Feuerstein in Theory and Practice. *Paper presented in the Annual Meeting of the Educational Research Association.* São Francisco, USA.

Youngs, G. Ohsako, T. & Medel-Anonuevo, C. (2001) Creative and Inclusive Strategies for Lifelong Learning: Report of International Roundtable. In: *UNESCO Institute for Education Hamburg Germany;* Reproduction supplied by EDRS.

Zanata da Ros, S. (2002) *Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein: O processo de mudança.* São Paulo; Plexus.

ANEXOS

ANEXO A – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE O CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

O curso de Graduação a Distância pesquisado foi criado para atender a um convite da UAB/MEC em articulação com o Fórum das estatais pela Educação, visando aos profissionais em serviço que necessitam de formação em nível universitário. Esta mesma estrutura é utilizada por 25 IFES que participam deste projeto piloto. O curso teve início com a primeira turma em julho de 2006.

Trata-se de um curso voltado para a construção do conhecimento, com estratégias e atividades de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento e aprimoramento do aprendiz. É um curso piloto que tem como desafio atender às necessidades das pessoas que desejam realizar um curso superior pelo modelo de ensino não-presencial. Viabilizando o estudo para um aprendiz que busca flexibilidade de tempo e espaço sem abrir mão da construção efetiva do conhecimento. O projeto pedagógico do curso foi construído em módulos, sendo 1 módulo por semestre, totalizando 10 módulos. Atualmente o curso conta com duas turmas, Curso de Administração a Distância I (CAD I) e Curso de Administração a Distância II (CAD II).

O Curso de Administração a Distância da UFU tem como objetivo formar agentes de mudança que sejam capazes de se configurar como catalisadores no processo

de desenvolvimento sócio/econômico; proporcionar condições para o desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico e da capacidade de absorção de novos conhecimentos, pelos aprendizes; e possibilitar conhecimento teórico e prático para uma visão estratégica dos negócios, tendo sempre como referência, o compromisso ético de construção de uma sociedade mais justa.

No curso de administração modalidade a distância da UFU, o tutor é chamado Orientador Acadêmico (O.A.). Este é a comunicação direta entre o aprendiz e o curso. É necessária sua presença contínua para que o aprendiz acompanhe de modo eficiente as disciplinas propostas.

No decorrer do curso é utilizado material impresso que traz a teoria mais pontual do conteúdo proposto. Livros específicos para cada disciplina, visando solidificar e ampliar os horizontes de aprendizagem e fornecer o respaldo teórico necessário ao estudo na graduação. Também são trabalhados textos, artigos extras, intermediados pela plataforma *moodle*, que viabiliza o acesso às informações através das agendas, vídeo-aulas, fóruns, *chats*, material digitalizado e vídeo-conferências.

A plataforma é o meio de interação e acesso às disciplinas, onde está a Biblioteca do Curso, nesta estão arquivos, apostilas e apresentações em *Power point* com voz, para que os aprendizes estudem e realizem as atividades propostas. A busca é por um material que possibilite ao aprendiz a construção de sua caminhada de conhecimento.

Os materiais didáticos visam direcionar os estudos, enfatizando o aspecto cognitivo e prático das disciplinas. São elaborados textos e atividades disponibilizadas na plataforma do curso. Também faz parte do material didático a Agenda de Atividades, que funciona como uma bússola de orientação ao aprendiz, pois lhe orienta sobre as atividades a serem feitas, seguindo uma lógica de “O que fazer” e “Como fazer”. O

aprendiz conta com o apoio de arquivos enviados por e-mail com materiais complementares para o estudo. O material da Agenda de Atividades é construído especialmente para o curso, tendo em vista a ementa da disciplina, os objetivos previstos e a construção efetiva de conhecimento pelo aprendiz.

A plataforma do *moodle* é a sala de aula dos aprendizes do curso. Um espaço enriquecido com a caminhada da construção do conhecimento. O *moodle* conta com "ferramentas", ícones, que quando acessados pelos aprendizes possibilitam o estudo dos conteúdos dispostos na plataforma, tanto teóricos quanto interativos. É um dos "pontos de encontro" entre os integrantes do curso. Na plataforma estão as atividades do Módulo, Biblioteca, Agenda de Aprendizagem, Diário de Bordo, *Chat*, Fórum, Quadro de Avisos, indicação de leituras complementares, enquete, a divisão das turmas, enfim, um universo virtual de aprendizagem.

No ambiente de fórum os aprendizes debatem sobre temas diversos relacionados disciplina em andamento. É um espaço para aprofundar a discussão, trocar ideias com os colegas. O orientador acadêmico tem o papel de dirigi-lo e orientar o diálogo. Ele, também, auxilia no fortalecimento da postura crítica dos aprendizes. O fórum é um importante instrumento para avaliar a interação da turma com o conteúdo. O número de mensagens postadas permite avaliar a motivação da turma em relação à disciplina e ao curso.

No Diário de Bordo (DB) o aprendiz tem a oportunidade de colocar suas dúvidas ao Orientador Acadêmico, responder às atividades propostas, questionar, esclarecer conceitos, manter contato direto com o Orientador, num diálogo assíncrono. Através do DB é possível construir um relacionamento mais próximo entre Orientador e aprendiz, uma vez que através deste é possível entender e conhecer a caminhada de construção de

conhecimento do aprendiz. E aprofundar o estudo de determinados conteúdos que exigem o ir e vir de ideias, a reflexão teórica.

É importante mencionar que os *chats* têm sido grandes aliados para o bom andamento das atividades. Eles, atualmente, têm ocorrido em dois ambientes: *moodle* e no *msn*. Os *chats* são conduzidos de forma planejada. Seu objetivo, além de ser um momento em que a turma se encontra, é também um momento para esclarecer dúvidas sobre Agenda de Atividade, exercícios e até mesmo aprofundar um conceito. Além da plataforma *moodle*, o curso também se utiliza de vídeo-aulas.

Para que isso se efetive é importante a resposta rápida e eficaz aos Diários de Bordo, incentivo à turma através dos e-mails, da avaliação coerente das atividades propostas, dos debates em fóruns, participação com estudo anterior a realização dos c*hats* temáticos. A mediação do O.A. proporciona aos aprendizes o acompanhamento, orientação e segurança para continuar a caminhada da construção do conhecimento.

O trabalho do O.A. exige acompanhamento e estudo do conteúdo abordado pela Agendas de Aprendizagem (AA). É um facilitador intelectual, focaliza as necessidades, encoraja e orienta a participação dos aprendizes nas atividades propostas. Comenta, critica e solicita esclarecimentos sobre as atividades realizadas pelos aprendizes que estão sob sua responsabilidade. Auxilia na compreensão do estudo e dá o feedback das tarefas realizadas. O O.A. no curso da Administração em EaD avalia o desempenho dos aprendizes, conduz fóruns, *chats*, planeja e coordena o Encontros Presenciais (EP's). Comparece e participa ativamente das reuniões semanais com a Coordenação e Professores Regentes. Para viabilizar o processo de interlocução permanente e dinâmico, o O.A. utiliza predominantemente a Internet, mas também utiliza meios de comunicação como o correio, o fax e o telefone. Permitindo assim, que as informações

relativas ao curso cheguem ao aprendiz. Os O.A.s atuam como elo de intermediação entre os estudantes e os professores. São facilitadores de aprendizagem e elemento fundamental no Curso de EaD.

O processo de avaliação ocorre durante o transcurso do Módulo e busca levar o aprendiz ao estudo, uma vez que a participação nas atividades possibilitará que a construção do conhecimento aconteça. A avaliação ocorre de maneira diversificada. Fazem parte da avaliação: atividades de agenda, síntese ao final de cada disciplina e o Seminário Temático. O Seminário Temático é uma atividade realizada durante o semestre que tem como finalidade, conduzir o aprendiz, de forma integrada e interdisciplinar, ao universo da pesquisa. Para esta atividade há um material específico, que vai desde o conceito, elaboração do projeto de pesquisa, coleta de dados, relatório da pesquisa realizada, apresentação da pesquisa aos colegas de turma, utilizando *power point* e resumo em formato de pôster.

Além das avaliações pontuais, os aprendizes são observados continuamente, com a descrição de sua trajetória ao longo do semestre e análise da sua produção. Através deste acompanhamento, são tomadas iniciativas para uma mediação mais efetiva entre O.A. e aprendiz. Os *chats* temáticos têm auxiliado a repensar a forma de avaliação e reafirmado a necessidade desta ser contínua e processual. Apesar de ser uma iniciativa privada, existe uma porcentagem de vagas abertas para a comunidade e para a matrícula no curso é necessário passar por um processo seletivo presencial.

Todas as informações aqui presentes foram fornecidas pela coordenação do curso, que gentilmente cederam o material pronto e que está disponível para acesso público pelo endereço: http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/5122008120015AM.pdf

ANEXO B – EXEMPLO DO QUADRO DE CODIFICAÇÃO

Texto transcrito da entrevista	Codificação
P: E como você avalia a sua formação atual? O estágio de formação que você está hoje. Você acha que a sua formação atual já te permite fazer um trabalho na docência em EAD? Você tem dificuldade? R: Não. Acho que sim[15], minha formação é muito boa[16]. Mas, no curso a distância, como nós somos tutores nós temos treinamentos[17] para dar uma aula[18]. Então eu já tenho a base da graduação[19], que a graduação me dá, e sou treinada para dar aquelas matérias específicas[20]. Então eu sou mais como alguém que funciona como uma ponte[21] entre o professor e o aluno[22]. Não preciso dominar[23] completamente o conteúdo[24].	15. Achando que a formação atual é suficiente para a ead; 16. Afirmando ter uma formação muito boa; 17. Existindo treinamento no curso a distância para os tutores; 18. Tutores tendo treinamento para dar aula; 19. Considerando a graduação uma base; 20. Tutor sendo treinado para dar aulas de matérias específicas; 21. Tutor funcionando como uma ponte; 22. Tutor sendo ponte entre aluno e professor; 23. Tutor não precisando dominar conteúdo; 24. Tutor não dominando completamente o conteúdo;

ANEXO C – QUADRO GERAL DAS CATEGORIAS CENTRAIS DE SIGNIFICADO DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

CATEGORIAS CENTRAIS DE SIGNIFICADOS	*SUBCATEGORIAS*
CARACTERIZANDO O PAPEL DO TUTOR NA EAD	→ *SENDO IMPORTANTE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO* → *ATUAÇÃO APRESENTADO FALHAS* → *COMPROMETENDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO* → *ESTABELECENDO PONTE DE COMUNICAÇÃO*
CARACTERIZANDO O ALUNO DA EAD	→ *FALTANDO DISCIPLINA NOS ESTUDOS* → *SENTINDO DIFICULDADE EM ACOMPANHAR A TURMA* → *TENDO INTERFERÊNCIA DE ASPECTOS EMOCIONAIS* → *SENDO RESPONSÁVEL PELO SEU PRÓPRIO PROCESSO DE APRENDIZAGEM*
ATUAÇÃO DO TUTOR JUNTO AO ALUNO NA EAD	→ *ACOMPANHANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM* → *MEDIANDO OS ALUNOS* → *DIRECIONANDO/ORIENTANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM* → *ESTIMULANDO O ALUNO* → *TRABALHANDO COM O ALUNO INDIVIDUALMENTE* → *INVESTIGANDO AS CAUSAS DA EVASÃO* → *OFERECENDO ALTERNATIVAS PARA EVITAR A EVASÃO DOS ALUNOS*

ANEXO D – QUADRO GERAL DAS CATEGORIAS CENTRAIS DE SIGNIFICADO DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

CATEGORIAS CENTRAIS DE SIGNIFICADO	*CATEGORIAS DE SIGNIFICADO*
INTERAÇÃO NA EAD	→ *POSSIBILIDADE DE INTERAÇÃO NA EAD* → *FALTANDO INTERAÇÃO ENTRE ALUNO NA EAD* → *COMPARANDO O ENSINO PRESENCIAL À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EAD	→ *DEFININDO A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA* → *APONTANDO OBJETIVOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA* → *TREINANDO O TUTOR PARA MEDIAR*
DEFININDO SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO	→ *FORMAÇÃO INICIAL SENDO SUFICIENTE PARA DOMINAR O CONTEÚDO DO CURSO* → *NÃO TENDO FORMAÇÃO ESPECIFICA PARA EAD* → *FORMAÇÃO INICIAL SENDO INSUFICIENTE* → *TREINAMENTO EM TUTORIA SENDO INSUFICIENTE*
DISCUTINDO SOBRE O TREINAMENTO PARA A TUTORIA NA EAD	→ *SENDO NECESSÁRIA UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA FORMAÇÃO* → *FORMAÇÃODEVENDO ABORDAR A MEDIAÇÃO*

ANEXO E – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Instrumento de coleta de dados utilizado na primeira etapa da pesquisa – questionário.

Leia atentamente a todas as perguntas, procurando respondê-las com fidedignidade. Este instrumento respeita todos os códigos de ética da pesquisa com seres humanos, o sigilo é garantido.

Questionário para tutores de cursos a distância

1. Sexo ( )F ( )M Idade:_____
2. Cidade onde reside:_____
3. Qual a sua formação acadêmica:_____
4. Você teve alguma capacitação específica para exercer a função de tutor?_____Qual?_____
5. Há quanto tempo exerce a função de curso a distância de tutor?:_____
6. Em quais Instituições já trabalhou como tutor de cursos a distância?_____
7. Atualmente você é tutor de qual(is) curso(s) a distância?_____
8. Em relação ao curso de Administração a Distância da Universidade Federal de Uberlândia: Por qual região (turma) você é responsável?_____A quanto tempo?:_____
9. Quando teve início o curso para sua turma? _____/_____/_____. Qual a previsão de término: _____/_____/_____.
10. Com relação a sua experiência de trabalho atual: No início do curso quantos alunos tinham na sua turma?_____e agora?_____
11. Como você descreveria o aluno para a educação a distância? Como seria o seu aluno?_____
12. Em sua opinião qual seria o(s) papel(is) do tutor em um curso de educação a distância? (Você pode destacar aspectos deste papel)_____
13. Em sua opinião, de que maneira a ação do tutor interfere no processo de ensino/aprendizagem dentro de um curso na modalidade de educação a distância?
14. Um aluno manda um email comunicando seu trancamento ou desistência do curso. Quais são suas ações? O que você acha que poderia ser feito para evitar essa evasão