Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lidiane Goedert

Práticas de mediação pedagógica *online* em interlocução com o modelo de Comunidade de Inquirição

maio de 2019

Práticas de mediação pedagógica *online* em interlocução com o modelo de Comunidade de Inquirição

Lidiane Goedert

UMinho | 2019

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lidiane Goedert

Práticas de mediação pedagógica *online* em interlocução com o modelo de Comunidade de Inquirição

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Tecnologia Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria João Gomes
e da
Professora Doutora Martha Kaschny Borges

maio de 2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo foi possível porque pessoas especiais (familiares, amigos, colegas de trabalho, orientadoras e professores da Universidade do Minho) apoiaram minhas escolhas e me auxiliaram nesse percurso. Algumas contribuíram compartilhando suas experiências e conhecimentos e outras, não menos importantes, o seu carinho e compreensão. Por isso, todas elas, cada uma do seu jeito, possibilitaram e acompanharam a realização deste estudo. Assim, sou imensamente grata:

À minha orientadora, Professora Dra. Maria João Gomes, por acreditar no meu potencial, pelos conhecimentos compartilhados e pelo carinho com o qual sempre me recebeu e tratou meus questionamentos e angústias.

À Professora Dra. Martha Kaschny Borges, também orientadora deste estudo, pelo apoio emocional nas horas de ansiedade, pelo carinho e conhecimentos compartilhados.

Aos professores doutores que aceitaram compor o júri da minha defesa de tese, especialmente, pelas observações para o aprimoramento do estudo.

Aos professores da Universidade do Minho que fizeram parte dessa trajetória de formação, pelo acolhimento e pelos conhecimentos compartilhados.

Aos professores, tutores a distância e estudantes do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, por cederem espaços nas suas vidas para que este estudo fosse concretizado.

À UDESC, nas pessoas do Professor Dr. Antonio Eronaldo de Sousa e do Professor Dr. Marcus Tomazi, por acreditar no meu potencial profissional e por essa oportunidade de aperfeiçoamento.

Aos colegas do CEAD, por cobrirem minha ausência durante o meu afastamento de um ano e por torcerem por essa conquista.

A todos os colegas de doutorado (Gabriela, Carmen, Cléia, Maria Helena, Rafael, Alfredo, Fabio, Marnei, João, Graciela, Eliane, Fabíola e Pedro), pela parceria, companhia e carinho.

Às professoras Dra. Geovana Mendonça Lunardi e Dra. Luciane Mulazani dos Santos, por mediarem nossas questões junto à Universidade do Minho e à UDESC.

Aos amigos que a vida me trouxe enquanto morava em Braga: Fabíola, Luciano, Graciela, Marcelo, Eliane, João e Marnei. E como esquecer as crianças? Laura, Lidia, Gabriela e Emanuel, vocês encheram meus finais de semana de sorrisos.

Aos meus Amigos, por estarem sempre ao meu lado, mesmo quando estive geograficamente tão distante.

Aos meus cunhados, Anita e Francisco, por me acolherem tantas vezes em Lisboa. Vocês foram um porto seguro nos momentos de saudades do meu lar no Brasil.

À minha mãe, *in memoriam* (Dona Marichinha), pelo exemplo de vida e coragem demonstrado ao criar, educar e amar com a mesma intensidade seus 14 filhos. Ao meu querido pai, *in memoriam* (Seu Juquinha), homem trabalhador e humilde, mas eternamente um sábio.

Ao meu marido Lawrence. Sem você tudo teria sido mais difícil e solitário. Obrigada por sempre me apoiar, respeitar meu tempo e me amar do jeito que sou (também te amo!).

Enfim, sou grata a todos aqueles que, direta ou indiretamente, acompanharam e contribuíram para que este trabalho se realizasse.

Muito obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA *ONLINE* EM INTERLOCUÇÃO COM O MODELO DE COMUNIDADE DE INQUIRIÇÃO

Resumo

Esta investigação realiza um estudo de caso sobre o processo de mediação pedagógica *online* no contexto do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ofertado no âmbito de um convênio com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). As questões de investigação incidem sobre como se efetiva a mediação pedagógica *online* nesse curso na perspectiva dos professores, dos tutores a distância e dos estudantes, considerados os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo. Além disso, apresenta as contribuições que tal análise oferece ao aperfeiçoamento das práticas de mediação pedagógica nos cursos superiores a distância da UDESC e em contextos formativos similares. Para a conceituação de mediação pedagógica e sua relação com a Educação a Distância (EaD), foi essencial partir do conceito de mediação de Vygotsky e de autores contemporâneos que tratam dessa temática. O modelo teórico Comunidade de Inquirição (CoI) assumiu uma relevância central no estudo, especialmente pelas interlocuções realizadas entre o processo de mediação pedagógica *online* e os elementos centrais que constituem esse modelo: presença de ensino; presença social; e presença cognitiva. A metodologia de pesquisa utilizada é o estudo de caso de caráter essencialmente qualitativo, porém também utilizamos dados quantitativos que auxiliaram na análise mais ampla das questões de investigação. A revisão de literatura foi essencial para rever e delimitar as questões e objetivos do estudo, assim como para definir o caminho metodológico e as referências teóricas necessárias para elucidar o conceito de mediação pedagógica *online* e fundamentar os resultados empíricos. A coleta de dados aconteceu em três fases: pesquisa documental; inquéritos por questionário; e inquéritos por entrevista. Com relação aos dados das entrevistas e questões abertas dos questionários, realizamos análise temática conformada pela análise de conteúdo e análise estatística das questões fechadas, incluindo as do questionário CoI. A pesquisa documental permitiu concluir que as políticas e diretrizes nacionais relacionadas ao Sistema UAB restringem o processo de mediação pedagógica *online* ao papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), à mediatização da comunicação e/ou às funções do professor/tutor, desconsiderando os estudantes como agentes de mediação. Quanto à análise das diretrizes e políticas de EaD da UDESC, identificamos a necessidade de atualização e maior articulação entre as diretrizes institucionais, e de ampliação do entendimento sobre as funções dos atores da mediação pedagógica na EaD, a qual se mostrou restrita ao caráter mediatizador das TIC ou mediador do professor/tutor. Já os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia a Distância (em extinção e vigente) contemplam de forma mais explícita o papel dos mediadores humanos no processo educativo na EaD. Além da caracterização do perfil, os inquéritos por questionário e entrevista com os sujeitos nos possibilitaram: identificar a concepção de mediação pedagógica *online*; verificar a percepção sobre o desenvolvimento das presenças do modelo CoI na mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância; identificar aspectos positivos, obstáculos e estratégias relacionados ao processo de mediação pedagógica *online*; colher proposições de mudanças ao processo de mediação pedagógica *online*. Esperamos que as reflexões decorrentes das dimensões analisadas neste estudo contribuam para gerar processos de mediação pedagógica *online* resultantes do pensar crítico sobre o papel que se tem atribuído aos mediadores pedagógicos humanos (professor/tutor e estudantes) e não humanos (tecnologias e conteúdo).

Palavras-chave: Comunidade de Inquirição. Educação a Distância. Mediação Pedagógica.

ONLINE PEDAGOGICAL MEDIATION PRACTICES IN CONVERSATION WITH THE COMMUNITY OF INQUIRY MODEL

Abstract

This research provides a case study of the online pedagogical mediation process in the context of the Distance Learning Pedagogy Program offered by the State University of Santa Catarina (UDESC) under an agreement with the Open University System of Brazil (UAB). The research questions focus on how online pedagogical mediation is conducted in this Program, from the perspective of professors, tutors and students who were considered to be the subjects directly involved in the process. Moreover, it showcases the contributions that such analysis offers to the improvement of the pedagogical mediation practices in higher distance learning programs of UDESC and in similar formative contexts. In order to define pedagogical mediation and its correlation with distance learning, it was essential to start with Vygotsky's concept of mediation and with other contemporary authors who also cast light on the topic. The Community of Inquiry theoretical model (CoI) took on a pivotal role in this study, especially for the interlocutions it promoted between the online pedagogical mediation process and the central constituents of this model: teaching, social and cognitive presence. In terms of methodology, the case study employed essentially qualitative data, although we also have used quantitative data, which aided us to engage in a broader analysis of some research questions. The literature review was essential for us to set boundaries to the study issues and goals, as well as to define the methodological path and the theoretical references required to clarify the concept of online pedagogical mediation and to support the empirical results. Data collection was completed in three phases: documentary research, questionnaire and interviews. On the data of the interviews and open-ended questions of the survey, we performed thematic analysis circumscribed by the content analysis and the closed-ended questions statistical analysis, including those of the CoI questionnaire. The documental research allowed us to recognize that the national policies and guidelines regarding the UAB System restrict the online pedagogical mediation process to the role played by the Information and Communication Technologies (TIC), to the mediatization of communication, and to the duties of the professor/tutor, failing to promote the students as mediation agents. The analysis of the distance learning guidelines and policies practiced by UDESC led us to identify the need for development and for greater coordination between institutional guidelines, as well as a more thorough understanding of the roles played by the actors in the pedagogical mediation in distance learning, which proved to be restricted to the mediatizating influence of the TIC or the professor/tutor. As for the pedagogical projects of the Distance Learning Pedagogy Program (past and present), they embrace more openly the role of human mediators in the learning process in distance education. Besides allowing us to describe the subjects' profile, the questionnaires and interviews enabled us to: understand the concept of online pedagogical mediation; verify the perception of development of the teaching, social and cognitive presences in the CoI model applied in the Distance Learning Pedagogy Program; identify positive aspects, obstacles and strategies related to the process of online pedagogical mediation; assemble improvement proposals for the process of online pedagogical mediation. We hope that the insights that have arisen from the dimensions analyzed in this study may contribute to generate online pedagogical mediation processes that engage in critical thinking about the role attributed to human (professor/tutor, students) and non-human mediators (technologies, content).

Keywords: Community of Inquiry. Distance Learning. Pedagogical Mediation.

ÍNDICE GERAL

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros ii

Agradecimentos iii

Declaração de integridade iv

Resumo v

Abstract vi

Lista de abreviaturas e siglas xii

Lista de figuras xiii

Lista de quadros xiv

Capítulo I. Apresentação do estudo 16

1.1 Enquadramento geral do estudo 16

1.2 O Sistema Universidade Aberta do Brasil e o convênio com a UDESC 21

1.3 O contexto da investigação 25

1.4 Questão e objetivo de investigação 28

1.5 Justificativa da relevância do estudo 29

1.6 Estrutura e organização da tese 34

Capítulo II. Do conceito de mediação à ação de mediação pedagógica *online* 37

2.1 Das múltiplas mediações à mediação pedagógica 37

2.2 Mediação pedagógica: interlocução com a teoria histórico-cultural de Vygotsky 48

2.3 Mediação pedagógica *online* na educação a distância 56

2.3.1 O papel das tecnologias digitais na mediação pedagógica *online* em tempo de cibercultura 58

2.3.2 O papel do professor como mediador pedagógico *online* 63

2.3.3 Mediação distribuída, colaborativa e coletiva 71

2.3.4 Mediadores humanos e não humanos 75

2.4 Síntese do capítulo II 82

Capítulo III. Mediação pedagógica e comunidade de inquirição: uma interlocução necessária 83

3.1 Da mediação pedagógica à comunidade de inquirição 83

3.2 Contextualização do surgimento do modelo teórico CoI 89

3.3 As dimensões constituintes do modelo teórico CoI 91

3.4 Linhas de desenvolvimento do modelo teórico CoI 94

3.4.1 Presença social 96

3.4.2 Presença cognitiva 99

3.4.3 Presença de ensino 102

3.5 Síntese do capítulo III 105

Capítulo IV. A mediação pedagógica e a formação de professores no sistema UAB: o que dizem os documentos legais 107

4.1 As funções e os atores da mediação pedagógica no contexto da UAB: o que revelam as políticas e diretrizes legais 109

4.1.1 Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 110

4.1.2 Decreto N.º 5.800, de 08 de junho de 2006 114

4.1.3 Decreto N.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 / Decreto N.º 9.057, de 25 de maio de 2017 118

4.1.4 Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância 125

4.2 As funções e os atores da mediação pedagógica no contexto da UDESC: o que trazem as políticas e diretrizes institucionais 129

4.2.1 Plano de Desenvolvimento Institucional da UDESC no campo da educação a distância 129

4.2.2 Plano 20: plano estratégico da UDESC 134

4.2.3 Projeto Pedagógico Institucional da UDESC 137

4.2.4 Política de Educação a Distância da UDESC 141

4.2.5 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância e suas implicações no domínio da mediação pedagógica 144

4.3 Síntese do capítulo IV 155

Capítulo v. Desenho do estudo 158

5.1 Problemática, questões de investigação e objetivos do estudo 158

5.2 Enquadramento contextual do estudo – o caso em estudo 162

5.3 Metodologia de investigação – o estudo de caso 165

5.4 Sujeitos participantes no estudo 167

5.5 Fontes, técnicas e instrumentos de coleta de dados 170

5.5.1 Análise dos documentos normativos do Sistema UAB e da UDESC/CEAD 174

5.5.2 Inquérito por questionário 177

5.5.2.1 Estrutura e validação do questionário aplicado aos estudantes (Q.Estudantes) 180

5.5.2.2 Estrutura e validação do questionário aplicado aos professores e tutores a distância (Q.Profs.Tutores) 181

5.5.2.3 Processo de aplicação dos questionários aos estudantes e aos professores/tutores a distância 182

5.5.3 Inquérito por entrevista 183

5.5.3.1 Estrutura, validação e realização de entrevistas a estudantes 186

5.5.3.2 Estrutura, validação e realização de entrevistas a professores e a tutores a distância 188

5.6 Opções metodológicas ao nível da análise e apresentação dos dados 188

5.6.1 Apresentação da análise e discussão dos dados 193

5.7 Princípios e procedimentos de natureza ética 194

5.8 Etapas de desenvolvimento da investigação 195

5.9 Síntese do capítulo V 197

Capítulo VI. Apresentação e análise de dados do inquérito por questionário 198

6.1 Resultados da seção I: perfil dos sujeitos 198

6.1.1 O perfil dos professores e tutores a distância 198

6.1.2 O perfil dos estudantes 208

6.2 Resultados da seção II: concepção de mediação pedagógica *online* dos sujeitos 218

6.2.1 A concepção de mediação pedagógica *online* dos professores e tutores a distância 220

6.2.2 A concepção de mediação pedagógica *online* dos estudantes 229

6.3 Resultados da seção III: inquérito por questionário CoI aplicado aos sujeitos 237

6.3.1 A percepção de CoI na perspectiva dos professores 238

6.3.2 A percepção da CoI na perspectiva dos tutores a distância 245

6.3.3 A percepção da CoI na perspectiva dos estudantes 250

6.3.4 Algumas triangulações necessárias sobre o resultado do questionário CoI 254

6.4 Resultados da seção IV: facilidades, obstáculos e estratégias dos sujeitos na mediação pedagógica *online* 263

6.4.1 Facilidades, obstáculos e estratégias dos professores e tutores a distância 263

6.4.2 Facilidades, obstáculos e estratégias dos estudantes 274

6.5 Síntese do capítulo VI 280

Capítulo VII. Apresentação e análise de dados do inquérito por entrevista 283

7.1 As categorias temáticas utilizadas na análise de conteúdo 283

7.2 Resultados e discussão das entrevistas com os professores 284

7.2.1 O papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva dos professores 284

7.2.2 O papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva dos professores .. 308

7.2.3 Síntese das entrevistas com os professores e algumas triangulações 327

7.3 Resultados e discussão das entrevistas com as tutores a distância 330

7.3.1 O papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva das tutoras a distância 330

7.3.2 O papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva das tutoras a distância 352

7.3.3 Síntese das entrevistas com as tutoras a distância e algumas triangulações 362

7.4 Resultados e discussão das entrevistas com as estudantes 365

7.4.1 O papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva das estudantes 365

7.4.2 O papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva das estudantes ... 379

7.4.3 Síntese das entrevistas com as estudantes e algumas triangulações 390

7.5 Síntese do Capítulo VII 393

Capítulo VIII. Síntese das conclusões e considerações finais 395

8.1 Síntese das conclusões 395

8.2 Contribuições do estudo 410

8.3 Linhas de desenvolvimento futuro e reflexões finais 411

Referências bibliográficas 414

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANDIFES	Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
Art.	Artigo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CMC	Comunicação Mediada por Computador
CNE	Conselho Nacional de Educação
CoI	Comunidade de Inquirição
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DED	Diretoria do Ensino a Distância
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
FAED	Centro de Ciências da Educação
IA	Inteligência Artificial
IES	Instituição de Ensino Superior
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOOC	*Massive Open Online Courses*
NAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico
PDI	PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PRAPEG	Programa de Apoio ao Ensino de Graduação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
REA	Recursos Educacionais Abertos
RQESAD	Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação Superior
STI	Sistemas Tutores Inteligentes
STS	*Science, Technologie et Société*
TAR	Teoria Ator-Rede
TEI	Teorema da Equivalência de Interação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TRM	Teoria da Rede de Mediadores
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura II.1 Modelo de e-learning de G. Salmon 69
Figura II.2 E-moderação como forma de regulação da comunidade/conteúdos/aprendizagem 72
Figura II.3 Mediação colaborativa como forma de negociação da interação/comunidade/conteúdos/contextos..... 72
Figura II.4 Mediação Pedagógica pautada na Teoria da Rede de Mediadores..... 80
Figura III.1 Modelo de Comunidade de Inquirição..... 92
Figura III.2 Modelo de inquérito prático 100
Figura IV.1 Profissionais envolvidos na EaD (por função)..... 123
Figura V.1 Etapas de desenvolvimento da investigação 196
Figura VI.1 Atuação dos professores e tutores a distância por fase no primeiro semestre de 2018... 200
Figura VI.2 Área de formação dos professores em curso de graduação 201
Figura VI.3 Tempo de experiência dos professores na Educação Superior e na EaD..... 203
Figura VI.4 Tempo de experiência dos tutores a distância na Educação Superior e na EaD..... 203
Figura VI.5 Faixa etária dos estudantes 209
Figura VI.6 Total de estudantes por fase que responderam o questionário..... 210
Figura VI.7 Ocupação profissional dos estudantes 211
Figura VI.8 Experiência profissional dos estudantes com a EaD..... 213
Figura VI.9 Existência de computador com acesso à internet na casa dos estudantes 214
Figura VI.10 Situações que os estudantes mais utilizam 215
Figura VI.11 Equipamento de acesso mais frequente à internet..... 216
Figura VI. 12 Nuvem de palavras das respostas atribuídas pelos professores à Q.12 227
Figura VI.13 Nuvem de palavras das respostas atribuídas pelos tutores a distância à Q12 227
Figura VI.14 Nuvem de palavras das respostas atribuídas pelos estudantes da sexta fase à Q16 233
Figura VI.15 Nuvem de palavras das respostas atribuídas pelos estudantes da oitava fase à Q.16 ... 233
Figura VI.16 Resultado da questão 50 com os professores 270
Figura VI.17 Resultado da questão 50 com os tutores a distância 270
Figura VI.18 Resultado da questão 51 com professores e tutores a distância 272
Figura VI.19 O que tem ensinado mais os estudantes da sexta fase 277
Figura VI.20 O que tem ensinado mais os estudantes da oitava fase 277

LISTA DE QUADROS

Quadro III.1 Elementos, categorias e indicadores de comunidade de Inquirição 93
Quadro III.2 Definição das categorias de presença cognitiva 101
Quadro IV.1 Principais mudanças antes e depois do Decreto N.º 9.057, de 2017 121
Quadro IV.2 Disciplinas com ênfase nas TIC e na EaD presentes no projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Distância por semestre 147
Quadro IV.3 Disciplinas com ênfase nas TIC presentes no PPC de Pedagogia a Distância por semestre 152
Quadro VI.1 Relação entre o total de professores e tutores a distância atuantes no primeiro semestre de 2018 e o total de participantes do inquérito por questionário 199
Quadro VI 2 Idade dos professores e dos tutores a distância 199
Quadro VI 3 Total de homens e mulheres entre os professores e tutores a distância 200
Quadro VI 4 Titulação em nível de pós-graduação dos professores e tutores a distância 202
Quadro VI.5 Competência tecnológica dos professores e dos tutores a distância 206
Quadro VI.6 Estudantes matriculados no primeiro semestre do ano 2018 e participantes do questionário 208
Quadro VI.7 Formação em curso superior pelos estudantes que responderam o questionário 212
Quadro VI.8 Realização de curso em EaD pelos estudantes 213
Quadro VI.9 Competência tecnológica dos estudantes 217
Quadro VI 10 Questões da seção II dos questionários 219
Quadro VI.11 Concepção de mediação pedagógica *online* dos professores associada à categoria temática mediadores humanos 220
Quadro VI.12 Concepção de mediação pedagógica online dos tutores a distância associada à categoria temática mediadores humanos 221
Quadro VI.13 Concepção de mediação pedagógica online dos professores associada à categoria temática mediadores não humanos 224
Quadro VI.14 Concepção de mediação pedagógica online dos tutores a distância associada à categoria temática mediadores humanos e não humanos 225
Quadro VI.15 Total de respostas dos professores e tutores a distância por categoria temática 226
Quadro VI.16 Palavras associadas pelos professores e tutores a distância à mediação pedagógica online 228
Quadro VI.17 Número de respostas dos estudantes por categoria temática 229
Quadro VI. 18 .Respostas dos estudantes associadas à categoria temática mediadores humanos 230
Quadro VI.19 Respostas dos estudantes associadas à categoria temática mediadores não humanos 230
Quadro VI. 20 Respostas dos estudantes associadas à categoria temática mediadores humanos e não humanos 231
Quadro VI.21 Resultado geral da concepção de mediação pedagógica online dos sujeitos 232
Quadro VI.22 Palavras associadas pelos estudantes da sexta fase à mediação pedagógica online 234
Quadro VI.23 Palavras ou frases associadas pelos estudantes da oitava fase à mediação pedagógica online 235
Quadro VI.24 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença de ensino na perspectiva dos professores 239
Quadro VI.25 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença social na perspectiva dos professores 241

Quadro VI.26 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença cognitiva na perspectiva dos professores 243
Quadro VI.27 Resultado geral do CoI na perspectiva dos professores 245
Quadro VI.28 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença de ensino na perspectiva dos tutores a distância 246
Quadro VI.29 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença social na perspectiva dos tutores a distância 247
Quadro VI.30 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença cognitiva na perspectiva dos tutores a distância 248
Quadro VI.31 Resultado geral do CoI na perspectiva dos tutores a distância 249
Quadro VI.32 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença de ensino na perspectiva dos estudantes 250
Quadro VI.33 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença social na perspectiva dos estudantes 252
Quadro VI.34 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença cognitiva na perspectiva dos estudantes 253
Quadro VI.35 Resultado geral do CoI na perspectiva dos estudantes 254
Quadro VI.36 Resultado geral da presença de ensino na perspectiva dos sujeitos 255
Quadro VI.37 Resultado geral da presença social na perspectiva dos sujeitos 257
Quadro VI.38 Resultado geral da presença cognitiva na perspectiva dos sujeitos 259
Quadro VI.39 Resultado geral do CoI (IPCT CoI) na perspectiva dos sujeitos 261
Quadro VI.40 Fatores que facilitam o processo de mediação pedagógica online na perspectiva dos professores e tutores a distância 264
Quadro VI.41 Fatores que dificultam o processo de mediação pedagógica online na perspectiva dos professores e tutores a distância 266
Quadro VI.42 Estratégias dos professores e tutores a distância para superar os obstáculos ao mediar pedagogicamente online 268
Quadro VI.43 Resultado da Q.52 com professores e tutores a distância 273
Quadro VI.44 Fatores que dificultam a aprendizagem dos estudantes da oitava e da sexta fase (Q.51) e o total de ocorrências 274
Quadro VI.45 Fatores que facilitam a aprendizagem online dos estudantes da oitava e da sexta fase (Q.52) e o total de ocorrências 275
Quadro VI.46 Estratégias a que os estudantes da oitava e sexta fase recorrem para promover a aprendizagem (Q.53) e total de ocorrências 276
Quadro VI.47 Termo que melhor caracteriza a mediação pedagógica online no curso de Pedagogia na perspectiva dos estudantes 278
Quadro VI.48 Agente que assume o papel central no processo de mediação pedagógica online no curso de Pedagogia na perspectiva dos estudantes 279

CAPÍTULO I. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O objetivo deste capítulo é apresentar o estudo realizado. Sendo assim, partimos de um enquadramento geral do estudo visando articular o contexto investigado a um cenário mais amplo de transformações socioculturais provocadas pelos avanços tecnológicos que caracterizam a sociedade contemporânea. Apresentamos o contexto, as questões e os objetivos centrais de investigação, assim como justificamos a relevância e a motivação que mobilizaram o estudo. Por fim, exibimos uma breve descrição da estrutura e organização dos capítulos que constituem esta tese.

1.1 Enquadramento geral do estudo

As transformações sociais, tecnológicas, econômicas e culturais que presenciamos nos últimos tempos, repercutem nas variadas dimensões da vida dos sujeitos e não deixam de ter menos impacto quando nos restringimos à esfera educativa (Goulão & Henriques, 2015). Esse contexto, denominado de sociedade em rede por Castells (1999), é caracterizado por uma sociedade globalizada, com ênfase no uso e aplicação de informação e conhecimento, cuja base material está sendo transformada de forma acelerada por uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), juntamente com intensas mudanças nas relações sociais, nos sistemas políticos e nos sistemas de valores. No domínio da educação, esse desenvolvimento tecnológico tem provocado, segundo Castells (1999), alterações significativas que incluem desde as formas de acesso à informação e conhecimento até àquelas relacionadas à reestruturação dos sistemas de educação/formação. Sendo assim, as influências diretas das inovações tecnológicas atingem tanto a educação presencial quanto a Educação a Distância (EaD), diversificando modelos e metodologias, mas, também, impondo novos desafios para estudantes e professores.

O impacto do desenvolvimento tecnológico na dimensão educacional é inegável e notório, especialmente quando nos referimos ao aprimoramento dos modelos de EaD, por essa modalidade utilizar mais intensamente, em suas metodologias de ensino e aprendizagem, as TIC (Mill, 2013), notadamente as tecnologias digitais.

Goulão e Henriques (2015) também associam o aprimoramento e desenvolvimento da modalidade EaD à evolução das TIC, especialmente pelo uso da internet como infraestrutura de suporte e de desenvolvimento da formação. De modo especial, o uso das tecnologias digitais tem oferecido uma variedade de opções metodológicas que podem influenciar a prática educativa em todos

os níveis e áreas de ensino, seja na EaD ou na educação presencial. Schnitman (2011) salienta que a incorporação dessas tecnologias aos modelos de EaD agregaram agilidade à emissão, à recepção e à distribuição de conteúdos e promoveram a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Na opinião de Vieira (2011), com a intensificação do acesso à comunicação e à informação propiciada pelo desenvolvimento tecnológico, especialmente pelas tecnologias digitais, a sociedade contemporânea experimenta um amplo processo de transformação em que os saberes são transitórios e há necessidade de estarmos em constante construção de novos conhecimentos. Com isso, novas demandas de formação foram sendo introduzidas (e ainda são) na educação presencial e na educação a distância, na perspectiva de se experimentar novas formas de construção e propagação do conhecimento.

Moreira, Monteiro e Barros (2015) alertam para novos e estimulantes desafios colocados aos sistemas educativos e aos seus profissionais frente às possibilidades de aprendizagem em rede e às potencialidades dos recursos da *Web* 2.0[1]. Sobre a utilização da Web 2.0 e das suas ferramentas em contexto educativo, os autores salientam que ela deve vir acompanhada de uma mudança de teorias pedagógicas centradas na figura do professor para "*teorias mais participativas, colaborativas e sociais centradas nos diferentes atores educativos*" (Moreira, Monteiro & Barros, 2015, p. 73), independente da modalidade – educação presencial ou EaD.

Da relação estabelecida entre EaD e tecnologias digitais, surgem potencialidades em função das próprias características das redes de computadores interligadas (internet), que por intermédio das suas ferramentas podem possibilitar a criação, a autoria, a co-autoria, a coletividade e a participação nos processos de ensino-aprendizagem. Sobre o surgimento da internet, Moura e Carvalho (2011) ressaltam que nunca na história da humanidade houve um volume tão grande de informação, nas mais variadas áreas do saber, ao alcance das pessoas. Para as autoras, as tecnologias, em particular as móveis, estão proporcionando novas oportunidades para melhorar e orientar o processo de ensino e de aprendizagem.

Tais possibilidades são características da sociedade em rede de Castells (1999) que surge pelo desenvolvimento das novas TIC e que se apoia na lógica de uma sociedade que tem sua estrutura

[1] A *Web* 2.0 significa uma nova versão da internet, caracterizada por permitir aos usuários mais criatividade, compartilhamento de informação e, mais que tudo, colaboração e interação entre eles, fazendo com que participem nessa revolução. (https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/o-que-e-web-20/46028).

básica em redes, o que explica a adoção do conceito de 'sociedade em rede' pelo autor. Para Castells (1999, p. 46), as redes, entendidas como nós interconectados, são:

> [...] estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio (Castells, 1999, p. 499).

A noção de rede de Castells pode ser percebida claramente em vários seguimentos sociais, mas, especialmente, no funcionamento das redes sociais na internet pelo dinamismo e pela infinidade de nós de comunicação que podem ser estabelecidos. Nesse sentido, considerando as potencialidades das TIC no contexto da sociedade em rede, as redes expandem-se pelo espaço virtual, constituindo infinitas conexões de comunicação e compartilhamento de códigos.

Segundo Mugnol (2009), foi a partir da metade do século XX, com o aparecimento das primeiras instituições educacionais voltadas para a EaD e com o desenvolvimento acentuado das TIC, que despertou o interesse de estudiosos e pesquisadores no sentido de conceituar a EaD e descrever com segurança as suas metodologias. Como um dos marcos históricos dessa modalidade, o autor destaca a criação, em 1970, da *Open University* no Reino Unido, que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de métodos e técnicas que serviram para caracterizar os diferentes modelos de EaD existentes.

Como a questão das tecnologias é uma temática recorrente no campo da EaD, uma vez que se cruza com as mais diversificadas problemáticas, incluindo a sua conceituação, a sua definição tem sido associada com frequência ao caráter mediador das TIC. Desmond Keegan (1996), um dos principais teóricos da EaD, trouxe contribuições importantes, relacionadas ao conceito de EaD e a aspectos envolvendo suas metodologias, ao apontar como elementos-chave dos processos educacionais a distância:

- a distância física entre professores e alunos;
- a influência de uma organização educacional;
- o uso da mídia para interligar professores e alunos;
- a troca de comunicação bidirecional;
- aprendizes vistos como indivíduos, ao invés de grupos de alunos.

Sobre esses elementos-chave apresentados por Keegan, Mugnol (2009) destaca que eles são inovações trazidas pela EaD que se constituem num desafio para as instituições de ensino, pois exigem aquisição de tecnologia avançada para a mediação pedagógica, além de uma mudança na cultura dos professores e alunos, que tem como parâmetro o modelo pedagógico presencial, caracterizado pelo compartilhamento do tempo e espaço entre os sujeitos do processo educativo.

No que se refere à expansão da EaD, considera-se que ela é uma realidade em diferentes partes do mundo, a exemplo de países como Canadá, Espanha, Estados Unidos, Portugal e Reino Unido. Entretanto, no Brasil, essa modalidade educacional se conservou, por longo período, restrita a cursos profissionalizantes e supletivos, fundamentados na distribuição de materiais impressos para estudo e realização de tarefas pelos alunos, conhecidos como cursos por correspondência. Na fase seguinte, o atendimento a um contingente superior de alunos foi impulsionado pela associação dos materiais impressos com as tecnologias de comunicação de massa, porém atribuíram à EaD a fama de educação de baixo custo e de segunda classe. Na realidade brasileira, foi somente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1996, que a EaD tornou-se uma modalidade de educação regular possível de ser oferecida a distintos níveis de ensino e áreas de conhecimento, com um sistema de regulação específico (Almeida, 2012). Após a publicação da LDB/1996, o número de instituições de ensino públicas e privadas, ofertando cursos nessa modalidade, em níveis como graduação e pós-graduação (*Lato Sensu*), aumentou significativamente no Brasil.

Sobre o desenvolvimento da EaD no contexto brasileiro, Gomes (2013) complementa que ele aconteceu por meio de iniciativas privadas e decretos governamentais, cumprindo uma trajetória que acompanha a introdução e o desenvolvimento de cada tecnologia no país. Assim, essa modalidade passou pela era do correio, do rádio e da televisão e, mais recentemente, a era da Internet, tendo, em cada momento, de acordo com suas conjunturas, acumulado equívocos e acertos, contradições e incoerências não de todo inesperadas, já que vivemos num país com dimensões continentais e com problemas estruturais no campo educacional que requerem correções. Mesmo assim, essa modalidade continua escrevendo sua história aliada a importantes contribuições no atendimento de demandas formativas, notadamente associadas à formação em nível superior.

Mill e Oliveira (2015) observam que essa modalidade educacional tornou-se um fértil campo para investigações, especialmente depois da sua recente expansão, decorrente do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. Os autores realizaram uma análise bibliométrica das

produções científicas (teses de doutorado em Educação), catalogadas pelo Grupo Horizonte (UFSCar), na qual identificaram e analisaram detalhadamente 83 teses sobre EaD. Os resultados indicaram que a aproximação entre EaD e pesquisa ainda é tímida, mas foram encontrados indícios de que, também na EaD, a agenda de pesquisas caminha articulada com a evolução da própria área de estudo. Observou-se que a quantidade de estudos sobre EaD tem aumentado nos últimos anos, em consonância com a sua recente expansão, indicando a redefinição ou emergência de um campo investigativo mais maduro que carece de estudos mais densos sobre muitos aspectos da modalidade.

Tanto no cenário nacional quanto internacional, uma variedade de formatos de cursos e programas em EaD tem surgido, voltados especialmente à educação superior, à formação continuada e à educação profissional. Esse fato chama atenção para a necessidade e a relevância de se investigar e desenvolver quadros ou modelos teóricos visando compreender a natureza complexa e multifacetada da aprendizagem em contextos *online*, abarcando o entendimento mais integrado de um processo fulcral para a construção significativa e profunda do conhecimento – a mediação pedagógica *online*.

Freitas e Sousa (2013) realizaram uma pesquisa exploratória realizada nos Bancos de Teses da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no SciELO Brasil e no Google Acadêmico sobre mediação pedagógica em EaD. Verificaram que a mediação pedagógica nessa modalidade tem sido estudada em duas perspectivas que se complementam: a do papel do professor-tutor e a da articulação entre a atuação do professor com os artefatos tecnológicos. Observaram, ainda, a existência de uma diversidade de referenciais teóricos utilizados quanto ao que se compreende por mediação pedagógica. Os autores identificaram que os estudos desse processo se aproximam da perspectiva de Masetto (2000; 2008), o qual compreende como fundamentais os seguintes quesitos: a atitude, o comportamento flexível dos docentes ou tutores como facilitadores, incentivadores e motivadores da aprendizagem do estudante, bem como uma perspectiva ativa frente à produção do conhecimento, tanto por parte do professor, quanto do estudante. Essa visão de mediação pedagógica sugere, na nossa interpretação, uma concepção centrada no papel dos mediadores humanos.

De acordo com Moraes (2008), a mediação pedagógica é um processo que deve possibilitar a significação de processos e conteúdos educacionais, como também impulsionar a construção de conhecimentos relacionais e contextuais gerados pela própria interação. Na nossa interpretação, o fato da expansão da EaD ter acontecido sobretudo no Ensino Superior traz à tona a necessidade de estudos que colaborem para a compreensão dos processos educativos nessa modalidade e que contribuam

para qualificar a ação dos mediadores pedagógicos, sejam eles humanos (como professores, tutores e estudantes) ou tecnológicos (como os ambientes virtuais de aprendizagem[2] (AVA) e os conteúdos).

Atrelado a esse cenário maior e ao papel de relevo da mediação pedagógica *online* na EaD, encontra-se o contexto desse estudo – o curso de Pedagogia a Distância ofertado no âmbito de um convênio firmado entre a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – no qual a investigadora vem desenvolvendo suas atividades de ensino, pesquisa e extensão há aproximadamente 18 anos. Nesse sentido, a contextualização apresentada e evidência de demandas investigativas no campo da EaD, especialmente relacionadas ao processo ensino e aprendizagem *online*, reforçam e justificam nosso interesse em analisar como se efetiva a mediação pedagógica realizada no AVA do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC e como os sujeitos diretamente envolvidos, nesse processo, percebem-na. Além disso, esperamos que as conclusões e considerações desse estudo contribuam para o aperfeiçoamento das práticas de mediação pedagógica *online* no contexto dos cursos superiores a distância na UDESC e em outros cenários similares.

Dessa forma, antes de apresentarmos o contexto específico da investigação (o curso), consideramos importante contextualizar o Sistema UAB e o convênio com a UDESC para oferta de cursos superiores a distância.

1.2 O Sistema Universidade Aberta do Brasil e o convênio com a UDESC

A formação de professores da Educação Básica no Brasil, há muito tempo, é pauta de discussões e embates teóricos, bem como o eixo principal de muitas políticas públicas propostas pelo Ministério da Educação (MEC), sobretudo após a publicação da LDB N.º 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e reconhece, pela primeira vez, a EaD como modalidade de educação. Atrelada a um cenário de demanda e oferta, a EaD é reconhecida nessa diretriz como uma modalidade educacional que pode contribuir imensamente para o alcance da meta de formação docente. Dado o grande contingente de profissionais em exercício que não tinham a formação superior exigida para a docência, a EaD torna-se uma modalidade que, pela sua especificidade, possibilita a ampliação da oferta, bem como a capilarização dos cursos de licenciatura em todo o território nacional.

[2] Consideramos que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (o qual trataremos pela sigla AVA) consistem em mídias que utilizam o *ciberespaço* para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo (Pereira, Schmitt & Dias, 2007).

Com isso, a oferta de cursos de graduação a distância torna-se uma realidade no início da década de 2000, possível pelo credenciamento de algumas universidades públicas que passaram a oferecê-los. Atendendo inicialmente às Licenciaturas em Física, Matemática e Química e à Graduação em Pedagogia, as universidades credenciadas começaram a atuar num sistema de consórcio, em que as instituições de ensino superior envolvidas eram parceiras na estruturação dos cursos, bem como na produção do material didático. Esse movimento culmina, em 2006, com a criação do Sistema UAB.

O referido sistema foi instituído pelo Decreto N.º 5.600, de 8 de junho de 2006, e possui como meta prioritária contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do MEC. Foi desenvolvido pelo MEC e pela Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES), no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para oferta de cursos e programas de educação superior na modalidade EaD, em parceria com as universidades públicas, por meio de consórcios estabelecidos com municípios e estados da Federação.

Para atingir o objetivo de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior a distância (Brasil, 2006), em vez de se criar uma nova instituição de ensino superior, optou-se por instituir o Sistema UAB, que promove a articulação entre as instituições já existentes e os governos estaduais e municipais. Esse Sistema foi criado em 2005 e oficializado em 2006 pelo referido Decreto, para atender aos seguintes objetivos:

> I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV – ampliar o acesso à educação superior pública; V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

Com esses objetivos, o Sistema pretende reduzir as desigualdades na oferta de Ensino Superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.

Podem aderir ao Sistema UAB as universidades públicas (federais, estaduais e municipais) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No entanto, a responsabilidade quanto à elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é da Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) que for realizar o convênio com a UAB. O PPC é um documento que apresenta, especialmente, a concepção pedagógica, a organização curricular (currículo, carga horária, ementas), os recursos

(infraestrutura, recursos humanos) e o sistema de avaliação do curso em causa. É importante também salientar que esse documento deve estar diretamente articulado às diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de cada instituição, além das diretrizes do próprio sistema UAB para a implantação e oferta dos cursos.

A adesão ao Sistema UAB por governos locais – estados e municípios – e pelas IPES acontece no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto N.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Os Fóruns Estaduais são dirigidos normalmente pelas secretarias estaduais de educação ou de ciência e tecnologia, podendo variar em alguns estados da federação. Além dessas secretarias, podem compor os Fóruns Estaduais representantes locais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, das secretarias municipais de educação, das universidades federais e estaduais, entre outros atores. Compete aos Fóruns Estaduais realizarem reuniões periódicas, cujos resultados balizam o atendimento de pedidos de novos polos de apoio presencial feitos à Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Segundo determinação da CAPES, as IPES participantes do Sistema UAB são responsáveis pela constituição de uma equipe gestora por meio da indicação dos seguintes cargos: coordenador da UAB, coordenador adjunto da UAB, coordenador de curso e coordenador de tutoria. Também é realizada a seleção de coordenadores de polo de apoio presencial que acontece mediante edital e com a participação das IPES e dos municípios.

O coordenador UAB e o coordenador adjunto UAB (função que a investigadora assumiu por três anos, de abril de 2014 a junho de 2017) de uma IPES são responsáveis, em grande parte, pela disseminação das políticas e informações disponibilizadas pelo Sistema UAB. Os coordenadores de curso, embora respondam diretamente ao coordenador UAB na instituição, também são chamados para diálogos interinstitucionais realizados diretamente com o Sistema UAB, de modo a organizar aspectos do seu respectivo curso a partir de uma perspectiva suprainstitucional. Já o coordenador de tutoria é um professor ou pesquisador que atua nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos. Dado seu caráter mais administrativo, os coordenadores de polo estabelecem o vínculo entre a UAB e seus respectivos municípios.

A tutoria proposta pelo Sistema UAB é composta por profissionais selecionados pelas IPES vinculadas para atuar como bolsistas nas funções de tutoria presencial e a distância dos cursos

implantados no domínio desse sistema. Logo, cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de tutores, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos PPC, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

Considerando a estrutura geral do Sistema UAB no que se refere ao sistema de tutoria proposto, aliado à participação integrada com as equipes de professores e gestores das IPES, podemos inferir que a docência que se constitui em um projeto ofertado em convênio com o Sistema UAB acontece de forma coletiva e compartilhada. Sobre esse aspecto, Mill (2013) afirma que a docência na EaD é desempenhada, principalmente, pelo professor responsável pela elaboração dos conteúdos (conteudista), pelo professor-formador e pelos tutores presenciais e a distância.

O curso de Pedagogia a Distância da UDESC integra o Sistema UAB desde o ano de 2011. Nesse sentido, ponderando o que preconiza o Sistema UAB e o PPC do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC (UDESC, 2009) sobre a constituição da equipe pedagógica, pode-se afirmar que a mediação do processo do ensino-aprendizagem no AVA fica sob a responsabilidade dos professores e tutores a distância das distintas disciplinas.

A dinâmica da mediação pedagógica *online*, nos cursos participantes da UAB, é definida com base nas diretrizes gerais desse sistema para a organização das IPES e, especialmente, a partir do que é estabelecido no PPC em relação às metodologias de ensino e aprendizagem, ao sistema de avaliação, ao sistema de comunicação, dentre outros aspectos. Sendo assim, os cursos, no âmbito desse convênio, podem apresentar aspectos em comum, mas também particularidades em relação aos seus modelos. Dessa forma, entendemos que a oferta de cursos superiores a distância por instituições de ensino conveniadas com o Sistema UAB representa um vasto campo para a investigação científica, tanto em relação às diretrizes e políticas públicas quanto à dimensão formativa (modelos, processos etc).

No domínio desta investigação, fomos motivados por questões relacionadas ao processo de mediação pedagógica *online* no contexto do curso de Pedagogia a Distância da UDESC, ofertado em convênio com o Sistema UAB: qual é o conceito de mediação pedagógica *online* que permeia as principais normativas do Sistema UAB e da UDESC relacionadas à oferta do curso de Pedagogia a Distância da UDESC?; como os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo concebem a mediação pedagógica *online*?; quais os obstáculos encontrados por professores, tutores a distância e estudantes no processo de mediação pedagógica *online*?; que estratégias esses sujeitos recorrem para superar tais obstáculos? Essas são algumas das questões mobilizadoras, as quais apresentamos de forma

detalhada no Capítulo V, do nosso interesse por investigar a mediação pedagógica *online* no referido curso.

Apresentado o cenário relativo ao Sistema UAB, no qual se insere o convênio da UDESC para a oferta do curso de Pedagogia a Distância, passamos a aprofundar o contexto específico e motivador da investigação.

1.3 O contexto da investigação

Conforme mencionamos, o Curso de Pedagogia, oferecido pelo Centro de Educação a Distância da UDESC, integra o Sistema UAB com oferta de turmas iniciadas a partir do segundo semestre do ano de 2011. De acordo com o PPC do curso, o aluno deverá cumprir, integralmente, 20% da carga horária total do curso com atividades presenciais e 80% com atividades a distância ou *online*. Além desse aspecto, o curso apresenta como objetivo geral "*proporcionar a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), numa perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro*" (UDESC, 2009, p. 05).

A ênfase no uso das TIC, presente no objetivo supracitado, é reforçada em vários itens do PPC, como, por exemplo, no perfil de formação; na estrutura curricular, por meio de disciplinas que abordam a interface "educação e tecnologia"; e nos princípios que norteiam a formação profissional. Dentre os princípios encontrados nesse documento, está o "*domínio das tecnologias da informação e da comunicação para sua inserção nos processos de gestão de sistemas educacionais e processos de ensino e aprendizagem*" (UDESC, 2009, p. 09).

Quanto à mediação pedagógica, o PPC evidencia os professores das disciplinas, os tutores no polo de apoio presencial e os tutores virtuais, que atuam na sede do curso, como agentes desse processo. Os professores das disciplinas são aqueles que fazem parte do quadro efetivo do CEAD, além de professores contratados temporariamente e professores formadores contratados como bolsistas do Sistema UAB. Atendendo à denominação dada pela UAB ao sistema de tutoria, os tutores que atuam no Curso de Pedagogia são nomeados para a tutoria presencial e tutoria a distância, nomenclatura que adotamos neste estudo.

O processo de seleção de tutores para o curso de Pedagogia é realizado pelo CEAD, em consonância com o que preconiza o Sistema UAB em relação às atribuições gerais dos tutores, assim definidas e apresentadas no *site* oficial da CAPES:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (CAPES).

Considerando-se as atribuições recomendadas pelo Sistema UAB e as particularidades do PPC, a tutoria presencial no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC tem se caracterizado como uma atividade de gestão das atividades presenciais programadas para os estudantes no polo, como a aplicação de provas e a organização de outras atividades presenciais previstas. Logo, não é atribuição do tutor presencial realizar a mediação didático-pedagógica dos conteúdos, seja ela presencial ou *online*, ficando esta sob a responsabilidade das equipes docentes no CEAD, que são constituídas por professores das disciplinas e tutores a distância especialistas na área disciplinar em que atuam.

Como a seleção dos tutores a distância leva em consideração a proximidade entre a formação inicial e a pós-graduação com a disciplina do Curso de Pedagogia em que irão atuar, as atribuições definidas para essa tutoria, na metodologia de implementação desse curso, envolvem as seguintes atividades: participar das formações com o professor (ou professores) responsável pela disciplina; auxiliar no planejamento da sala *online*; acompanhar o estudante no desenvolvimento de suas atividades; mediar fóruns de dúvidas gerais e de conteúdo; auxiliar na correção das atividades de aprendizagem da disciplina propostas no AVA e das provas presenciais.

As atribuições do tutor a distância, no Curso de Pedagogia, evidenciam sua participação, juntamente com os professores, no processo de mediação pedagógica no AVA e no planejamento das atividades de aprendizagem das disciplinas, sempre em parceria com os professores. Desse modo,

partimos do entendimento de que o tutor a distância compartilha com o professor da disciplina o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem *online*, pois ambos são responsáveis pelo acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos durante a oferta da disciplina no AVA.

Conforme mencionamos anteriormente, o tutor presencial atua essencialmente no polo de apoio presencial, executando algumas atividades de caráter administrativo e de suporte tecnológico. Por esse motivo, justificamos a sua não inclusão como sujeito deste estudo, uma vez que esse ator não realiza mediação pedagógica no ambiente *online* das disciplinas. Ou seja, não tem responsabilidade de natureza avaliativa e pedagógica nas suas ações junto aos estudantes, apesar de poder auxiliá-los nas questões em que se sentem confortáveis, como organizar grupos de trabalho e até orientar atividades de aprendizagem. Nessa perspectiva, iniciamos com o entendimento de que os sujeitos envolvidos diretamente na efetivação da mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC são os estudantes, os professores e os tutores a distância.

É desse contexto que emergiu, portanto, o problema de investigação deste estudo, associado à mediação pedagógica *online*, um processo fulcral nos contextos de ensino e aprendizagem na EaD com componente *online*. Mais especificamente, o problema de investigação decorre do contexto de formação de pedagogos na modalidade EaD pela UDESC, em que a mediação pedagógica *online* é uma responsabilidade compartilhada entre professores e tutores a distância, os quais assumem a incumbência pelo processo educativo e por mobilizarem a construção de conhecimentos.

Outro fator motivador deste estudo, já aludido, decorre da experiência da investigadora como docente *online* no referido curso de Pedagogia, iniciada no ano de 2001. A trajetória construída nessa modalidade levou-a a participar de projetos de ensino e de pesquisa e a propor e coordenar atividades de extensão relacionados aos processos didáticos na EaD e à interface tecnologia e educação. Esses fatores justificam, por fim, o interesse pessoal e profissional da investigadora em analisar como se efetiva o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Nesse sentido, cabe salientar que o conceito de mediação que sustentamos nesse estudo está relacionado à perspectiva idealizada por Vygotsky, na qual se considera que o desenvolvimento humano e o acesso aos objetos de conhecimento (aprendizagem) acontecem por meio da atividade mediada. Isso significa que a transferência racional e intencional da experiência (cultura) a outros e a construção do pensamento demandam um sistema mediador constituído pelas interações interpessoais e por outros elementos culturais humanos, como os instrumentos materiais e a linguagem (Vygotsky, 1998; 2007).

1.4 Questão e objetivo de investigação

Levando em consideração o contexto apresentado e o interesse em investigar como se efetiva o processo de mediação pedagógica no AVA do Curso De Pedagogia a Distância da UDESC, partirmos para uma revisão de literatura sobre esse tema com o intuito de encontrar os subsídios necessários para delimitar as questões de investigação orientadoras deste estudo, assim estruturadas:

> **Como se efetiva o processo de mediação pedagógica *online* no curso superior de Pedagogia ofertado pelo Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, na perspectiva dos professores, dos tutores a distância e dos estudantes?**

> **Em que medida a análise da mediação pedagógica *online* efetivada no curso de Pedagogia a Distância da UDESC pode contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de mediação nos cursos superiores a distância da UDESC e em outros contextos formativos similares?**

A partir das questões centrais de investigação, apresentamos no capítulo destinado ao desenho do estudo (Capítulo V) um conjunto de subquestões mais específicas, em torno das quais se operacionalizou o processo de coleta de dados. Subjacentes às questões centrais de investigação, definimos como objetivos principais desta pesquisa:

> **Analisar o processo de mediação pedagógica *online* no Curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina a partir da perspectiva dos professores, dos tutores a distância e dos estudantes.**

> **Contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de mediação pedagógica *online* nos cursos de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, bem como de outros contextos similares ao estudado.**

Para respondermos às questões centrais de investigação, realizamos uma revisão de literatura sobre o conceito de mediação e sobre as especificidades da aprendizagem em contextos de EaD com componente *online*. Com relação ao conceito de mediação e sua relação com a EaD, foi essencial nos apoiarmos nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (Vygotsky, 1998) sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, por trabalhar com a função mediadora, nosso objeto de investigação neste estudo. Além disso, com o intuito de clarificar e delimitar o conceito de mediação pedagógica *online*, considerando o contexto da sociedade em rede, recorremos também a estudos contemporâneos, dentre os quais detacamos: Daniels (2004), Oliveira (2005, 2008), Galuch e Sforni (2009), Molon (2011) e Azevedo e Abid (2018). Essas referências foram necessárias para delimitarmos um conceito de mediação pedagógica *online* que enfatizasse o papel dos sujeitos no processo educativo *online* (como o professor/tutor e o estudante), mas que também considerasse o que estamos denominando de não humanos ou estrutura[3], ou seja, os materiais didáticos e a organização do AVA, como elementos mediadores da construção de conhecimento.

Visando compreender melhor as especificidades do processo de mediação pedagógica *online,* consideramos fundamental pesquisar teorias voltadas à aprendizagem *online*. Na revisão de literatura, deparamo-nos com o modelo teórico *Community of Inquiry* (CoI), proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), o qual serviu de referência para o estudo empírico realizado e encontra-se aprofundado no Capítulo III desta tese. Esse modelo, ao explicar como uma experiência de aprendizagem *online* pode ser profunda e bem sucedida, apresenta importantes argumentos teóricos e metodológicos que nos auxiliaram a analisar a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Por fim, a revisão de literatura e a definição das questões e objetivos centrais do estudo possibilitaram traçar o desenho do estudo em três etapas investigativas – pesquisa documental, inquérito por questionário e inquérito por entrevista – no qual o estudo de caso foi a metodologia de pesquisa que se afigurou mais adequada e oportuna.

1.5 Justificativa da relevância do estudo

O caráter central da mediação pedagógica no processo de aprendizagem descrito em estudos como os de Vygotsky (1998), Gutierrez e Prieto (1994), Garrison, Anderson & Archer (2000), Masetto (2000; 2008), aliado às indagações recorrentes ao longo da vivência profissional da pesquisadora

[3] Neste estudo, consideramos como "estrutura" a organização do curso de Pedagogia a Distância da UDESC em termos de materiais didáticos disponibilizados aos estudantes e a estruturação e organização do AVA.

como docente e autora de conteúdos para a EaD, foi preponderante para que delimitássemos como campo de análise a mediação pedagógica realizada no AVA do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Apesar de tal delimitação, não excluímos a possibilidade de que outros fatores externos atuam no processo de mediação da aprendizagem dos estudantes ao longo do curso, como o próprio tutor presencial e a coordenação de polo.

A mediação pedagógica é definida por Masetto (2000, p. 132) como "*a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem*" (Masetto, 2000, p. 132). Para esse autor, esse processo não se restringe somente à ação docente, mas pode ser realizado também por meio dos outros colegas de curso ou de processo de aprendizagem (interaprendizagem), dos materiais pedagógicos adequadamente elaborados, de tecnologias adequadas para ambientes presenciais e outras para ambientes *online*. Santos (2006) complementa esses argumentos ao afirmar que as interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) permitem a interatividade[4] e a aprendizagem colaborativa.

Considerando tal perspectiva sobre o processo de mediação pedagógica, ponderamos, neste estudo, que ela pode ocorrer por diversos caminhos, tais como pelo material didático impresso e *online*, pela comunicação em chat ou na troca de *e-mail*, pela interação direta e indireta com professores e/ou tutores, pela interface do AVA, pela mediação do polo de apoio presencial, dentre outras possibilidades. Nesse sentido, a mediação pedagógica afigura-se como um elemento essencial no desenrolar da aprendizagem dos alunos tanto em cursos presenciais quanto a distância com componente *online*.

Considerando o conceito de mediação pedagógica apresentado e o processo de formação no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, podemos inferir que esse processo pode ser percebido: na ação docente (na interação com professores e tutores a distância) ao planejar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem; na interação entre os próprios estudantes; na interação com a interface do AVA e com os materiais didáticos; dentre outros. Dessa maneira, consideramos que neste estudo e no contexto deste curso, professores, tutores a distância, estudantes, AVA e materiais didáticos (conteúdos) são agentes de mediação pedagógica *online*.

[4] Valle e Bohadana (2012) associam a interatividade, entendida como a relação entre humanos mediada pela máquina, à uma prática específica da EaD online, porém observam que essa modalidade não se reduz à interatividade apenas. As autoras ampliam o conceito de interatividade ao tratá-la como contexto de autoformação dos sujeitos do ato educativo.

Para nos guiar nesse processo de investigação, recorremos a teorias que nos fornecessem elementos para compreendermos as distintas dimensões que envolvem a mediação pedagógica em ambientes *online*. Nesse aspecto, encontramos uma variedade de teorias, surgidas, notadamente, nas últimas quatro décadas, que buscam clarificar as atividades e os processos que abrangem o contexto de cursos e programas ofertados na modalidade EaD. Entretanto, encontramos em algumas dessas teorias, especialmente naquelas que têm como pilar o processo de aprendizagem, elementos centrais para a compreensão da mediação pedagógica *online*, como as notáveis contribuições: do referido modelo teórico CoI de Garrison, Anderson & Archer; da Teoria da Distância Transacional e Autonomia do Aprendiz proposta por Michael Moore; da Teoria da Conversação Didática Guiada de Borje Holmberg; e do Conectivismo de George Siemens. Essas teorias baseiam sua fundamentação no processo de aprendizagem, por isso encontramos nelas suporte necessário para analisar e discutir diferentes aspectos da mediação pedagógica em contextos de ensino e aprendizagem *online* e também elementos essenciais para realçar a sua relevância no contexto desta investigação.

Apesar de o desenvolvimento, a aceitação e a verificação dos modelos teóricos exclusivamente direcionados para o ambiente de aprendizagem *online* ainda serem relativamente inexistentes (Garrison & Arbaugh, 2007), o modelo CoI tem chamado muita atenção por se constituir um modelo abrangente para orientar a pesquisa e a prática da aprendizagem nesse contexto. Segundo esses autores, uma comunidade de inquirição se constitui por meio de três elementos interdependentes e decisivos para o sucesso da experiência educacional *online*: a presença cognitiva (capacidade de o estudante construir significados por meio da comunicação sustentada em uma comunidade de inquirição crítica), a presença social (capacidade de os participantes projetarem suas características pessoais na comunidade, apresentando-se assim aos demais como "pessoas reais") e a presença de ensino (relacionada às funções de definição do *design* da experiência educacional e de facilitação do discurso desempenhadas pelo professor/tutor ou outro membro, como o próprio estudante). Nesse sentido, por esse modelo teórico considerar que a aprendizagem significativa e profunda em uma comunidade de aprendizagem *online* acontece pela interação entre essas três presenças, encontramos no modelo CoI elementos teóricos e metodológicos necessários para uma interlocução com o processo de mediação pedagógica *online*, justificando o destaque a esse modelo neste estudo.

O modelo teórico CoI é considerado uma das propostas mais completas e integradas no que se refere à compreensão do papel do professor no contexto de ensino e aprendizagem *online*. Além disso, compõe uma abordagem equilibrada na confluência entre uma perspectiva socioconstrutivista da

aprendizagem e do conhecimento, baseada na interação, no trabalho colaborativo e na procura da garantia de qualidade e rigor que devem nortear a formação acadêmica nesse cenário. Por esse motivo, consideramos esse quadro teórico como determinante para realizar algumas interlocuções com o processo de mediação pedagógica *online* durante o estudo. Essas interlocuções resultaram em recomendações relacionadas ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de modelos pedagógicos em EaD pautados nos princípios teóricos e metodológicos do modelo CoI, de tal modo que a aprendizagem dos estudantes resulte da prática de investigação crítica e reflexiva e que presssupõe a ação de mediadores pedagógicos *online* humanos e não humanos.

A Teoria da Distância Transacional e Autonomia do Aprendiz de Moore e a Teoria da Conversação Didática Guiada de Holmberg somam-se ao referencial central por trazerem ideias complementares ao modelo teórico CoI, especialmente relativas aos conceitos de interação, diálogo, autonomia e distância transacional.

Na EaD, estudantes e professores nem sempre compartilham do mesmo espaço físico e/ou tempo e é essa separação a responsável por conduzir padrões especiais de comportamento de alunos e também de professores. Sobre esse aspecto, Keegan (1996) afirma que tanto o ensino quanto a aprendizagem são afetados profundamente pela separação entre os sujeitos do processo educativo. Para esse autor, com a separação geográfica, surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. A distância transacional é esse espaço psicológico e comunicacional a ser superado.

A distância transacional está presente em qualquer programa educacional independentemente da modalidade de educação ser presencial ou a distância. Algum grau de distância transacional estará presente. Sendo assim, a Educação a Distância pode ser vista como um "*subconjunto do universo da educação, e educadores a distância podem utilizar e contribuir para a teoria e a prática da educação convencional*" (Moore, 1993, p. 3). Nesse sentido, a Teoria da Distância Transacional e Autonomia do Aprendiz de Michael Moore parte da ideia de que a distância é um fenômeno pedagógico, e não meramente uma questão de distância geográfica (Moore & Kearsley, 2007).

Segundo Moore e Kearsley (2007), nessa teoria o que realmente importa para os praticantes e pesquisadores é o efeito que a distância geográfica causa ao processo de ensino e aprendizado, à elaboração do currículo e do curso e à organização e gerenciamento do projeto ou programa educacional. Nesse contexto, a interação a distância é vista como uma lacuna que precisa ser superada por meio de procedimentos diferenciados, conferindo à EaD a necessidade de estruturação

de estratégias e técnicas especiais de ensino-aprendizagem. Esses comportamentos de ensino diferenciados recaem em três grupos de variáveis: diálogo, estrutura e autonomia do aluno. O diálogo permite que alunos a distância compartilhem a construção do conhecimento, por isso Moore (1993) utiliza esse termo para descrever uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. O diálogo corresponde, portanto, somente às interações positivas. Assim, ele é considerado intencional, construtivo e valorizado por cada envolvido.

A estrutura de um programa a distância corresponde ao segundo grupo de variáveis que determinam a distância transacional e correspondem aos elementos do projeto do curso, ou aos modos de se estruturar o programa de ensino para ser conduzido pelos diversos meios de comunicação. A estrutura representa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa. Ela descreve em que medida um programa educacional pode acomodar ou responder a cada necessidade individual do aluno (Moore, 1993).

A autonomia do aluno integra o terceiro grupo de variáveis da distância transacional e está relacionada à habilidade dos alunos em compartilharem a responsabilidade por seus próprios processos de aprendizagem. Segundo Moore (1993, p. 09), "*a autonomia do aluno é a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem*".

Para Holmberg (1995), a Teoria da Conversação Didática Guiada implica que o caráter da boa EaD se assemelha ao de um guia de conversação com o objetivo de aprender e que a presença dos traços típicos de tal conversa facilita a aprendizagem. Segundo essa teoria, existe uma interação constante ("conversa") entre autores, tutores e professores, a qual é simulada através da interação dos alunos com os cursos pré-produzidos e reais através da interação escrita e/ou telefônica com seus professores/tutores. Segundo Paulsen (1993), a teoria de Borje Holmberg é desenvolvida com foco em cursos por correspondência e comunicação individual. Sendo assim, ela não dá muita atenção à comunicação grupal. No entanto, o autor enfatiza que essa teoria pode ser desenvolvida para incluir facilitação de grupo e vários autores recomendaram técnicas de facilitação relacionadas para cursos de conferência de computador.

O Conectivismo de Siemens é uma teoria cujo foco está na ideia de que o modo como a pessoa trabalha e funciona é modificado quando se utilizam novas ferramentas. Essa teoria fornece também uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes

desenvolverem-se na era digital. Nesse sentido, a rede é um agente cognitivo que ultrapassa as limitações individuais (Siemens, 2004). Além disso, as conexões ou nós da rede podem envolver agentes humanos e não humanos[5], como pessoas e tecnologias.

Assim como o modelo teórico CoI, as teorias mencionadas também se baseiam numa questão que constitui o pilar do seu pensamento: a aprendizagem. Nesse âmbito, todos os processos como a administração de conteúdos, o ensino, a avaliação, a interação entre grupos de trabalho, a participação e o trabalho colaborativo são importantes quando perspectivados como ferramentas para atingir a almejada aprendizagem do estudante.

Considerando o exposto, esperamos que as conclusões e considerações decorrentes deste estudo oportunizem reflexões e subsídios para o aperfeiçoamento de práticas de mediação pedagógica *online* nos cursos a distância da UDESC, assim como em contextos de EaD similares ao que foi estudado, contribuindo para promover processos de ensino-aprendizagem mais eficientes e adequados a essa modalidade.

A seguir, apresentamos a estrutura da tese quanto à organização e objetivos de cada capítulo.

1.6 Estrutura e organização da tese

Antes de apresentar a estrutura da tese, justificamos nossa opção por redigi-la utilizando a língua portuguesa (Português do Brasil) por ser a língua de origem da pesquisadora e, por conseguinte, tornando possível manter o estilo peculiar da sua escrita. Entretanto, a estruturação da tese reflete aspectos peculiares quanto à produção científica no contexto da Universidade do Minho como a utilização do Despacho RT-31/2019 que orientou a formatação gráfica e a disponibilização pública desta tese.

Para poder construir um quadro referencial para o estudo das questões de investigação apresentadas, foi necessário esclarecer um conjunto de fatores que condicionam o processo de mediação pedagógica on-line. Nesse sentido, a organização desta tese iniciou por esse capítulo que teve por objetivo contextualizar e justificar o estudo realizado.

[5] Nesta tese, abordamos os conceitos de humanos e não humanos com base na Teoria Ator-Rede (TAR), de Bruno Latour (1997), que questiona o humanismo fundacional das ciências sociológicas, que concentram o social apenas no humano (pessoas), quando propõe a presença, a aceitação e a agência dos objetos e das coisas – denominados de não humanos.

O Capítulo II, intitulado "Do conceito de mediação à ação de mediação pedagógica *online*", foi estruturado a partir dos seguintes objetivos: i) apresentar as múltiplas práticas e representações sociais relacionadas ao conceito de mediação; ii) esclarecer o conceito de mediação pedagógica a partir de algumas interlocuções com a perspectiva histórico-cultural; iii) destacar as especificidades da mediação pedagógica quando o contexto de ensino-aprendizagem é a EaD com componente *online*; vi) abordar o papel das tecnologias digitais na mediação pedagógica em tempo de cibercultura; v) apresentar o papel do professor como mediador pedagógico *online*; vi) discutir o caráter distribuído, colaborativo e coletivo da mediação pedagógica *online* e; vii) abordar o papel dos agentes humanos e não humanos do processo de mediação pedagógica *online*.

No Capítulo III, denominado "Mediação pedagógica e comunidade de inquirição: uma interlocução necessária", estabelecemos algumas conexões entre o conceito, a importância e os atores da mediação pedagógica *online* e o modelo teórico denominado *Community of Inquiry*, proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), que serviu de referência para o estudo empírico realizado. Logo, a organização deste capítulo centrou-se, especialmente, na abordagem da contextualização do surgimento desse modelo, na conceituação e interrelação das três dimensões constituintes de uma CoI – presença social, presença de ensino e presença cognitiva – e nas suas linhas de desenvolvimento.

O Capítulo IV, o qual denominamos "A mediação pedagógica e a formação de professores no Sistema UAB: o que dizem os documentos legais", tem como finalidade contextualizar o curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Nessa perspectiva, apresentamos e analisamos as principais políticas e diretrizes da educação superior a distância no Brasil, especialmente, no âmbito do convênio entre UDESC e Sistema UAB, além de algumas diretrizes internas a essa instituição. A análise centrou em como as funções e os atores da mediação pedagógica *online* estão presentes ou são sugeridas nessas políticas e diretrizes.

No capítulo V, apresentamos o desenho do estudo, tomando como ponto de partida a problemática, as questões e os objetivos centrais de investigação. Apresentamos detalhadamente o planejamento e a implementação do estudo quanto: à caracterização da metodologia de investigação (estudo de caso); aos critérios para seleção dos sujeitos e sua caracterização; à definição das fontes, técnicas e instrumentos utilizados para coleta dos dados; às opções metodológicas em nível de análise e apresentação dos dados; aos princípios e procedimentos de natureza ética.

A apresentação e análise dos dados tem início no Capítulo VI, intitulado "Apresentação e análise de dados do inquérito por questionário" e prossegue no Capítulo VII, denominado "Apresentação e análise de dados do inquérito por entrevista".

No Capítulo IV, apresentamos e analisamos os dados coletados na primeira fase da investigação relativa ao inquérito por questionário realizado com professores, tutores a distância e estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Essa etapa possibilitou-nos: i) caracterizar o perfil dos sujeitos investigados; ii) identificar a concepção de mediação pedagógica *online* dos sujeitos; iii) verificar a percepção dos sujeitos sobre as presenças do modelo CoI (presença de ensino, presença social e presença cognitiva) no processo de mediação pedagógica *online* do curso; iv) identificar aspectos positivos (facilitadores) relacionados à mediação pedagógica *online* no curso, assim como obstáculos envolvendo esse processo e as estratégias a que os sujeitos recorrem para superá-los.

No Capítulo VII, apresentamos e analisamos, à luz do referencial teórico, os dados coletados na fase de inquérito por entrevista com 09 professores, 07 tutoras a distância e 08 estudantes. A apresentação e análise dos resultados das entrevistas foram organizadas por grupo de sujeitos e a partir das categorias temáticas estabelecidas. Ao final da análise dos dados das entrevistas com cada grupo, elaboramos uma síntese das conclusões e realizamos algumas triangulações, buscando destacar aspectos convergentes e divergentes relacionados às perspectivas dos sujeitos.

Por fim, no Capítulo VIII, apresentamos uma síntese das conclusões resultantes das três etapas de investigação do estudo: a pesquisa documental, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Além disso, salientamos as contribuições do estudo para a formação superior a distância na UDESC e em contextos similares, assim como apontamos algumas linhas de desenvolvimento futuro de estudos sobre mediação pedagógica *online* em interlocução ou não com o modelo teórico CoI.

CAPÍTULO II. DO CONCEITO DE MEDIAÇÃO À AÇÃO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA *ONLINE*

Considerando o propósito principal deste estudo – analisar o processo de mediação pedagógica *online* no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC a partir da perspectiva dos professores, dos tutores a distância e dos alunos – buscamos, neste capítulo, esclarecer o conceito de mediação pedagógica *online* trazendo como ponto de partida a contribuição da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, por trabalhar com a função mediadora que é o objeto de investigação desta tese. Para tanto, organizamos o texto com o intuito de esclarecer: i) as múltiplas práticas e representações sociais associadas ao conceito de mediação; ii) o conceito de mediação pedagógica a partir de algumas interlocuções com a perspectiva histórico-cultural; iii) as especificidades desse processo quando o contexto de ensino-aprendizagem é a EaD com componente *online*; vi) o papel das tecnologias digitais na mediação pedagógica em tempo de *cibercultura*; v) o papel do professor como mediador pedagógico *online*; vi) o caráter distribuído, colaborativo e coletivo da mediação pedagógica *online*, com o intuito de evidenciar o papel dos mediadores humanos com ênfase no papel do estudante; e vii) o papel dos agentes humanos e não humanos do processo de mediação pedagógica *online*, com o intuito de evidenciar o papel das tecnologias, com ênfase nos materiais didáticos e na interface dos AVA.

2.1 Das múltiplas mediações à mediação pedagógica

Um mesmo termo pode designar fenômenos diferentes dependendo do campo do conhecimento em que se insere ou do contexto histórico com o qual se articula. Isso não tem sido diferente quando investigamos o tema da mediação e encontramos representações e práticas diferenciadas associadas à sua conceituação. Sobre esse aspecto, Silva (2011; 2012) afirma que algumas dessas associações relacionam o conceito de mediação a práticas informais, coincidentes com ideologias políticas, religiosas ou com o voluntariado social. O fato é que o termo mediação tem sido utilizado e apropriado por diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Psicologia, Antropologia, Direito, Pedagogia, dentre outras) para fazer menção a ações de caráter social, político e pedagógico.

Mas qual a origem do termo mediação e os principais eventos a ele associados? Salientamos que não é objetivo desta tese aprofundar a história da noção de mediação, que é ampla e diversificada, porém consideramos importante situarmos algumas representações e práticas associadas ao seu

entendimento antes de avançarmos para o conceito de mediação do ponto de vista pedagógico, pois, de alguma forma, isso pode ajudar a perspectivar a necessidade de compreender o próprio conceito de mediação pedagógica[6] na visão de professores, tutores e estudantes.

Relativamente à etimologia do termo mediação, encontramos que ele deriva do latim *mediare*, que significa mediar, intervir, dividir ao meio (Morais & Spengler, 2012). De modo semelhante, o Dicionário Aurélio de Português *Online* apresenta a seguinte definição para o ato de mediar: 1. Dividir ao meio; 2. Intervir acerca de; 3. Ficar no meio; 4. Passar-se (entre dois fatos ou duas épocas).

Quanto à origem do termo mediação, tem sido associada a Aristóteles, em sua obra "Ética a Nicômaco", em que esse filósofo apresenta um estudo acerca do significado de justiça. Para ele, a justiça é o principal fundamento da ordem do mundo, e todas as virtudes estão subordinadas a ela (Aristóteles, 1991). Em razão disso, no Livro V da referida obra, Aristóteles trata da *dikayosyne* (justiça) e da *aidikía* (injustiça), pronunciando que, nas pessoas, a primeira é a "disposição de caráter que torna as pessoas propensas a fazer o que é justo, que as faz agir justamente e desejar o que é justo". De maneira análoga, relaciona a injustiça: "*a disposição que as leva a agir injustamente e a desejar o que é injusto*" (Aristóteles, 1991, p. 96).

Ainda no livro V da obra "Ética a Nicômaco", Aristóteles realizou um estudo sobre o que seria a justiça corretiva: em sua concepção, seria o intermediário entre a perda e o ganho (Aristóteles, 1991), evidenciando o caráter interventivo de um mediador (o juiz) na resolução de um dilema. A manifestação da atitude mediadora do intermediário aparece, notadamente, quando Aristóteles postula que:

> Eis aí por que as pessoas em disputa recorrem ao juiz; e recorrer ao juiz é recorrer à justiça, pois a natureza do juiz é ser uma espécie de justiça animada; e procuram o juiz como um intermediário, e em alguns Estados os juízes são chamados mediadores, na convicção de que, se os litigantes conseguirem o meio termo, conseguirão o que é justo. O justo, pois, é um meio-termo já que o juiz o é (Aristóteles, 1991, p. 105).

Assim, a justiça corretiva de Aristóteles era concebida como mediação, pois cabia ao juiz (intermediário) restabelecer a igualdade entre as partes. Esse processo influenciou e corresponde, no ordenamento jurídico, aos métodos alternativos de resolução de conflitos, em que a mediação é reconhecida como um dos métodos.

[6] Este aspecto foi considerado no estudo empírico associado à pesquisa de doutoramento, nomeadamente através do questionamento dos professores, tutores a distância e estudantes participantes do estudo.

Moore (1998), ao abordar a história da prática de mediação, afirma que ela é extensa e variada em quase todas as culturas dispersas pelo mundo. Afirma que culturas judaicas, cristãs, islâmicas, hinduístas, budistas, confucionistas, além de muitas tradições indígenas têm longa e efetiva tradição na prática da mediação. O autor traz como exemplo dessas práticas os tempos bíblicos nos quais as comunidades judaicas utilizavam a mediação para resolver diferenças de caráter civil e religioso. Posteriormente a esse período histórico, na Espanha, África do Norte, Itália, Europa Central e Leste Europeu, Império Turco e Oriente Médio, rabinos e tribunais rabínicos desempenharam papéis fundamentais na mediação ou no julgamento de disputas entre membros de sua fé. Esses tribunais eram muito importantes para a proteção da identidade cultural e garantiam que os judeus tivessem um meio formalizado de resolução de disputa.

Ainda sobre as tradições judaicas relacionadas à solução de conflitos, Moore (1998) afirma que elas foram conduzidas para as comunidades cristãs emergentes, que viam Jesus Cristo como mediador supremo. Na perspectiva bíblica, Jesus é tomado como mediador entre Deus e o homem, conforme anunciado por Timóteo no livro sagrado: "Pois há um Deus e um mediador entre Deus e o homem, o homem Jesus Cristo, que se entregou como redenção de todos, o que será comprovado no devido tempo" (I Timóteo, 2:5-6). De acordo com Moore (1998), até o período da Renascença, a Igreja Católica (na Europa Ocidental) e a Igreja Ortodoxa (no Leste Mediterrâneo) foram, provavelmente, as principais organizações de mediação e administração de conflitos da sociedade ocidental. Ainda sob o ponto de vista religioso, Costa (2013) menciona que religiões como a Maçonaria, Logosofia, Ortodoxia, Taoismo, entre outras, expressam, de forma diversa e complexa, suas crenças e maneiras de compreender, conviver e estabelecer a mediação com o divino.

Na perspectiva jurídica contemporânea, os métodos alternativos de resolução de conflitos são processos que oferecem, de acordo com suas respectivas peculiaridades, opções para se chegar a um consenso entre as partes do litígio sem a necessidade de prosseguir para instâncias judiciais. Trata-se de uma alternativa fundamentada na necessidade de evitar o colapso do sistema judicial por meio da redução de causas (ou processos), permitindo resolver problemas concretos em um estágio judicial anterior (Jiménez, 2016). Nota-se que as noções e práticas de mediação que foram se constituindo e se complexando ao longo da história da humanidade, associadas à ideia de um interventor (mediador) necessário para conciliar conflitos/diferenças/disputas, influenciaram o surgimento dos métodos de resolução de conflitos de ordem jurídica. Além disso, entendemos também que a história da mediação

compreende o conflito como um fato social presente na vida humana desde que passamos a viver em grupo ou comunidade.

No Brasil, a Lei N.º 13.140, de 26 de junho de 2015, dispõe sobre a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Essa legislação considera a mediação uma atividade técnica exercida por terceiro imparcial (o mediador) sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia ou o conflito (Brasil, 2015). O campo de aplicação da mediação nessa perspectiva é muito vasto, podendo ser utilizado em conflitos de natureza comercial, empresarial, trabalhista, civil, familiar, dentre outros.

Em relação às representações e práticas de mediação apresentadas até aqui, podemos inferir que elas possuem claramente características mais técnicas e simplistas, estando relacionadas ao sentido de conciliação ou de intermediação, ou seja, atuam como uma ferramenta que se interpõe entre sujeitos interlocutores nas mais variadas situações. Entretanto, cabe destacar que a mediação não se limita tão somente à dimensão pacificadora: ela extrapola esse entendimento, pois também apresenta um caráter pedagógico/educativo, passando a ocupar espaço como objeto de reflexões das ciências sociais e humanas.

Entretanto, apesar de a noção de mediação ser amplamente utilizada e associada a múltiplas representações e práticas, mesmo com caráter mais técnico, concordamos com Silva (2012): é possível encontrar, nessas práticas, um denominador comum, fundamentalmente social e educacional. Nesse sentido, a autora salienta que a mediação, quando situada no campo específico da mediação de conflito (familiar, judicial, escolar, entre outros), é fundamentalmente uma atividade educativa, já que seu objetivo principal é provocar, em ambos os lados do conflito, a adoção de uma sequência de aprendizado alternativo, visando superar a reação de comportamento impulsivo que desencadeou uma resposta conflitante. Além disso, também é possível considerar a mediação como uma cultura de mudança social que promove a compreensão dos diferentes participantes no processo de mediação.

Conforme mencionamos anteriormente, o termo mediação também pode ser concebido numa perspectiva mais ampla e complexa, como, por exemplo, em um fenômeno vinculado aos processos de comunicação, uma teoria social ou uma categoria de análise. Nesse sentido, o espanhol Manuel Martín Serrano (1976), precursor da teoria da mediação social, aborda a mediação como um fenômeno social contemporâneo e como categoria de análise para os estudos em comunicação. Em sua definição, a mediação é entendida como uma atividade de controle social que confere limites ao que poderia ser

dito e aos modos de dizê-lo, por meio de um sistema de ordem. Para ele, é a teoria da mediação que fundamenta a teoria da comunicação.

Jesús Martín-Barbero, também pesquisador nascido na Espanha e inspirado pelas ideias de Manuel Martín Serrano, aprofundou, na década de 1980, os estudos sobre o tema na América Latina, preconizando que a pesquisa em comunicação deveria migrar seu foco dos meios de comunicação para as mediações (Maio, 2016). Desse modo, Martín-Barbero desenvolveu a Teoria das Mediações Culturais, que procurou compreender o processo comunicacional a partir dos dispositivos socioculturais que abrangem a emissão e recepção das mensagens.

De maneira geral, os estudos de mídia e comunicação dedicaram-se aos estudos da mediação (Hjarvard, 2015), explicando por que esse termo muitas vezes tem sido associado, ou mesmo confundido, com o termo midiatização e mediatização. Hjarvard (2015) discute os conceitos de mediação e midiatização em um artigo em que busca conjecturar teoricamente sobre como podemos explicar as formas pelas quais as novas mídias (as digitais) podem influenciar a cultura e a sociedade e de que maneiras essa influência difere daquela das velhas mídias (mídia de massa, como a televisão e o rádio). Para esse autor, o termo "midiatização" é utilizado para denotar a importância intensa e transformadora da mídia na cultura e na sociedade, que se tornam cada vez mais dependentes das mídias e de seus modus operandi. Nesse sentido, o termo mediação estaria, segundo o autor, mais voltado ao uso de um meio para comunicação e interação e corresponde ao impacto da mídia em situações comunicativas específicas situadas no tempo e espaço.

Barros (2012) também discute os conceitos de mediação e midiatização na perspectiva de articulações entre comunicação e cultura e destaca que não se tratam de termos conflitantes, apesar de distintos:

> Vale observar que os dois termos não são conflitantes, já que eles sugerem conotações bem próximas. Enquanto "midiatização" vem sendo pensada como uma nova forma de sociabilidade, decorrente de uma lógica midiática, "mediação" traz já de algum tempo o sentido das interações sociais, que nos dias de hoje se dão essencialmente – mas não exclusivamente – por intermédio da mídia (Barros, 2012, p. 88).

Para Barros (2012), a midiatização, vai além da mídia em sua dimensão técnica, pois se estende e se envolve na estrutura social e na constituição de uma cultura midiatizada. Assim como Hjarvard, Barros associa a mediação às interações sociais possibilitadas pelas mídias.

Sobre o termo mediatização, ele tem sido associado ao uso dos *media* (ou mídia) e das diferentes linguagens mediáticas como forma de representar os conteúdos/conhecimentos em contextos de EaD e de "mediatizar" a comunicação professor/aluno (Gomes, 2008). Segundo Gomes (2008), a mediatização pode acontecer em nível: i) dos conteúdos (produção e distribuição dos materiais didáticos); ii) da interação educacional (interação entre professor/aluno e aluno/aluno); iii) e dos serviços da instituição (disponibilização dos serviços *online*). Para essa autora, esses três níveis abrangem a generalidade das situações em que as tecnologias são cruciais para o funcionamento das atividades nas instituições de formação a distância. Além disso, utiliza-se das dimensões de mediatização dos conteúdos e mediatização comunicacional para caracterizar as distintas gerações de EaD ao longo dos anos, ultrapassando a mera visão tecnológica muitas vezes utilizada em tal caracterização.

Numa perspectiva complementar à de Gomes, Braga (2006, p. 07) aborda a mediatização como um processo estruturalmente incompleto, cujas características extrapolam os "*modos de organizar e transmitir mensagens e de produzir/transportar significados; mas também e sobretudo como modos segundo os quais a sociedade se constrói*". Nesse sentido, o autor, por assumir a mediatização como processo em constituição, considera a mediatização como um "*conjunto de reformulações sociotecnológicas de passagem dos processos mediáticos à condição de processualidade interacional de referência*" (Braga, 2006, p. 01). Nessa lógica, a mediatização da sociedade – apesar de se encontrar tão desenvolvida a ponto de ser considerada como dominante – é um processo que, superando a sua incompletude (como a dificuldade de percepção de papéis sociais), pode se tornar um processo interacional de "referência", ou seja, pode se tornar um organizador principal da sociedade. Entendemos que Braga parece incorporar o conceito de midiatização ao de mediatização, sem deixar de considerar, neste último, o caráter de mediatização dos conteúdos e da interação/comunicação apresentado por Gomes (2008), corroborando com nossa afirmação anterior de que esses termos, muitas vezes, são confundidos ou tratados como sinônimos.

Diante de contextos tratados como midiatizados por alguns autores (Barros, 2012; Hjarvard, 2015) ou mediatizados por outros (Gomes, 2008; Braga, 2006), novas formas de aprendizagem e interação são necessárias, tanto em contextos de EaD quanto de educação presencial. Portanto, entendemos que pesquisas envolvendo a relação entre mediação pedagógica e os processos de midiatização e mediatização e suas influências tornam-se importantes para a compreensão das mudanças sociais e culturais pelas quais estamos passando, especialmente em decorrência do

desenvolvimento das TIC nas últimas décadas e, consequentemente, das novas possibilidades de interação social mediadas pelas tecnologias digitais. Portanto, sua influência ultrapassa as novas formas de relacionamento interpessoal para os mais diversos campos sociais, além de aproximar áreas como a comunicação e a educação.

A teoria da comunicação, por sua vez, ao pesquisar e discutir os efeitos, as origens e o funcionamento da comunicação em seus aspectos tecnológicos, sociais, econômicos, políticos e cognitivos, expõe certa proximidade com a educação. Sobre esse aspecto, Rios e Silva (2015) afirmam que, mesmo possuindo características distintas, a comunicação e a educação apresentaram, no mundo latino, certa aproximação, que foi verificada graças às contribuições de alguns filósofos da educação, como Célestin Freinet (1976; 1969), Paulo Freire (1970; 1988); ou da comunicação, como Mario Kaplún (1992), além do próprio Martín-Barbero (1996). Tal relação de proximidade aparece claramente no texto de Paulo Freire quando afirma que:

> A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire, 1988, p. 69).

Assim, é preciso dar significado ao processo de aquisição do conhecimento, tal como propunha Paulo Freire, pois educar vai além da transmissão de saberes – é diálogo, é comunicação. Para ele, educar é comunicar; é atribuir sentido. Por esse motivo, a emissão como transmissão não é suficiente para desenvolver processos educativos transformadores que considerem a participação ativa dos alunos e a realidade social, cultural e tecnológica em que estão inseridos. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Paulo Freire e partilhamos da opinião de Rios e Silva (2015, p. 03) de que essa aproximação entre a comunicação e a educação não ocorre simplesmente por acaso. Ela se dá, notadamente, em um momento importante e ao mesmo tempo conturbado no campo da educação, pois "*deriva da influência que a evolução tecnológica dos meios de comunicação tem exercido na sociedade, na cultura, na forma de ser e de relacionar dos sujeitos*".

Considerando que educar pressupõe comunicar (atribuir significado), no sentido atribuído por Paulo Freire, entendemos que os avanços das TIC[7] têm contribuído, principalmente, para ampliar as

[7] Concordarmos com Lévy (1999) sobre o fato de que as TIC também incluem tecnologias como a oralidade, o lápis, o papel e todas as demais que transformaram, ao longo dos anos, a comunicação humana. Entretanto, considerando que o contexto desta investigação se insere no campo da EaD, utilizaremos a sigla TIC para nos referirmos, especialmente, às Tecnologias de Informação e Comunicação resultantes da fusão de três vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e a mídias informáticas.

possibilidades comunicativas e diversificar as metodologias de ensino e aprendizagem, tanto na educação presencial quanto na EaD. Sobre esse aspecto, Gomes (2003; 2008) associa a evolução das tecnologias com o desenvolvimento de modelos de EaD mais fundamentados na interação e na comunicação. Nesse sentido, parece-nos que esse fator ocorre de forma mais contundente nessa modalidade devido à necessidade de uso frequente dos AVA, assim como de outras tecnologias digitais, com vistas a possibilitar a interação entre os sujeitos e a interatividade com o conhecimento no processo educativo.

Sendo assim, neste estudo, consideramos que existem inter-relações entre educação e comunicação. Essa visão converge também com a teoria da mediação de Martín-Barbero sobre o papel dos meios de comunicação frente à circulação e socialização dos saberes, em que se concentram, num mesmo espaço, diversas culturas, padrões e visões de mundo (Martín-Barbero, 2003).

As TIC, especialmente a partir do surgimento das redes de computadores e dos dispositivos digitais, foram fazendo parte de nossas vidas (em casa, na escola, no trabalho, dentre outros espaços) e modificando-as totalmente de diversas maneiras. A sua evolução, ao longo dos anos, facilitou todo tipo de atividade, das mais simples às mais complexas. Como exemplo disso, podemos dizer que as TIC modificaram e ampliaram significativamente nossa forma de interagir (com o outro e com o meio) e de nos comunicar com as pessoas, independentemente do tempo e do espaço que ocupamos; possibilitaram o acesso ilimitado à informação, agora dispersa em distintos formatos no espaço virtual e não somente em meios físicos; contribuíram para alterar as formas de se fazer educação devido ao amplo acesso ao conhecimento e às novas possibilidades de comunicação, ampliando e ressignificando propostas metodológicas. Esses são apenas alguns exemplos, dentre tantas outras dimensões da sociedade afetadas pelos avanços das TIC nas últimas quatro décadas.

Relativamente às novas formas de interação homem-computador, Meirinhos (2015) afirma que elas alteram significativamente o que sabemos, a forma como estruturamos o pensamento, a forma como percebemos o mundo e como nos relacionamos nele, o modo como agimos e como adquirimos conhecimento. Portanto, não podemos ignorar as implicações positivas decorrentes do avanço tecnológico nas distintas dimensões sociais, como a educativa, assim como devemos, também, ponderar sobre as implicações negativas e desafios que se interpõem.

No campo educacional, as TIC, particularmente as digitais, podem contribuir para transformar o trabalho pedagógico do professor, auxiliando e ampliando competências (comunicativas, por exemplo) e metodologias de ensino e aprendizagem. Entretanto, a sua inserção no contexto escolar

deve contribuir para estimular, nos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e a aprendizagem cooperativa e colaborativa. Para que isso se efetive, a mediação pedagógica do professor é fator essencial.

Mencionamos brevemente a relação entre educação e comunicação no contexto das transformações tecnológicas das últimas décadas para abordarmos o entendimento de mediação na perspectiva educativa, sem deixar de considerar, evidentemente, sua interface com a comunicação, aspecto que será, por muitas vezes, evidenciado na discussão estabelecida neste capítulo. Entretanto, é importante considerarmos o que observa Silva (2007, p. 1908-1909) em relação à ideia de que as TIC não devem ser concebidas como simples instrumentos de informação (emissão/recepção de conteúdos), "*uma vez que contribuem decisivamente para estruturar a ecologia comunicacional das sociedades, atuando como instrumentos de mediação sociocultural*". Nesse sentido, o autor destaca que a abordagem da história da evolução das TIC, ou seja, da sua evolução ao longo do processo civilizatório, oferece-nos "*um quadro para melhor se compreender o desenvolvimento da relação do homem com a comunicação e dos reflexos que as mudanças provocam nas estruturas e contextos educativos*" (Silva, 2007, p. 1909), reafirmando nosso posicionamento de que a história da educação possui relação íntima com a história da comunicação. Sendo assim, o autor observa que analisar o efeito das configurações comunicativas nas estruturas educativas ao longo do tempo tem possibilitado refletir sobre a interação entre ecologia comunicacional e educacional, a fim de obter e fornecer informações sobre os impactos estruturantes das TIC que sejam úteis para se conseguir uma melhoria da ação educativa nos dias de hoje.

Também destacamos o estudo de doutoramento de Costa (2013), que analisou a concepção de mediação e mediação pedagógica presente em teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), específicas do período entre 2000 e 2010. Tal estudo evidenciou que o termo mediação passou a ser utilizado de forma expressiva nas produções acadêmicas e científicas fundamentadas nas TIC, com ênfase nas tecnologias digitais, para constituir e significar práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem dialógicas, interativas e dinamizadas. Sendo assim, a ação pedagógica tem sido diretamente associada ao uso de recursos, meios, técnicas, estratégias de ensino que a tornem uma atividade mediadora. Sobre esse aspecto, a autora salienta que as produções acadêmico-científicas sobre mediação e/ou mediação pedagógica oferecem condições para afirmar que "*toda ação mediadora pode ser considerada uma ação pedagógica, mas nem toda ação pedagógica é mediadora*" (Costa, 2013, p. 16). Essa afirmação só é possível quando relacionamos a

mediação a métodos, técnicas e estratégias pedagógicas que garantem o sucesso da ação pedagógica por meio da construção crítica e significativa de conhecimentos.

Nesse sentido, no contexto educacional, a mediação assume propriedades diferentes das apresentadas anteriormente, como na visão bíblica e jurídica, passando a ter um caráter intencional e sistematizado, recebendo a denominação de mediação pedagógica. Gutierrez e Prieto (1994) associam a mediação pedagógica ao tratamento de conteúdos e formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo, numa perspectiva de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionamento. Nessa mesma linha de pensamento, Costa (2013, p. 24) salienta que, para que as práticas socioeducativas sejam mediadas e pedagogicamente compreendidas, faz-se necessário "*considerar as intencionalidades, especificidades e adequações dos saberes, dos indivíduos e das tecnologias para a aprendizagem*".

Ainda sobre o conceito de mediação pedagógica, Sforni (2008) salienta que ele passou a ser mais acentuado no cenário educativo em razão da forte influência da perspectiva histórico-cultural nos cursos de formação de professores, em virtude de esta estabelecer uma estreita relação entre educação e formação humana, em que o papel da escola é valorizado e concebido como instituição que possibilita aos estudantes a apropriação do conhecimento sistematizado. Além disso, essa vertente epistemológica, que tem Vygotsky[8] como principal representante, também valoriza a participação ativa do estudante no processo de desenvolvimento do pensamento.

Segundo Oliveira (1997), Vygotsky contribuiu significativamente para explicar a mediação numa perspectiva educativa ao exibi-la como o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação. Por meio da mediação, a relação do homem com o meio deixa de ser direta e passa a ser mediada por elementos culturais humanos, que podem ser os instrumentos ou os signos. A autora também salienta que, na perspectiva de Vygotsky, o processo simples de estímulo-resposta é substituído por um ato complexo e mediado que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com base no conceito de mediação de Vygotsky, podemos conceber a

[8] Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, pequena cidade localizada próximo à Minsk, a capital da Bielo-Rússia, e faleceu precocemente em 1934, vítima de tuberculose. Durante a sua formação em Direito na Universidade de Moscou, também se dedicou ao estudo da Literatura e História da Arte. Formou-se em Direito no ano da Revolução Russa (1917), porém a sua carreira na Psicologia teve início somente após esse evento histórico. O interesse acadêmico de Vygotsky era vasto e passava pelas áreas do desenvolvimento psicológico, desenvolvimento infantil e desenvolvimento educacional. Sendo assim, realizou diversas pesquisas no campo do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, induzindo ao surgimento de uma corrente de pensamento denominada socioconstrutivismo.

mediação pedagógica como o ato de intervir no processo de ensino e aprendizagem que visa a uma aprendizagem complexa, em busca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tal ação acontece mediada pelas interações interpessoais e por outros elementos culturais humanos, como os instrumentos materiais e a linguagem. Aprofundaremos a perspectiva vygotskyana de mediação, incluindo o conceito de funções psicológicas superiores citado acima, no próximo tópico deste capítulo.

Todas as representações e práticas diferenciadas que apresentamos, associadas à noção de mediação, reforçam a ideia de que ela vem se constituindo ao longo do tempo como uma atividade humana e, portanto, como uma prática social. Conforme destacamos, sua existência remonta aos primórdios da vida em sociedade. Nesse sentido, concordamos com Silva (2011) quando associa essa abrangência de representações e de práticas à trajetória histórica do entendimento sobre mediação e às demandas de uma sociedade que, num curto período de tempo, tem sofrido transformações profundas na sua forma de organização, nas suas condições de existência e nos seus valores. Essas mudanças decorreram, sobretudo, do intenso desenvolvimento tecnológico.

Conforme já referimos, o acelerado desenvolvimento das TIC, especialmente das digitais, é considerado um fator preponderante e responsável por alterações nas mais variadas dimensões da sociedade, como a política, a social, a cultural e a educacional. Na esfera educacional, o advento das TIC trouxe novas perspectivas para a EaD, especialmente em seu formato *online*. Sobre esse aspecto, alguns autores (Gomes, 2003, 2008; Schnitman, 2011) enfatizam que a incorporação das tecnologias digitais aos modelos de EaD agregaram agilidade à emissão, à recepção e à distribuição de conteúdos e promoveram a interação e a colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, a incorporação das tecnologias digitais na EaD suscitou novos processos de ensino-aprendizagem, para os quais os professores precisam estar preparados, impondo novas metodologias de aula e adotando uma nova postura no relacionamento com os alunos. Sobre esse aspecto, Lobato (2012) argumenta que esse novo cenário educacional tem demandado questões para a pesquisa no campo da EaD, deslocando a ênfase nas tradicionais questões relativas à metodologia do ensino-aprendizagem a distância em si para a busca da compreensão dos aspectos relativos à mediação do ensino e da aprendizagem na EaD desenvolvida em *chats*, fóruns, listas de discussão e *e-mails*, ou seja, em espaços pedagógicos *online*, bem como da mediação associada à comunicação pedagógica através de dispositivos e documentos desenvolvidos em diversas linguagens midiáticas (impressa, áudio, vídeo, audiovisual, dentre outros).

Das reflexões que temos feito, consideramos que os processos de mediação são processos essencialmente de comunicação e de negociação de significados, de valores, de informação e conhecimento, em que um (ou múltiplos) mediador(es) atua(m) no sentido de contribuir para a construção de uma visão partilhada sobre algo. Nesse sentido, os processos educativos, nomeadamente no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem, são processos de mediação sócio-cultural-educacional (e comunicacional) entre os diferentes agentes envolvidos.

2.2 Mediação pedagógica: interlocução com a teoria histórico-cultural de Vygotsky

Com o intuito de clarificar o conceito de mediação pedagógica em contexto de ensino-aprendizagem *online* e, partindo do entendimento de que esse processo educativo é um processo de mediação sócio-cultural-educacional que extrapola as interações entre os sujeitos (professor-aluno, aluno-aluno) para interações com não humanos, encontramos na vertente histórico-cultural, especialmente nas abordagens teórico-metodológicas e na noção de mediação de Vygotsky, os fundamentos para levar a cabo tal pressuposto.

Nossa escolha é justificada porque uma das questões centrais do trabalho de Vygotsky (1998; 2007), para se compreender a noção de desenvolvimento humano, é o caráter social e histórico dos chamados processos psicológicos superiores, tais como a memória, a vontade, a escrita, dentre outros. Essas funções cognitivas superiores, consideradas caracteristicamente humanas, surgem da articulação e combinação entre o uso de instrumentos materiais e o uso de signos, ambos considerados elementos mediadores. Sendo assim, a construção do conhecimento depende, essencialmente, do processo de mediação pelo qual o indivíduo interage (com os outros e com o meio) e se desenvolve no ambiente sociocultural em que está inserido. A mediação, nessa perspectiva, é compreendida, portanto, como o processo de intervenção de um elemento intermediário (humano, material ou simbólico) numa relação, em que esta deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Para tanto, evidenciamos, neste estudo, a contribuição teórica de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, com ênfase nas Funções Psicológicas Superiores e Zona de Desenvolvimento Proximal, por abordar a função mediadora.

A teoria proposta por Vygotsky surge como meio de superação do quadro apresentado pela Psicologia na época, que se encontrava dividida em duas orientações: a naturalista e a mentalista. Para

ele, tal divisão exacerbava a questão do dualismo mente-corpo, natureza-cultura e consciência-atividade. Nesse sentido, por entender que essas duas correntes não explicavam cientificamente os processos mentais superiores, Vygotsky formula sua teoria. Sua justificativa era de que os naturalistas, ao aderirem aos métodos das ciências naturais, limitavam-se ao estudo de processos psicológicos relativamente simples (sensações ou comportamentos observáveis, por exemplo), mas, ao se confrontarem com funções complexas, fragmentavam-nas em elementos simples ou adotavam um dualismo que abria espaço para a especulação arbitrária. Já os mentalistas, no entender de Vygotsky, levavam em conta os fenômenos do "espírito" e, a partir de um apriorismo fenomenológico ou do idealismo, "*descreviam os processos mentais superiores, mas alegavam que era impossível explicá-los ou explicavam-nos de uma forma arbitrária e especulativa*" (Lucci, 2006, p. 06).

Foi a partir desse cenário e com o intuito de propor uma corrente que superasse as limitações das correntes naturalistas e mentalistas que surge a Teoria Histórico-Cultural, que tem suas origens nos estudos de Vygotsky. Procurando entender a estagnação em que a Psicologia se encontrava no início do século XX, Vygotsky propôs uma nova Psicologia que compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente.

Em relação às influências intelectuais recebidas, Vygotsky via o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa, por isso a teoria marxista de sociedade, conhecida como materialismo histórico-dialético, teve um papel fundamental nas suas ideias (Cole & Scribner, 1998). Sendo assim, a Teoria Histórico-Cultural adota como base epistemológica a Teoria de Marx acerca do trabalho como principal categoria de produção e organização da sociedade e da história humana, ou seja, apoia-se na ideia de trabalho como a base fundamental para que o ser humano se constitua como ser social, superando a esfera do ser dominado pela natureza para o ser que raciocina e a modifica para garantir sua existência. Nessa perspectiva, o trabalho assume o caráter mediador da relação homem e natureza: ao mesmo tempo em que transforma a natureza, o próprio homem se transforma.

Entretanto, vale salientar que, segundo Santa e Baroni (2014, p. 02), Vygotsky não é considerado um teórico do marxismo, mas um intelectual marxista. Justificam que essa sutil distinção representa um fator determinante na sua constituição intelectual, "*na medida em que o pensamento marxista representava o substrato teórico sobre o qual Vygotsky construiu a sua psicologia, mas não os limites aos quais ela estava circunscrita*". Afirmam, ainda, que o materialismo histórico-dialético, concebido como método mais coerente de interpretação da realidade em seu desenvolvimento

histórico, representou, para Vygotsky, um importante instrumento na empreitada de fundar um modelo científico de estudo dos fenômenos psíquicos. Sobre esse aspecto, Martins e Moser (2012) salientam que Vygotsky teve como intento, em seus trabalhos, construir uma psicologia e uma pedagogia no quadro teórico-epistemológico do marxismo. Para isso, usou como exemplo a metáfora do conceito de trabalho em Marx, que deu origem ao conceito de mediação, foco deste estudo. A visão mais importante para compreendermos as teorias vygotskyanas sobre o funcionamento do cérebro humano é a mediação.

Quanto a Marx, propõe a noção de constituição do ser humano como a de um ser histórico, ativo, dinâmico e produtor de conhecimento. O método dialético, histórico-materialista, postulado por Marx, é resultado desse entendimento de homem e mundo, pois, para ele, nenhum fenômeno pode ser compreendido fora do contexto histórico e social. Esse método pressupõe "*perceber o mundo (materialidade) em sua contradição (dialética) e em seu movimento (história) e visa, dentre outros aspectos, à compreensão da realidade (natural e social), do conhecimento e do entendimento humano*" (Costa, 2013, p. 32). Sendo assim, concordamos com Costa (2013) sobre o fato de que a produção intelectual de Marx contribui para a construção do campo da psicologia sócio-histórica do desenvolvimento humano de Vygotsky, bem como para a inserção das dimensões sociais na construção do conhecimento e da subjetividade.

Apesar de não nos propormos a avançar na história do desenvolvimento dos estudos de Vygotsky e de todas as influências recebidas, como as condições da Psicologia na Rússia pós-revolucionária, temos consciência de que suas ideias foram influenciadas tanto pela sua trajetória acadêmica e profissional quanto pelo contexto sócio-político no qual ele as concebeu e desenvolveu. Devido à necessidade de focarmos no objeto de estudo desta investigação, direcionaremos nossa análise para os estudos de Vygotsky que destacam a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Conforme mencionado anteriormente, a Teoria Histórico-Cultural é resultado da incessante tentativa de Vygotsky, e também de seus colaboradores, de possibilitarem uma explicação para a origem do desenvolvimento dos processos mentais. Daniels (2004) considera essa teoria a principal realização científica de Vygotsky, pois foi a partir dela que ele passou a ser considerado um expoente dessa vertente, tendo oferecido, em seus estudos sobre a psicologia humana, a consistência teórica e pedagógica à teoria histórico-cultural, instituindo importantes conceitos e processos.

No entanto, concordamos com Oliveira (2005) quando afirma que não seria adequado buscar apenas nas obras de Vygotsky um sistema teórico completo ou buscar em sua produção elementos que explicitem qualquer prática pedagógica. Essa autora sugere que sejam considerados outros estudos sobre os pressupostos de Vygotsky, assim como estudos contemporâneos que se ocuparam dessa abordagem teórica. Nesse sentido, ao procurar clarificar o conceito de mediação pedagógica, optamos por buscar, na teoria de Vygotsky, elementos que forneçam subsídios para tal compreensão, sem deixar de articular e trazer a concepção de outros estudiosos na tentativa de contemplar a complexidade desse processo, especialmente em contextos de ensino-aprendizagem *online*.

A relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem é uma questão central no pensamento de Vygotsky, que tem a mediação como um dos conceitos fundamentais da psicologia sócio-histórica, ou seja, do "*processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação*" (Oliveira, 1993, p. 26).

Na acepção de Vygotsky (2007, p. 103), o "*aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental*". Essa afirmação significa dizer que somente o aprendizado organizado de modo apropriado promove desenvolvimento intelectual e põe em movimento múltiplos processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, Vygotsky determina que o aprendizado é um aspecto imprescindível e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Para Vygotsky (1998), é necessário determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento para descobrir as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. São eles: i) nível de desenvolvimento real: determinado pela capacidade mental da criança, ou outro aprendiz qualquer, de resolver por si mesma um problema, independentemente da ajuda de outra pessoa; ii) nível de desenvolvimento potencial: determinado pela constatação de que a criança, ou o adulto, para resolver um problema, necessita da orientação de uma outra pessoa que seja mais capaz do que ela.

Entre os dois níveis de desenvolvimento apresentados encontra-se um campo intermediário do processo denominado por Vygotsky (1998) de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é definida por ele como aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, similares a "brotos" ou "flores" em desenvolvimento e que ainda vão eclodir. Nesse sentido, a ZDP corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que já está

consolidado) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que poderá ser construído) de uma pessoa. Considerando a definição de Vygotsky, entendemos que a ZDP fornece os indícios da capacidade de desenvolvimento do indivíduo, permitindo que os processos educativos atuem de forma sistemática e individualizada. Além disso, esses aspectos evidenciam o caráter intencional e sistematizado que envolve o processo ensino-aprendizagem na perspectiva vygotskyana.

Logo, podemos inferir que é para a ZDP que o educador deve direcionar sua atuação, buscando colaborar para tornar viáveis os processos que estão amadurecendo nos alunos. Sobre esse aspecto, Galuch e Sforni (2009), ao afirmar que é insuficiente submeter o aluno a condições ideais de estudo e esperar que ele faça seu próprio caminho, chamam atenção para o papel mediador do educador, necessário para elevar a qualidade da aprendizagem. Nesse sentido, os autores colocam a mediação do professor como fator imprescindível, pois a apropriação do significado pelo sujeito não acontece apenas por estar inserido em ambientes favoráveis, sejam eles alfabetizadores, letrados ou científicos. Esse aspecto coloca em evidência a contribuição de Vygotsky na explicação do desenvolvimento humano por processos mediados, assim como enfatiza a importância da educação e do ensino na aquisição de patamares mais elevados de desenvolvimento.

Oliveira (2008) ressalta a relação direta que existe entre a ênfase dada por Vygotsky à dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico e a sua concepção de aprendizagem como processo que sempre envolve relações entre pessoas. Sobre esse aspecto, argumenta, com base nos postulados vygotskyanos, que, "*na construção dos processos psicológicos tipicamente humanos, é necessário postular relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos*" (Oliveira, 2008, p. 56). Nesse sentido, a autora salienta que a concepção de ensino-aprendizagem, na perspectiva de Vygotsky, é um processo que envolve dois aspectos particularmente importantes. O primeiro refere-se à ideia de que um processo que envolve, ao mesmo tempo, um sujeito que aprende e um que ensina não implica necessariamente a presença física de um educador. Sendo assim, a ideia de alguém que ensina pode estar concretizada de outras maneiras, como por meio de objetos, eventos, situações e pela própria linguagem, considerada um elemento central nesse processo. O segundo aspecto diz respeito a quando a aprendizagem é um resultado deliberado, desejável e intencional. Nesse caso, a intervenção pedagógica de um mediador é um mecanismo privilegiado, conforme já mencionamos. Entendemos que tanto na primeira situação quanto na segunda há elementos mediadores (humano: professor/aluno; não humano: objeto/evento/outros) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a visão de mediação na perspectica de Vygotsky, Molon (2011) observa a ela não corresponde ao ato em si, não é alguém/algo que se contrapõe a uma ação, mas é ela mesma a própria relação. Logo, a presença física do outro não é algo obrigatoriamente necessário, pois não é a materialidade que estabelecerá uma relação social mediatizada, pois a mediação é um processo de significação que permite a interação e a comunicação entre as pessoas.

Segundo Azevedo e Abid (2018, p. 03-04),

> O conceito de mediação permeia a concepção marxista e, sobretudo, a obra de Vygotsky, como a chave para explicar o desenvolvimento humano na relação homem/natureza, em que a ação humana não se estabelece de forma direta e imediata, mas interposta por instrumentos e signos ou instrumentos psicológicos. Como o próprio termo já sugere, mediar é colocar-se entre; e de fato não há atividade mediada sem elementos interpostos entre o homem e o seu objeto de trabalho ou entre a criança e o seu brinquedo, ou ainda entre o estudante e o seu objeto de aprendizagem, ou mesmo entre duas pessoas, ao realizarem qualquer tipo de ação conjunta.

O conceito de mediação é, para Vygotsky (1998), o elemento central para a compreensão do desenvolvimento e do funcionamento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, linguagem etc.), responsáveis pelo controle consciente do comportamento, uma vez que a relação que se estabelece entre o ser humano e o mundo não é direta, mas, essencialmente, mediada por vários elementos, como os signos e os instrumentos. Nesse sentido, para Vygotsky (1998), a mediação pedagógica é um elemento decisivo e essencial no desenvolvimento intelectual, sendo compreendida como ações realizadas no processo de interação entre o sujeito, o objeto da aprendizagem, outros sujeitos envolvidos e o próprio meio onde a experiência se realiza.

Tomando como referência a noção de mediação de Vygotsky, Azevedo e Abid (2018) argumentam que o ensino e a aprendizagem não podem ser compreendidos senão como processos que derivam de um conjugado de ações mediadas, com grande variedade de elos intermediadores. Segundo as autoras, esses elos ora podem ser o outro (professor, tutor, estudante etc.), ora instrumentos materiais (livros, cadernos, computador e tantos outros instrumentos de orientação externa), ora signos ou instrumentos psicológicos de orientação interna (palavra, recordações, conhecimentos etc.). Seja signo ou instrumento, esses elementos mediadores fundem-se nas funções desempenhadas pela linguagem (como planejamento, análise, síntese), em suma, no processo de comunicação. Nesse sentido, as autoras afirmam não haver dúvida de que a linguagem, em qualquer etapa do desenvolvimento humano, é o instrumento/signo que reúne infinitas funções semióticas.

Na perspectiva de Vygotsky, os sistemas de signos, como a linguagem, a escrita e o sistema numérico, assim como os sistemas de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do andamento da história humana e modificam a estrutura social e a condição de seu desenvolvimento cultural (Machado & Teruya, 2009; Souza, 2000). Tanto os signos quanto os instrumentos são um meio de intervenção na realidade e, por isso, são elementos mediadores. Entretanto, Vygotsky (1984) diferencia dois tipos de instrumentos: o simbólico e o físico. O instrumento simbólico (os signos, as palavras, os conceitos etc.) se destaca do físico (cadeira, faca, caneta etc.) pela direção da sua ação. O primeiro é voltado ao psiquismo (ao que é interno) e ao comportamento, por isso orienta a solução de problemas psicológicos, como lembrar, comparar, relatar, planejar, entre outras ações internas. O segundo destina-se a obter uma modificação no objeto em si, ou seja, serve para que o indivíduo transforme a natureza externa.

> A invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico (Vygotsky, 1984, p. 59).

Diante do exposto, a capacidade humana de interagir com a natureza é ampliada pelos instrumentos físicos, enquanto que os instrumentos simbólicos aumentam as possibilidades de memória, raciocínio, planejamento e imaginação, por exemplo. Para Vygotsky (1984), o contato com o grupo cultural fornece os instrumentos e signos que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas. E é por meio desses elementos mediadores – instrumentos e signos – que o indivíduo internaliza a cultura. Esse processo é um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano.

O conceito de mediação de Vygotsky apresenta, portanto, a linguagem como condição essencial para o desenvolvimento e o acesso aos objetos de conhecimento. Nessa perspectiva, a linguagem é socialmente construída e possibilitadora da aprendizagem; por meio dela, o indivíduo vai se constituindo na interação com os outros, ao longo de toda a sua vida. Ela é considerada o verdadeiro instrumento de mediação e comunicação do indivíduo com o mundo. A apropriação da cultura humana se dá por meio das interações entre os sujeitos que se estabelecem no convívio social, em consequência da educação e do ensino com a mediação de adultos ou pares mais experientes (Lobato, 2012). Nesse sentido, os estudos de Vygotsky sobre aprendizado decorrem da compreensão do ser humano como um ser que se constitui em contato com a sociedade.

Para Lobato (2012), no princípio vygotskyano, os mediadores são meios pelos quais o indivíduo atua sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles. Concordamos com a ideia dessa autora de que esse conceito de mediação permite compreender o trabalho pedagógico como prática fundamental pela qual se dá a produção e a reprodução cultural.

Hila (2010) discute o papel do instrumento a partir de três escopos teóricos distintos, dentre eles a Teoria Histórico-Cultural, e apresenta como instrumentos mediadores na perspectiva vygotskyana:

- os artefatos materiais;
- os instrumentos físicos;
- os conhecimentos científicos;
- os instrumentos simbólicos;
- as pessoas, já que são elas que potencializam o uso de signos. Além de tudo aquilo que usamos para o processo de mediação, como gestos, olhares, ações e afeto;
- o tempo, pois serão necessários vários eventos para que a internalização ocorra.

A perspectiva de Hila (2010) quanto à natureza do que pode constituir-se como instrumento mediador à luz do pensamento de vygotskyano é similar à que se defende neste texto e contribuiu significativamente para o conceito de mediação pedagógica *online* defendido neste estudo.

Em relação às interações sociais, Sforni (2008) salienta que elas ocupam lugar de destaque na escola de Vygotsky, mas o seu valor no contexto escolar não se restringe à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se presentifica nessa relação – o conhecimento. Isso significa que é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

Conforme referimos anteriormente, no contexto educacional, a mediação assume propriedades diferentes e mais complexas em relação às visões tecnicistas, passando a ter um caráter intencional e sistematizado. Nesse sentido, Souza (2000) define esse processo como a ação de intervenção no aprendizado do sujeito, seja na educação presencial ou *online*. Nessa ação de mediação pedagógica, o professor é o agente essencialmente responsável por concretizá-la, por meio de signos e de instrumentos auxiliares, que conduzirão alunos e professores na prática educativa. Apesar de considerarmos que a ação docente é fulcral no processo de mediação pedagógica, especialmente no que se refere ao planejamento didático, entendemos que as ferramentas auxiliares (livros, vídeos, AVA, redes sociais digitais etc.) também atuam como elementos mediadores da aprendizagem.

Essa interação e mediação entre sujeitos e tecnologias transformam os dois polos da ação de tal modo que um modifica/atualiza o outro. Esse processo encontra respaldo no fenômeno definido como Gênese Instrumental – descrito na Teoria da Instrumentação proposta por Rabardel em 1995 –, em que o sujeito está envolvido em uma determinada ação, utiliza uma ferramenta chamada artefato (que pode ser material, como lápis e computador – ou simbólico, como um esquema e uma figura) e acrescenta a ele seus conhecimentos, transformando-o em instrumento. Por sua vez, um instrumento é considerado uma entidade mista composta por um artefato e um esquema, além de ser uma construção produzida pelo sujeito (Rabardel, 2011). A abordagem Instrumental estuda os aspectos próprios existentes no artefato e no instrumento, como suas limitações e potencialidades, e os processos que envolvem a transformação progressiva do artefato em instrumento, pela atividade do sujeito, por meio de seus conhecimentos e métodos de trabalho. A partir desse enfoque, podemos inferir que, ao acessarmos e fazermos uso cotidiano de artefatos, como as tecnologias digitais, produzimos mudanças neles, ao mesmo tempo em que somos modificados cognitivamente por eles. Por meio dessas transformações, esses artefatos são enriquecidos e reelaborados conforme são utilizados pelos diferentes sujeitos em suas práticas, em um processo de modificação e atualização mútua.

Por fim, os aspectos e conceitos que apresentamos reforçam a contribuição de Vygotsky (1998) à educação, notadamente sobre o processo de mediação pedagógica como um processo de interação social que ocorre por meio dos diferentes signos e instrumentos e até pelas formas semióticas (a linguística, por exemplo). Além disso, os fundamentos apresentados auxiliam-nos também na compreensão desse processo em contexto de ensino-aprendizagem *online*. Logo, podemos entender que, nesse cenário, os instrumentos e os signos relacionados à mediação pedagógica correspondem aos recursos tecnológicos, aos materiais didáticos, às linguagens, às formas de comunicação, ao conhecimento, ou seja, são ferramentas e formas de representação da realidade construídas socialmente e historicamente.

2.3 Mediação pedagógica *online* na educação a distância

Falar de mediação pedagógica *online*, em contextos de EaD, é falar de mediação pedagógica, pois entendemos que esse processo não se altera substantivamente em função do espaço físico ou do *ciberespaço* em que acontece. Entretanto, é preciso considerar que cada um desses cenários

apresenta especificidades que modificam a dinâmica do processo educativo – notadamente pelo fato de ser necessário recorrer a interfaces tecnológicas para mediatizar as interações entre os sujeitos do processo educativo e deles com o conhecimento representado em objetos mediatizados. Porém, o objetivo deste processo permanece o mesmo: oferecer condições para que o estudante construa sua aprendizagem. Sendo assim, queremos deixar claro nosso entendimento de que a mediação pedagógica *online* e presencial compartilham o mesmo objetivo educativo e os mesmos agentes (humanos e não humanos), mas os aspectos metodológicos e comunicacionais possuem especificidades devido às características da EaD, como veremos a seguir.

Neste estudo, partimos do entendimento de EaD proposto por Moore e Kearsley (2007), que a definem como um "aprendizado planejado" que se dá normalmente em um lugar diferente do local de ensino, requerendo técnicas especiais de criação do curso e comunicação, por meio de várias tecnologias. Além disso, trazemos para o contexto do estudo o conceito presente na legislação brasileira por meio do Decreto N.º 9.057, de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, s/p).

A partir das definições apresentadas, vemos emergir duas características centrais em torno do conceito de EaD, as quais são responsáveis por distinguir a dinâmica do processo educativo *online* do presencial: a necessidade de comunicação mediada por TIC e a separação temporal e espacial dos sujeitos do processo educativo. Além disso, essas características realçam o caráter flexível da modalidade EaD e sugerem que a forma como deve acontecer a mediação pedagógica guarda particularidades em relação à educação presencial, especialmente no que diz respeito às metodologias de ensino e aprendizagem, ao processo comunicativo e ao papel assumido pelos sujeitos. Considerando tais particularidades, entendemos que a importância da mediação pedagógica na EaD, especialmente em AVA, aumenta especialmente devido à distância geográfica existente entre professor-estudante e estudante-estudante. Além disso, visa evitar o tão temido distanciamento pedagógico ou de espaços psicológicos e comunicacionais, procurando, assim, formas de atenuar a distância

transacional, tão destacada na visão de Michael G. Moore através da sua Teoria da Distância Transacional (1993).

Segundo a Teoria da Distância Transacional de Moore, a EaD é considerada um conceito pedagógico, pois ela não deve ser compreendida como mera separação geográfica entre alunos e professores. Para Moore, trata-se de um conceito que apresenta o universo de relações professor-aluno que acontecem quando esses sujeitos estão separados no espaço e/ou no tempo. Esse universo de relações envolve a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores, e a natureza e o grau de autonomia do aluno (Moore, 1993). Mas qual o sentido de transacional ou de transação de Moore?

A origem do conceito de transação, de acordo com Moore (1993), está em Dewey (Dewey & Bentley, 1949). Moore apresenta a definição de transação de Boyd e Apps (1980, p. 05, apud Moore, 1993, p. 22): "*connotes the interplay among the environment, the individuals and the patterns of behaviors in a situation*". Nesse sentido, a transação a que Moore nomeia de Educação a Distância acontece entre professores e alunos num ambiente caracterizado especialmente pela separação entre alunos e professores. Essa separação é responsável por produzir padrões peculiares de comportamento em ambos, afetando profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Por intermédio dessa separação, surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do professor/instrutor e as do aluno. Esse espaço psicológico e comunicacional é definido por Moore como distância transacional. Ela é considerada uma variável contínua, pois sempre estará presente em maior ou menor grau em qualquer programa educacional, seja ele a distância ou presencial, apesar de ser mais evidente na EaD pelas características (anteriormente apresentadas) que a definem.

Sendo assim, no póximo tópico, vamos priorizar algumas reflexões sobre a mediação pedagógica *online* considerando os desafios, dentre eles a distância transacional, colocados à EaD no contexto da cibercultura, ou seja, de uma sociedade marcada pela constituição do ciberespaço e da presença das tecnologias digitais, responsáveis por ampliar as possibilidades comunicativas e, consequentemente, os modelos de educação nesta modalidade.

2.3.1 O papel das tecnologias digitais na mediação pedagógica *online* em tempo de cibercultura

Alguns autores (Martins & Moser, 2012; Gomes, 2008; Silva, 2008; 2006) relacionam o desenvolvimento da EaD com o contexto da *cibercultura* ao observar que, nas duas últimas décadas do

século XX e nas primeiras do século XXI, as tecnologias virtuais e digitais introduziram o ensino no *ciberespaço* e tornaram mais concretas as possibilidades de desenvolvimento dos modelos de EaD. Especificamente sobre o processo de mediação pedagógica, Martins e Moser (2012) afirmam que a *cibercultura* ampliou as possibilidades de ensino e aprendizagem em contextos *online*.

O conceito de *ciberespaço*, que Lévy (1999) também denomina de "rede", refere-se ao novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial (rede) dos computadores e explicita, além da infraestrutura material da comunicação digital, a globalidade de informações que ela abriga e os seres humanos que trafegam e mantêm esse universo. Esse autor também apresenta uma definição clara para o termo *cibercultura* ou cultura digital. Para ele, a *cibercultura* apregoa o surgimento de um novo contexto comunicacional, diferente das formas culturais que vieram antes dele (como o período da oralidade e o surgimento da escrita). Nesse sentido, a *cibercultura* reflete o conjugado de técnicas, tanto materiais quanto intelectuais, de práticas, de posturas, de modos de pensamento e de valores que vão se constituindo paralelamente com o desenvolvimento do *ciberespaço*.

Lévy (1999) observa que toda e qualquer reflexão séria sobre a mudança dos sistemas de educação e formação na *cibercultura* deve assentar-se num exame prévio da mutação contemporânea da relação com o saber. Nesse sentido, o autor apresenta três importantes constatações que devem ser consideradas em tal análise. A primeira diz respeito à velocidade do surgimento e da renovação dos saberes e do *know-how*, tornando obsoletas, rapidamente, as competências adquiridas. A segunda constatação une-se à primeira e refere-se à nova natureza do trabalho, em que trabalhar representa cada vez mais aprender, transferir saberes e gerar conhecimentos. A terceira constatação refere-se à capacidade que o *ciberespaço* tem para sustentar tecnologias intelectuais capazes de ampliar, exteriorizar e modificar uma variedade de funções cognitivas humanas.

No que diz respeito às tecnologias intelectuais ou tecnologias inteligentes, Lévy (1999) apresenta exemplos de modificações cognitivas envolvendo a memória (bancos de dados, hipertextos, fichários digitais [numéricos] de todas as ordens), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais) e os raciocínios (inteligência artificial[9], modelização de fenômenos complexos). Essas tecnologias intelectuais, além de promoverem novas formas de acesso à informação (como navegação hipertextual, busca de informações, *knowbots* ou agentes de *software*

[9] O termo Inteligência Artificial (IA) surgiu em 1956, em uma reunião feita nos Estados Unidos que contou com cientistas de várias áreas do conhecimento, todos interessados no mesmo objetivo: o estudo de como poderiam ser criadas máquinas inteligentes e de como elas afetariam os processos existentes. A IA pode ser definida "como a criação de sistemas que não possuam somente características procedimentais, tendo também, capacidades de ir além dos processos estabelecidos pelo desenvolvedor humano, aprendendo, se adaptando e tomando decisões" (Lustosa & Alvarenga, 2004, p. 4).

inteligente, dentre outros) e novos estilos de raciocínio, trazem desafios aos contextos de educação e formação de modo geral.

Sobre a utilização de recursos de inteligência artificial na educação, Lustosa e Alvarenga (2004) abordam os Sistemas Tutores Inteligentes (STI), definidos como sistemas que utilizam técnicas de inteligência artificial que procuram promover uma experiência customizada de aprendizagem para o estudante, simulando as interações professor-aluno.

O grupo britânico Pearson publicou, em 2016, o relatório "*Intelligence Unleashed - An argument for AI in Education*". Nesse relatório, mostra-se que a utilização de recursos de inteligência artificial na educação tem crescido significativamente em todo o mundo e que cada vez mais escolas e universidades lançam mão das máquinas inteligentes para aprimorar o ensino e o aprendizado. O grupo destaca avanços na utilização dos STI, como o simulador de tutoria humana individual, proporcionando atividades de aprendizado que melhor combinem com as necessidades cognitivas de um aprendiz e fornecendo *feedback* direcionado e oportuno, tudo sem um professor individual ter de estar presente. O relatório observa ainda que alguns STI colocam os alunos no controle de sua própria aprendizagem, a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de habilidades de autorregulação (Luckin, Holmes, Griffiths & Forcier, 2016). Também destaca o crescimento do uso de recursos da IA em outras áreas, como na medicina (auxiliando nos diagnósticos médicos), na indústria (estratégias de *marketing*) e no setor financeiro (dados estatísticos).

Todos esses fatores que apresentamos para caracterizar a cultura digital foram possibilitando à EaD tornar-se cada vez mais *online* e variada em termos de modelos. Além disso, a dinâmica comunicacional da *cibercultura* e das interfaces de comunicação *online* entram em conflito com os fundamentos e práticas do ensino tradicionalmente pautado nos meios de massa (imprensa, rádio e televisão) (Silva, 2008). Nesse sentido, esse autor destaca a EaD com componente *online* como um fenômeno da *cibercultura*, assim como impulsiona amplamente a oferta dessa modalidade, facilitada pelo surgimento das tecnologias digitais.

A popularização das tecnologias digitais e a presença da informática em todos os níveis sociais alteram as formas de comunicação e, nesse sentido, o modo de viver, pensar e se relacionar (a cultura) em sociedade (Lévy, 1999; Kenski, 2003; Coll & Monereo, 2010). Sobre esse aspecto, Fantin (2011) destaca que a importância das tecnologias digitais para a sociedade abre espaço para a reflexão sobre a função que as mídias têm cumprido na contemporaneidade e na constituição dos sujeitos. Diante dessas questões, destacam-se também as transformações e desafios que essas

tecnologias vêm impondo ao longo do tempo à dimensão educacional. No campo da EaD, o desenvolvimento dessa modalidade extrapolou o meio físico (material impresso, CD, DVD) e chegou ao o contexto *online*, especialmente pela possibilidade da mediação tecnológica e de mediatização da interação, da informação e do conhecimento.

Para Coll e Monereo (2010) o efeito das TIC está na elaboração de novas categorias cognitivas, pois a medida que são incorporadas no processo educativo se estabelece um novo paradigma sobre o processo de ensino e aprendizagem, resultando em mudanças culturais, de comunicação e de identidade. Também é importante considerar a qualidade do uso das tecnologias nos contextos educativos, uma vez que ela deve ultrapassar a mera instrumentalização e demonstração de conteúdos pedagógicos, mas, sobretudo possibilitar uma interpretação do mundo possibilitando melhor compreensão do poder e do papel dos veículos de informação e comunicação.

Vale ressaltar que a EaD é uma modalidade de educação caracterizada por Souza, Sartori e Roesler (2008) como um processo composto por duas mediações: a mediação humana e a mediação tecnológica. Essas duas mediações estão imbricadas uma na outra e, juntas, viabilizam a mediação pedagógica, pois a mediação tecnológica, representada pelo sistema de comunicação, está a serviço da mediação humana, representada pelo sistema de tutoria (docência). Para as autoras, a mediação pedagógica na EaD, resultante da concepção planejada e integrada entre essas duas mediações, é potencializada pela convergência digital, que disponibiliza acesso e portabilidade por meio de dispositivos de comunicação cada vez mais integrados, velozes e potentes.

Sobre o papel da mediação pedagógica na EaD, Souza, Sartori e Roesler (2008) salientam que adquiriu extrema importância, uma vez que o distanciamento físico entre docente e estudante sempre exige recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes daqueles pautados na exposição oral e no contato face a face, característicos da educação presencial. Para as autoras, a função mediadora do professor tomou um forte impulso com a inserção das tecnologias digitais de comunicação na EaD e o desenvolvimento de AVA, pelas possibilidades que trouxeram e pelas exigências da configuração desse novo "espaço" de aprendizagem.

Em relação à utilização das tecnologias digitais de comunicação, Souza, Sartori e Roesler (2008) afirmam que esse aspecto implica tanto a aquisição de habilidades e competências comunicativas pelos docentes e discentes quanto uma preocupação maior com a concepção de momentos de interação e de possibilidades concretas do desenvolvimento de trabalhos colaborativos, com os quais a aprendizagem ocorre de modo participativo. Para isso, o docente necessita se planejar

pedagogicamente com os distintos dispositivos de comunicação que tem à disposição, como funcionalidades e ferramentas de AVA (como *chats* e fóruns), *blogs*, entre outros, identificando como e em que momento serão utilizados para que a mediação aconteça. As autoras salientam que cada um desses dispositivos exige habilidades mediadoras distintas, assim como propicia diferentes estratégias pedagógicas que exigem participação em tempo real ou espaçada, possibilitando a expressão, a intervenção e a colaboração para que ocorra a construção coletiva do conhecimento.

Segundo Santos (2006), o que muda com os contextos de ensino e aprendizagem *online*, além da autoaprendizagem, é que as interfaces dos AVA permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa. O estudante aprende com o material didático que é disponibilizado, mas também com a relação dialógica que estabelece com outros sujeitos envolvidos, como professores, tutores e outros cursistas, por meio de processos de comunicação síncronos (simultâneos) e assíncronos (não simultâneos). Nesse sentido, Silva (2006) destaca que uma metodologia para a educação *online* deveria privilegiar ações educacionais baseadas no diálogo, na troca entre os sujeitos, na participação, na intervenção, na autoria e na colaboração. Entendemos que, para essa prerrogativa se efetivar, é importante considerar, no processo de mediação pedagógica *online*, não somente o papel dos sujeitos do processo educativo, mas também o papel das tecnologias, especialmente das digitais, e dos materiais didáticos, eles próprios casos concretos da intensa imbricação entre a importância da mediação pedagógica e da mediatização da comunicação pedagógica.

De fato, para que as interações pedagógicas mediadas aconteçam na EaD, seja ela totalmente ou parcialmente *online*, necessita-se da intermediação de tecnologias para a transmissão e recebimento da informação (Almeida, 2003), além de materiais didáticos adequadamente elaborados e de professores efetivamente preparados para auxiliar o aluno na construção de conhecimentos e capazes de vislumbrar as possibilidades pedagógicas dos recursos tecnológicos que possibilitam a interação e a interatividade.

Sartori e Roesler (2005) corroboram com essas ideias afirmando que a mediação pedagógica em AVA ocorre por meio de diversas ferramentas e funcionalidades que viabilizam o processo comunicativo entre os sujeitos do processo educativo, tanto síncrono como assíncrono, possibilitando a criação de diversas estratégias para beneficiar o diálogo e a participação ativa dos estudantes.

Gutierrez e Prieto (1994) reforçam o papel fundamental e mediador do material didático para a construção do conhecimento na EaD via internet, além de ser comum que, por seu intermédio, a maioria dos alunos estabeleça os primeiros contatos com o curso, devendo focar nas premissas da

dialogicidade, criticidade, flexibilidade, autonomia e convergência de mídias. Afinal, nessa modalidade, o material didático é mais que um auxílio pedagógico, é um coprotagonista do processo, é um instrumento sobre o qual é depositada uma enorme parcela das responsabilidades pela efetividade das propostas pedagógicas em EaD. Para os autores, a mediação pedagógica ocorre no: "*tratamento de conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade*" (Gutierrez & Prieto, 1994, p. 62). Na nossa leitura, ampliar o diálogo por meio do material didático e possibilitar espaços de interação entre os sujeitos do processo educativo contribui para reduzir a distância pedagógica entre os participantes de um curso a distância, contribuindo para uma aprendizagem significativa, a manutenção da motivação e a redução das taxas de evasão nessa modalidade.

Nesse sentido, um conceito de mediação pedagógica que parece incorporar as várias dimensões desse processo é apresentado por Masetto (2003). Esse autor apresenta um conceito amplo de mediação pedagógica, o qual podemos transpor para contextos de aprendizagem *online*: para ele, a mediação pedagógica envolve a interação, ou as relações entre professor e estudante, entre estudante e estudante, entre estudante e conteúdo e até entre o estudante consigo mesmo. Para ele, esse processo envolve diálogos, trocas de experiências, debates para resolver dúvidas e problemas, reflexões, o estabelecimento de conexões entre o conhecimento e novos conceitos, o desenvolvimento do senso crítico, ético e colaborativo. Considerando as especificidades da mediação pedagógica *online* e o papel das tecnologias digitais em tempo de cibercultura, agregamos a esse conceito a mediatização dos conteúdos e da comunicação.

Sendo assim, é importante salientar que os papéis assumidos pelos sujeitos (como pofessor e estudante) que participam de cursos ofertados na modalidade EaD são diferentes e requerem habilidades e competências apropriadas, especialmente para trabalhar com as tecnologias. As TIC que servem de suporte ao processo ensino-aprendizagem impõem desafios e promovem uma nova interação em termos de tempo e espaço com relação ao objeto de estudo/conhecimento (Konrath, Tarouco & Behar, 2009).

2.3.2 O papel do professor como mediador pedagógico *online*

As pesquisas da Escola de Vygotsky manifestam que a inteligência não é nata e deixa de alcançar níveis superiores quando se mantém apenas com o conhecimento cotidiano. Antes, é preciso

uma ação intencional, direcionada para o desenvolvimento do pensamento dialético (Costa & Libâneo, 2018). Nesse sentido, considerando os diversos aspectos que envolvem o processo de construção significativa e crítica de conhecimento em contextos de ensino e aprendizagem *online* (como o papel dos sujeitos e da mediatização da comunicação), analisaremos alguns aspectos que envolvem a mediação pedagógica *online* quanto ao papel do professor como mediador nesse processo.

Na EaD, distintos nomes e funções são atribuídos ao professor, como autor de conteúdo, tutor, *e-moderador*[10], *e-formador*[11], dentre outros. Por vezes, essa diversidade de nomenclatura torna as funções do mediador *online* confusas. Segundo Rodrigues (2004, p. 01):

> [...] no âmbito do e-learning, os termos professor, formador, tutor, moderador, são associados ao prefixo e ou às palavras virtual ou online, dando a origem a designações como e-moderador, tutor online, e-professor, e-formador, formador virtual, etc., que são geralmente utilizadas de forma indiscriminada.

Sendo assim, nesta investigação, utilizamos o termo professor e tutor de modo similar ao de mediador *online*, ou seja, para nos referir àquele que interage e acompanha os estudantes no AVA. Sendo assim, ele é utilizado para aludirmos ao sujeito que faz a mediação pedagógica *online* na EaD, embora saibamos que existem outros sujeitos participando do curso, desde a sua concepção (*designer* instrucional, por exemplo), cuja intervenção pode, em alguma escala, ser considerada na esfera da mediação pedagógica.

Normalmente, quando pensamos nas funções desempenhadas pelo professor na EaD, especialmente em AVA e até mesmo em outras modalidades, a mediação pedagógica da interação entre os alunos, promovendo e dinamizando o processo de apropriação do conhecimento, vem-nos à mente como uma das suas principais ações. Nesse contexto, o professor *online* se vê diante de novas demandas e é instigado a desempenhar atividades que lhe exigem conhecimentos e competências usualmente desconhecidos.

No entanto, é importante destacar que a mediação pedagógica é um processo que vai além de orientar os alunos em contextos de ensino e aprendizagem *online*. Sobre esse aspecto, Machado e Teruya (2009) afirmam que mediar pedagogicamente envolve instigar o aluno, acompanhá-lo em suas dúvidas e percurso de aprendizagem e, sobretudo, identificar a sua ausência no decorrer do processo.

---

[10] Salmon, G. (2000). *E-Moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.

[11] Rodrigues, E. (2004). *O papel do e-formador (formador a distância).* Repositorium Uminho. Diponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6412/3/Cap%C3%ADtulo%204-%20O%20Papel%20do%20e-formador.pdf. Acedido em 27 nov. 2018.

Masetto (2000) associa a mediação pedagógica à atitude, ao comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser um elo entre o aprendiz e sua aprendizagem. Para atingir esse patamar, o professor precisa desenvolver algumas características ou habilidades, como colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, detectando suas necessidades; constituir parcerias com os alunos para o planejamento, realização e avaliação das atividades; estudar sempre para aprofundar-se nas informações de sua área de conhecimento; ser criativo; estar aberto ao diálogo e cuidar da forma como se comunica e se expressa, para se fazer entender através da mediação tecnológica e atingir os diferente níveis de compreensão dos alunos.

Shechtman (2009) também destaca o papel do professor ao tratar a mediação pedagógica como um processo comunicacional, conversacional, de construção de significados, cujo objetivo é expandir as possibilidades de diálogo e incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor-aluno. Apesar de esse entendimento alojar nossa visão sobre o papel do professor e do processo de mediação pedagógica, entendemos que esse processo em contextos *online* se completa quando agregamos a mediatização comunicacional pelas TIC e consideramos que a mediação pode ser realizada por múltiplos agentes, como os sujeitos, os conteúdos e a própria tecnologia.

Especificamente quanto à mediação pedagógica *online*, Gozzi (2012) apresenta alguns aspectos que devem ser de conhecimento do professor que atuará em uma comunidade virtual orientada para a aprendizagem, tais como: as particularidades individuais dos participantes e sua quantidade; os caminhos e os recursos tecnológicos disponíveis; os recursos do AVA utilizado como apoio ao desenvolvimento da atividade e as condições de segurança e confiabilidade de todo o sistema em que irá atuar. Esses conhecimentos são necessários para que o mediador pedagógico consiga estabelecer quais serão os instrumentos, as ferramentas, as teorias, as técnicas e as práticas mais adequadas a serem aplicadas visando viabilizar a concepção, o desenvolvimento e a manutenção de uma comunidade virtual orientada para a aprendizagem.

Sobre a importância da qualidade da mediação pedagógica *online* realizada pelo professor, Belloni (2002) observa que ela existe quando se tem por objetivo desenvolver e possibilitar processos de construção colaborativa de conhecimento.

Em relação às competências que o educador *online* precisa desenvolver, Moran (2006) destaca a necessidade de aprender a trabalhar com tecnologias sofisticadas e simples, com as

variações de banda da internet (banda larga e conexão lenta); com videoconferência multiponto e teleconferência; com *softwares* de gerenciamento de cursos comerciais e com *softwares* livres. O comodismo deve ser evitado, pois a todo instante surgem soluções novas e que podem facilitar a atividade pedagógica com os alunos. Por fim, o autor salienta que a aplicação de soluções não pode ocorrer da mesma forma para cursos diferentes. Esse último aspecto nos remete para a importância de o mediador pedagógico conhecer todas as dimensões do modelo pedagógico em que está atuando (como, por exemplo, sobre o grau de interação previsto, as tecnologias elegidas, o perfil dos estudantes, dentre outros fatores).

Gervai (2007), em sua tese de doutoramento, descreve e analisa tipos de mediação *online* por meio da análise da materialidade discursiva dos enunciados de professores em um curso *online* com dados das mediações de três professores em dinâmicas interativas diferentes. Dentre as conclusões obtidas com esse estudo, aponta, com relação à interação *online*, um número reduzido de trocas, de negociações entre aluno e professor. Esse fato é associado a poucas oportunidades para as respostas possibilitadas pelos professores, apesar de o meio favorecer essa possibilidade. O autor salienta que esse é um aspecto importante para se trabalhar na formação de professores, para o trabalho mediado por tecnologias digitais, pois parece ser importante que o professor perceba e considere o potencial que a tecnologia pode oferecer para o trabalho colaborativo. Nesse sentido, entendemos que um fator importante que envolve o trabalho do educador em relação às tecnologias digitais, enquanto mediador pedagógico *online*, está em compreender as limitações e o potencial desses recursos no processo comunicacional e seu impacto nas relações interpessoais. Para que isso aconteça, é necessária apropriação crítica desses recursos pelos professores.

Moreira, Monteiro e Barros (2015) salientam que, na *Web* 2.0, a aprendizagem em rede e as potencialidades desse "*software* social" trouxeram novos e excitantes desafios para os sistemas educativos. Dentre esses desafios, os autores destacam a necessidade de conceber uma "nova" didática para a docência na *web* social que se fundamente não somente no conhecimento científico, curricular e pedagógico, mas também em um conhecimento tecnológico que possibilite planejar, conceber e utilizar as tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem. O atendimento desse desafio implica uma mudança de modelos pedagógicos centrados no professor para modelos mais participativos, colaborativos e sociais, focados nos diferentes atores educativos.

A heterogeneidade de ferramentas e potencialidades que surgem a partir da *Web* 2.0, caracterizada pela possibilidade de interação e participação, é significativa e traz desafios para os

sistemas educativos e para os professores. Entretanto, a inserção desses recursos no processo de ensino e aprendizagem requer conhecimento tecnológico por parte dos professores, além do reconhecimento de suas possibilidades e potencialidades pedagógicas (Goedert & Marcon, 2017). Em cursos ofertados a distância com mediação pedagógica *online*, essa apropriação é potencializada em função do processo de ensino-aprendizagem acontecer mediado pelas tecnologias digitais, exigindo dos professores capacidade para identificar o potencial de cada recurso e para eleger aquele que melhor sustenta os objetivos de aprendizagem.

Para que o professor possa dar uma resposta efetiva aos desafios que a introdução das ferramentas das distintas fases[12] da *Web* no ensino (presencial e a distância) suscita, Moreira, Monteiro e Barros (2015) afirmam que é necessário que os seus conhecimentos e as suas competências na área das tecnologias sejam intensificados. Concebemos que esse fator representa um desafio para os cursos de licenciatura e de formação contínua, de modo que oportunizem processos de apropriação tecnológica de forma crítica e criativa.

Para usar as tecnologias digitais de forma inovadora nas práticas docentes, algumas questões precisam simultaneamente ser solucionadas, como melhorar a infraestrutura tecnológica nos espaços educativos (escolas, universidades), melhorar a qualidade da conexão à rede (banda larga eficiente) e formar adequadamente os professores para a cultura digital. Esses aspectos reforçam a ideia de que não basta a presença das tecnologias digitais nos contextos escolares para gerar práticas pedagógicas inovadoras: mudanças são necessárias para que os professores se apropriem efetivamente e criticamente desses artefatos.

Ainda sobre a importância da apropriação tecnológica na formação de professores e sua relação com o processo de mediação pedagógica *online*, Goedert e Marcon (2017) realizaram um estudo sobre a percepção de estudantes do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC sobre o seu processo de apropriação de tecnologias digitais no desenvolvimento da disciplina Didática da Educação a Distância. Os resultados reforçaram a importância e a necessidade de que o processo de apropriação de tecnologias digitais seja incorporado à formação de educadores e que não se limite apenas às suas funcionalidades. Segundo as autoras, é fundamental que os docentes saibam como utilizá-las, mas,

[12] De forma muito sumária, pode considerar-se um percurso evolutivo da *Web*, como apontado, e referido a título de exemplo, em https://flatworldbusiness.wordpress.com/flat-education/previously/web-1-0-vs-web-2-0-vs-web-3-0-a-bird-eye-on-the-definition/ [consultado em 01 dezembro de 2018]: *Web* 1.0 (somente leitura; sem participação do usuário); *Web* 2.0 (usuário interage e participa/redes sociais); *Web* 3.0 (*Web* semântica/leitura-gravação-execução); *Web* 4.0 (*Web* móvel); *Web* 5.0 (*Web* aberta, vinculada e inteligente = *Web* emocional).

notadamente, consigam reconhecer o potencial pedagógico desses recursos para o alcance de objetivos de aprendizagem. Além disso, elas observam que gerar oportunidades de apropriação tecnológica durante a formação inicial (superior) contribui para que se possa avançar na inclusão das tecnologias digitais em contextos educativos, tanto na educação presencial (desde a educação básica) quanto na EaD. Entretanto, nos cursos de formação de professores, pouco ou nada sobre o uso pedagógico[13] das tecnologias digitais é discutido.

Retornando aos desafios enfrentados pelo professor ao mediar pedagogicamente em contextos *online*, faz-se necessário que ele reflita sobre o potencial pedagógico das tecnologias que são postas à sua disposição e de outras que ele possa vir a agregar ao processo educativo. Um ponto crucial sobre isso é romper com a ideia de que os recursos tecnológicos servem unicamente para "motivar", "inovar", "dinamizar" a prática do professor em uma sala de aula *online* (e até presencial). Sobre essa questão, Goedert e Marcon (2017, p. 90) salientam que, inicialmente, é necessário que ocorra apropriação tecnológica no sentido de saber "*utilizar, testar, conhecer as funcionalidades, as limitações, os recursos disponíveis, os aspectos técnicos, as linguagens, enfim, conhecer o recurso que está sendo trabalhado*".

Considerando a singularidade da educação em contextos *online*, Schnitman (2011) destaca a necessidade de o docente *online* assumir uma postura de educador-pesquisador. Afinal, somente assim poderá compreender as particularidades do contexto da educação *online* e o quão necessário é ter uma atitude diferenciada ao colocar-se nessa territorialidade de aprendizagem.

Um modelo interessante que evidencia o papel do professor *online* é o modelo de *e-moderação* proposto por Gilly Salmon (2000), que considera cinco etapas relacionadas com a orientação dos alunos em ambientes de aprendizagem *online*. Cada uma das etapas (Figura II.1) exige do *e-*

[13] Relativamente à ausência ou pouca inserção da discussão sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais na formação de professores, Coracini (2010) analisou 32 projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia no Brasil com o objetivo de investigar como esses cursos estão estruturados para promover uma formação para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Os principais resultados desse estudo indicam que, na data de realização do estudo, um quinto das instituições analisadas ainda não tinha atualizado seus projetos de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Pedagogia, a qual data de 2006 e considera essa temática necessária para formação de docentes atuantes e críticos em um complexo contexto científico e tecnológico. O estudo também evidenciou um número significativo de cursos de Pedagogia que oferecem disciplinas relacionadas ao uso das tecnologias, porém elas geralmente são oferecidas em caráter optativo. Sendo assim, elas nem sempre integram a formação dos futuros professores. Além disso, evidenciou-se que a maioria das disciplinas dos cursos analisados desenvolve uma concepção essencialmente positiva das tecnologias na educação, sem promover uma reflexão crítica do seu uso, como se a sua simples introdução na educação pudesse garantir uma melhoria significativa na educação nacional.

moderador (que, no nosso entendimento, pode ser o professor ou o tutor) conhecimentos técnicos, além de capacidades de *e-moderação*.

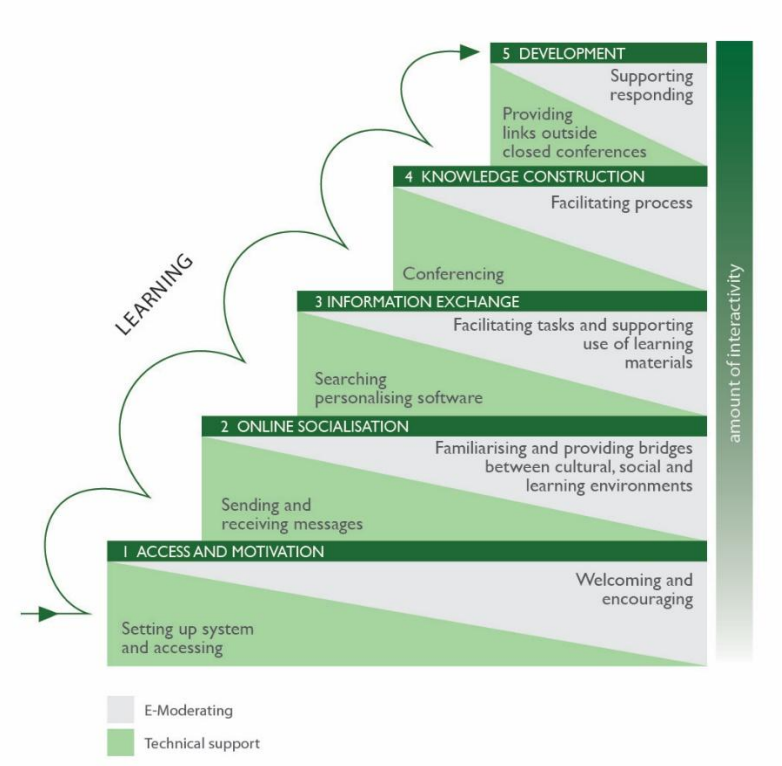


Figura II.1 Modelo de e-learning de G. Salmon
Fonte: Adaptada de Salmon (2000).

Os estágios do modelo de *e-moderação* que orientam a atuação do professor (*e-moderador*) em contextos de ensino e aprendizagem *online*, segundo Salmon (2000), são: i) acesso e motivação (como apoiar e facilitar o acesso ao sistema de cada um dos estudantes); ii) socialização *online* (como assegurar que cada estudante se identifique face aos demais, estabelecendo a sua identidade *online* e iniciando a interação com outros) ; iii) partilha de informação (como estimular que os estudantes troquem informações entre si); iv) construção do conhecimento (como fomentar o alcance das metas pessoais dos estudantes por meio de discussões/interligações dos conteúdos e tornando a interação mais colaborativa); v) desenvolvimento pessoal (como continuar respondendo as dúvidas até que a experiência formativa seja concluída e auxiliar o estudante a refletir sobre todo o seu processo de aprendizagem). De acordo com Salmon (2000), a principal função do *e-moderador* reside em promover o envolvimento dos participantes, de forma que o conhecimento por eles construído seja aplicável em novas e distintas situações.

Sobre o modelo referido, Dias (2008) analisa as limitações do processo de *e-moderação* e afirma que ela:

> [...] desenvolve-se como uma actividade reguladora dos processos de organização dos grupos e das aprendizagens realizadas em ambientes virtuais, com particular incidência para as formas de dinamização, gestão e acompanhamento (Dias, 2008, p. 6).

Nesse sentido, é papel do *e-moderador* dinamizar e promover o envolvimento do grupo nas discussões, exigindo deste uma postura ativa. Levando isso em consideração na análise sobre as limitações do processo de moderação *online*, esse autor observa que "*a mediação não exclui as actividades de moderação mas apresenta, para além destas, o foco no conceito de liderança partilhada, bem como na produção de conteúdos e conhecimento realizados pela comunidade*" (Dias, 2008, p. 08). Isso significa que a mediação pedagógica *online*, na perspectiva desse autor, com a qual concordamos, vai além das atividades de moderação *online* pelo professor, pois se constitui em um processo de mediação colaborativa entre os pares de uma comunidade de aprendizagem. Aprofundaremos essas questões na próxima seção, ao abordarmos a natureza colaborativa e coletiva do processo de mediação pedagógica *online*.

Independentemente do nome atribuído ao professor em contextos de ensino e aprendizagem *online*, procuramos apresentar, nesta seção, os múltiplos papéis que esse sujeito pode vir a desempenhar no processo de mediação pedagógica *online*, sem deixar de considerar que eles podem sofrer variações nos distintos modelos pedagógicos de cursos. Com isso, procuramos reforçar nosso entendimento de que o professor *online* possui um papel crucial na constituição da rede de aprendizagem e na dinamização das atividades de aprendizagem *online*. Entretanto, as reflexões em torno do papel desse sujeito expõem a importância da aquisição de conhecimentos variados (como técnicos, específicos, pedagógicos e de gestão de grupo), necessários para conduzir o estudante no seu percurso de aprendizagens de modo interativo e colaborativo. Além disso, explicita a relevância de concebermos que a mediação pedagógica *online* pode ser distribuída (ou partilhada) e coletiva, aspecto que deve ser percebido também pelos estudantes, para que sejam capazes de tirar proveito de todas as situações a que estão expostos. Isso significa que, além do professor, há outros elementos – humanos e não humanos – que também são mediadores de aprendizagens, como os próprios estudantes (mediação distribuída) e toda a estrutura do curso (materiais didáticos, interface do AVA, agentes inteligentes, dentre outros) colocada à disposição dos alunos.

2.3.3 Mediação distribuída, colaborativa e coletiva

Conforme referimos anteriormente, percebemos a mediação pedagógica *online* como um processo educativo e comunicacional que tem como objetivo a construção coletiva e colaborativa de saberes, envolvendo múltiplos mediadores (humanos, tecnologias, conhecimento, dentre outros). Sendo assim, ao considerarmos que, em contextos de aprendizagem *online*, professores e estudantes partilham do processo de mediação, podemos caracterizar a mediação pedagógica *online* como "distribuída" (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Paz, 2015) ou "colaborativa" e "coletiva" (Dias, 2008).

Dias (2008, p. 09) desloca a liderança centralizada no *e-moderador* do referido modelo de Salmon e propõe a liderança partilhada das atividades de aprendizagem praticadas no âmbito da comunidade de aprendizagem. Considerando esse aspecto, o autor define a mediação *online* como uma mediação colaborativa que "*constitui a forma de expressão da comunidade num grupo de partilha (das representações de conhecimento informal e formal) e construção colaborativa e entre pares das aprendizagens e do conhecimento*". Essa visão de mediação colaborativa surge, portanto, de uma releitura da moderação e interação *online*, tendo como referência "que a comunidade é a unidade principal da aprendizagem" e que "*é através da interacção social orientada para a participação e a partilha que se organiza a experiência de aprendizagem, assim como a imersão nas redes de conhecimento colectivo*" (Dias, 2008, p. 09).

Nas Figuras II.2 e II.3 apresentamos, respectivamente, o esquema utilizado por Dias (2008) para caracterizar o modelo de *e-moderação* de Salmon (2000) e o esquema que caracteriza a mediação colaborativa qualificada por uma liderança partilhada entre os integrantes de um grupo (como professores e estudantes).

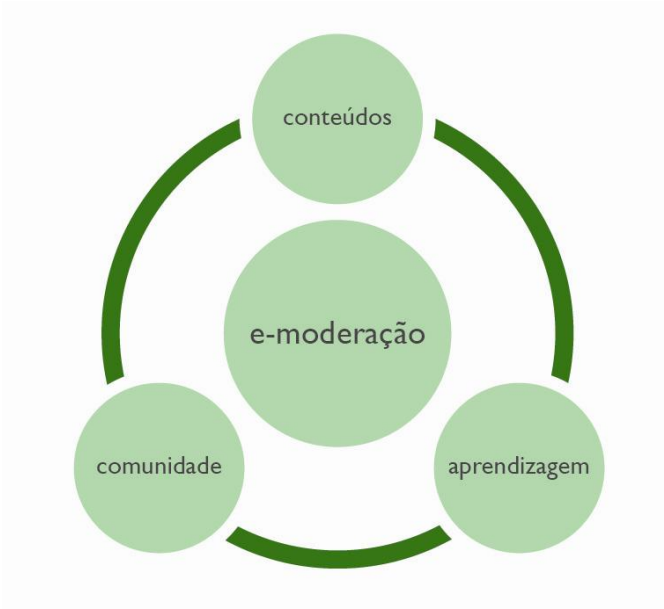


Figura II.2 E-moderação como forma de regulação da comunidade/conteúdos/aprendizagem
Fonte: Dias (2008, p. 07).

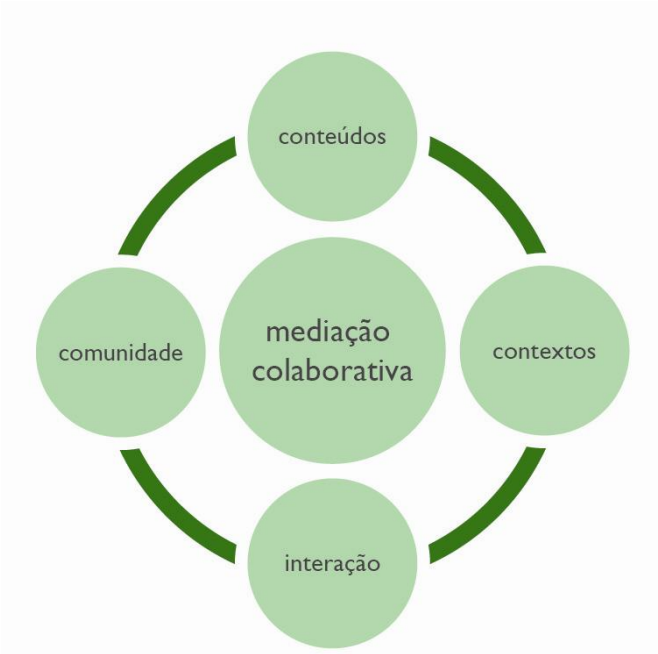


Figura II.3 Mediação colaborativa como forma de negociação da interação/comunidade/conteúdos/contextos
Fonte: Dias (2008, p. 08).

As figuras sugerem que, na mediação colaborativa, a aprendizagem é resultado da negociação da interação, da comunidade, dos conteúdos e dos contextos, colocando em evidência a ideia de liderança partilhada. Enquanto isso, no modelo de *e-moderação*, a mediação é tratada como regulação da comunidade, conteúdos e aprendizagem, sugerindo a ideia de uma liderança individual centrada na

figura do *e-moderador*. Sendo assim, a mediação colaborativa proposta por Dias (2008) evidencia importantes dimensões da mediação pedagógica *online*, dentre os quais destacamos o papel de estudante como mediador e o papel da interação entre estudantes.

A importância da interação entre estudantes é reforçada por Masetto (2003, p. 55), que afirma que "*conhecemos muitos alunos que apresentam dificuldade de aprender com seus professores e acabam aprendendo com as explicações de seus colegas*". A ação do aluno como mediador da aprendizagem junto aos próprios colegas do curso, atuando como elemento motivador e facilitador no processo da aprendizagem, torna-o coautor no processo de construção do conhecimento e traduz-se em estímulo para a continuidade da sua participação no curso.

Os aspectos destacados por Masetto (2003) favorecem o desenvolvimento da coaprendizagem, processo caracterizado por Okada (2013, p. 02). Essa autora observa que o termo coaprendizagem foi inicialmente mencionado na década de 1990 para "*enfatizar a importância de mudar ambos os papéis, tanto dos professores como distribuidores de conhecimento quanto dos estudantes de recipientes de conteúdos para 'coaprendizes'*". Segundo a autora, isso significa que "todos são parceiros no processo colaborativo de aprendizagem, na construção de significados e na criação de conhecimento em conjunto" (Okada, 2013, p. 02). Sobre a coaprendizagem, afirma, ainda, que ela é também destacada para enfatizar a interação centrada na aprendizagem colaborativa, incluindo a construção de uma verdadeira "comunidade de prática[14]" que direciona ao envolvimento dinâmico de todos os participantes.

Behrens (2000) também observa que o papel de mediador pedagógico pode ser desempenhado por qualquer participante de um curso *online*, uma vez que essa atitude e esse comportamento voltado para a facilitação e motivação podem ser desencadeados na relação entre os próprios alunos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a mediação pedagógica não está centrada unicamente no professor, pois o aluno tem importância nesse processo, já que todos os participantes da comunidade de aprendizagem são coautores e coprodutores no ambiente virtual.

O caráter de partilha e colaboração entre professor e estudante no processo de mediação pedagógica *online* também aparece no conceito de presença de ensino distribuída, com origem no modelo de Comunidade de Inquirição (que passamos a tratar pela sigla CoI) proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), a partir do conceito de presença de ensino. A presença de ensino é uma

[14] Consideramos pertinente registrar que, embora se encontrem elementos/componentes de aprendizagem no conceito de comunidade de prática de Etienne Wenger (2010) que se fazem sentir e estão presentes nas comunidades de aprendizagem em geral, esta temática não será explanada e discutida no texto.

das três dimensões do modelo CoI necessária para que uma experiência de aprendizagem *online* se concretize eficazmente, conforme detalhamos no Capítulo III deste estudo, motivo pelo qual não exploraremos essa questão nesta seção. Entretanto, cabe salientar que os autores definem a presença de ensino pautados em duas funções gerais – desenho instrucional e organização e facilitação do discurso – que podem ser realizadas por qualquer um dos membros participantes (como o aluno e o professor/*e-moderador*) de uma CoI. Entretanto, a primeira função quase sempre é atribuída ao professor como responsável principal, pois envolve seleção, organização e apresentação primária do conteúdo do curso, bem como a concepção de atividades de aprendizagem e avaliação. Por outro lado, a segunda função, que diz respeito à facilitação do discurso, é abordada pelos autores como uma responsabilidade que pode ser mais facilmente partilhada entre professor e estudantes, sem que seja atribuída prioritariamente ao professor.

Paz (2015), em sua tese de doutoramento, analisa a evolução da presença de ensino distribuída no desenvolvimento de uma CoI, tendo como referência a ideia de Garrison e Anderson (2003) de que, "*à medida que a CoI se desenvolve, aumenta igualmente o grau de distribuição da presença de ensino*" (Paz, 2015, p. 188). Também tem como base a hipótese de Shea, Hayes, Vicckers et al. (2010): "*a distribuição da Presença de Ensino aumentará a partir de um nível em que a Presença de Ensino exercida pelo e-professor diminui ou não é suficientemente exercida*" (Paz, 2015, p. 188). Como resultado desse estudo, Dias observa um aspecto especialmente relevante em relação à presença de ensino distribuída, que foi a identificação de um grau de presença de ensino com origem nos estudantes, sugerindo que uma comunidade de aprendizagem efetiva envolve fenômenos de ensino e aprendizagem que se originam além do papel do professor.

Além disso, Dias (2015) também observa, apesar de não explorar, que a distribuição da presença de ensino pode ser abordada tanto em relação a atores humanos quanto não humanos (revelando-se nas relações com o conteúdo), aspecto que também não aprofundaremos neste estudo. Porém, retomaremos o papel dos agentes não humanos no processo de mediação pedagógica *online* na próxima seção. Entretanto, é importante salientar que esse autor faz tal observação pautando-se na obra de John Dron[15] (2007), que apresenta e discute distintas possibilidades de interação em contextos de aprendizagem *online*, como: aluno-professor; aluno-conteúdo; aprendiz-aluno; professor-conteúdo; professor-professor; e conteúdo-conteúdo.

[15] Dron, J. (2007). *Control and Constraint in E-Learning: Choosing When to Choose.* Information Science Reference – Imprint of: IGI Publishung Hershey, PA, 365 pp.

A abordagem realizada nesta seção contribuiu para consolidar nosso posicionamento de que os estudantes também podem ser agentes de mediação pedagógica *online* em colaboração e interação com seus pares e com o professor, assim como sinaliza para o papel dos mediadores não humanos desse processo educativo.

2.3.4 Mediadores humanos e não humanos

Nas abordagens que realizamos nas seções anteriores, buscamos dar maior ênfase ao papel dos mediadores humanos, notadamente professores e estudantes, no processo de mediação pedagógica *online*. Entretanto, também mencionamos, em alguns momentos, especialmente com base nos pressupostos de Vygotsky, que os instrumentos e os signos também são elementos mediadores, pois são meios de intervenção na realidade. Sendo assim, nesta seção priorizaremos a abordagem relativa aos mediadores não humanos, destacando especialmente o papel dos materiais didáticos e da interface dos AVA pela relação que possuem com o problema de investigação deste estudo.

Entretanto, conforme já referimos, outros elementos tecnológicos digitais[16], como os recursos de IA (agentes inteligentes como *bot* e *chatbots*), também podem ser incorporados aos modelos pedagógicos em EaD e atuar como elementos mediadores de aprendizagem *online*, além de uma variedade de fontes de informações dispersas na internet (*blog*, redes sociais, dentre outros) a que os estudantes podem recorrer informalmente. Além disso, nos últimos anos, houve um crescimento significativo de "*Massive Open Online Courses*" (MOOC), que é uma modalidade de distribuição massiva de aprendizagem *online*. Pinkwart (2016) pondera que, apesar de serem colaborativos e constituírem modelos educacionais simples, os IA estão presentes na maioria dos modelos mais recentes de MOOC, como em questionários de múltiplas escolhas e em fóruns. O uso dos STI também representa uma possibilidade de melhorias envolvendo a construção desses cursos.

Nesse sentido, mesmo que explorar as possibilidades envolvendo o uso de recursos de IA na EaD não seja o foco deste estudo, consideramos mencionar algumas das contribuições, destacadas por Luckin et al. (2016), voltadas à sua aplicação na educação em geral, tais como: oferecer aos alunos mentoria em tempo integral por meio de tutores virtuais; oferecer aos alunos mais autonomia e personalização da sua própria educação; reunir e cruzar informações sobre o desempenho de cada

[16] Apesar de não nos aprofundarmos neste estudo sobre o caráter mediador dos agentes de inteligência artificial, salientamos a importância de que, no futuro próximo, outros elementos terão que ser considerados, como os sistemas responsivos e bots.

aluno e, assim, auxiliar o professor a formar grupos de alunos com as mesmas dificuldades ou criar mais desafios para aqueles mais avançados, o que é, também, um rico subsídio para o desenho do currículo e de novos métodos de ensino; levar o aprendizado para fora das fronteiras da sala de aula, ampliando as possibilidades do aluno de aprender ao longo de sua vida por meio de projetos do seu interesse.

Direcionando nossa abordagem para a noção de humanos e não humanos e sua relação com o processo de mediação pedagógica *online*, iniciamos destacando o estudo de Mallmann (2008). Segundo a autora, a mediação pedagógica em contextos de EaD, seja ela totalmente *online* ou não, gira em torno dos materiais didáticos produzidos no interior de uma equipe multidisciplinar, das interações entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, da infraestrutura tecnológica e das condições operacionais. Em sua pesquisa de doutoramento em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, Mallmann propõe a Teoria da Rede de Mediadores, fundamentada nas ideias de Bruno Latour – cuja principal contribuição teórica é o desenvolvimento da Teoria Ator-Rede (TAR), conhecida internacionalmente como *Actor-Network Theory* (ANT) –, para compreender as particularidades dos aspectos supracitados, determinantes e determinados pelo desempenho docente.

A TAR nasceu no âmbito dos Estudos de Ciência e Tecnologia (*Science, Technologie et Société* - STS), sendo estabelecida nos anos 1980 por Bruno Latour, Michel Callon, Madeleine Akrich, John Law, Wiebe Bijker, entre outros. Esses são alguns expoentes, em termos do desenvolvimento e divulgação dessa teoria, a partir dos estudos do Grupo STS (Lemos, 2013). Nesse sentido, a principal contribuição teórica de Bruno Latour é sua participação no desenvolvimento dessa teoria que, ao analisar a atividade científica, considera tanto os atores humanos como os não humanos como agentes mediadores. São esses conceitos da TAR, notadamente, que buscamos articular com a concepção de mediação pedagógica *online* defendida nesta investigação. Ou seja, um processo que resulta da interação entre os sujeitos (humanos) do processo educativo, mas que também pode resultar da interação destes com elementos não humanos (livros impressos, *softwares*, agentes inteligentes, dentre outros), especialmente considerando que, na EaD, a mediatização da comunicação é um fator caracterizador dessa modalidade.

O conhecimento segundo a TAR é:

> [...] um produto social de uma rede de materiais heterogêneos e sugere que a sociedade, as organizações, os agentes, e as máquinas, são todos efeitos gerados em redes de certos padrões de diversos materiais, não apenas humanos. Nesse sentido, a ANT torna a sociologia menos antropocêntrica, pois aponta os não-humanos como atores de plenos direitos que ajudam a entender os humanos e o social. Diante disso, a versão reducionista do ordenamento

> material do social se dilui, dando espaço a ANT, que não concebe a ideia de que haja distinção entre pessoas e objetos. Para a ANT, o social é formado a partir das associações e o objetivo é revelar as redes que se formam a cada momento, remetendo à ideia de alianças, fluxos e mediações (Cavalcante; Esteves; Pires; Vasconcelos; Freitas & Macedo, 2017, p. 3).

A visão de conhecimento e de rede da TAR cruza-se com a visão de rede cognitiva de Siemens (2004), que considera que a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos. Siemens acredita que as teorias de aprendizagem existentes são insuficientes para compreender as características do indivíduo aprendiz do século XXI mediante as novas realidades de desenvolvimento tecnológico e a sociedade organizada em rede. Sendo assim, desenvolveu e fundamentou uma nova teoria – o Conectivismo. Essa teoria defende que o modo como a pessoa trabalha e funciona são modificados quando se utilizam novas ferramentas. Também fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes desenvolverem-se na era digital. Para Siemens (2004), a rede é um agente cognitivo que ultrapassa as limitações individuais. Além disso, as conexões ou nós da rede podem envolver entidades humanas e não humanas, como pessoas e tecnologias (ou humanos e não humanos).

No contexto da TAR, a compreensão do que seja um mediador passa pelo intermédio de sua ação que provoca modificações, perturbações, que faz enunciações. Logo, o entendimento de um mediador se consegue a partir da sua *performance* ou daquilo que é capaz de desempenhar e pelas mudanças que provoca na ação de outros mediadores (Latour, 2001).

Lemos (2013), em seu livro cujo objetivo central foi realizar um exercício de pensar a TAR aplicada a fenômenos de teorias da comunicação, particularmente em sua interface com a cultura digital contemporânea, apresenta os mediadores inteligentes (nós, os humanos) e os mediadores não humanos (objetos inteligentes, computadores, servidores, sensores, *smartphones* etc.).

Segundo Lemos (2013), na TAR o mediador é chamado de actante e corresponde a tudo aquilo que gera uma ação, que produz movimento e diferença, podendo ser humano ou não humano. Observa que o actante é o ator da expressão "ator-rede". Lemos também define actante como "*o mediador, o articulador que fará a conexão e montará a rede nele mesmo e fora dele em associação com outros*" (Lemos, 2013, p. 42). Sendo assim, para a TAR, leva-se em conta os híbridos (humanos e não humanos) originados por contínuas mediações que produzem as redes e associações (Latour, 1997; Lemos, 2013). Aproximando tal entendimento do contexto dessa investigação, entendemos que, para a TAR, os professores/tutores/alunos (actantes humanos), juntamente com o AVA, os materiais didáticos e outros elementos (actantes não humanos), compartilham o mesmo papel ontológico no

processo de mediação. Sendo assim, todos esses atores (ou actantes) podem se associar e atuar como mediadores no processo de ensino e aprendizagem *online*, contribuindo para que a construção do conhecimento aconteça de forma mais colaborativa.

Uma pesquisa sobre a aprendizagem colaborativa na perspectiva da TAR conclui que um dos maiores desafios educacionais contemporâneos é desenvolver práticas educativas que promovam uma aprendizagem mais colaborativa e consolidem o aluno como autor e coautor no processo de construção do seu conhecimento, a fim de que ele crie relações significativas com esse conhecimento (Schlieck & Borges, 2018a). Em outro artigo, Schieck e Borges (2018b) apresentam resultados de uma revisão sistemática de literatura relacionada à temática TAR e possíveis articulações com pesquisas na área da Educação. O período da pesquisa concentrou-se entre os anos de 2010 e 2017 nas bases de dados "Periódicos da Capes", "Scielo", "BDTD" e no banco de dados da biblioteca da UDESC. As autoras concluíram que as pesquisas que dialogam com a TAR ainda são pouco numerosas, desvelando-se, assim, um espaço de investigação a ser construído.

No que diz respeito ao uso de AVA na EaD, Kemczinski (2005) destaca que esses ambientes se destinam ao suporte de atividades de ensino-aprendizagem mediados pelas TIC. Observa, também, que esses ambientes integram múltiplas mídias, linguagens e recursos, tendo em vista atingir determinados objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que a estruturação e organização de um AVA exige uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio, tanto na forma de apresentar os conteúdos e atividades quanto na definição e seleção dos recursos de interação, para que se torne um potencializador de aprendizagens.

Outro importante conceito relacionado à TAR é o de intermediário, tratado por Lemos (2013) como uma noção complementar à de actante. O intermediário não media, não produz diferença, apenas transporta sem modificar. Entretanto, dependendo de como se constitui a rede ou associações, um mediador (actante) pode se transformar em um intermediário, assim como um intermediário pode se transformar em um mediador (Lemos, 2013). Esse aspecto aplica-se devido ao princípio da simetria, pois, segundo essa teoria, os atores (humanos e não humanos) têm as mesmas possibilidades de produzirem interferência e mediação, não havendo entre eles uma relação de hierarquia.

É importante salientar que o posicionamento analítico no tratamento simétrico de humanos e não humanos como componentes em equivalência numa rede heterogênea não quer dizer que as pessoas estejam sendo tratadas como máquinas e animais ou vice-versa (Latour, 2006).

Retomemos a Teoria da Rede de Mediadores de Mallmann (2008; 2010), já que ela enfatiza a mediação pedagógica em contextos de EaD. Essa teoria vem sendo apresentada como um desdobramento da TAR nas pesquisas e na produção teórica em educação no Brasil voltadas às reflexões e preocupações temáticas em torno das especificidades e implicações de artefatos tecnológicos na mediação pedagógica. Do ponto de vista educacional, essas implicações referem-se à operacionalização das interações entre professores e estudantes e à interatividade permitida em objetos e ambientes virtuais durante a manipulação de variáveis experimentais e/ou percursos de navegação em materiais de hipermídia na internet. Partindo da ideia, defendida por Latour, de que o agenciamento entre humanos e não humanos institui mediações em redes, a autora destaca que uma das potencialidades desses agenciamentos na educação escolar é a ampliação das possibilidades de interação entre professores e estudantes para além da sala de aula, melhorando condições de ensino-aprendizagem (Mallmann, 2008; 2010).

No escopo da TRM, a mediação é um princípio que se localiza como um dos nós centrais interligado ao conceito de rede. Trata-se de um conceito amplamente utilizado em educação, tanto na modalidade presencial quanto a distância (Mallmann, 2010).

Especificamente sobre a EaD, Mallmann (2008) afirma que o conjunto de mediadores não humanos caracteriza a mediação pedagógica no processo ensino-aprendizagem a distância, implicando um ponto de vista conceitual capaz de levar em conta a heterogeneidade, o híbrido resultante da mistura de professores, estudantes, tutores, materiais didáticos, objetos digitais e ambientes virtuais. No campo conceitual da TRM, é possível compreender as especificidades do desempenho docente em equipes multidisciplinares ao longo da elaboração de mediadores didáticos impressos e hipermidiáticos. Sobre esse aspecto, a autora justifica que o processo de ensino-aprendizagem em EaD não se exaura na interação entre humanos, mas se consolida também pelos mediadores não humanos, com especial ênfase nos materiais didáticos.

Mallmann (2008) coloca como questão emergente mapear a potencialidade dos materiais didáticos a partir das ações que promovem no processo de mediação pedagógica. Em contextos de ensino e aprendizagem *online*, inspirado nos postulados da TRM, a mediação pedagógica fica mais evidente na rede conceitual representada pela Figura II.4.

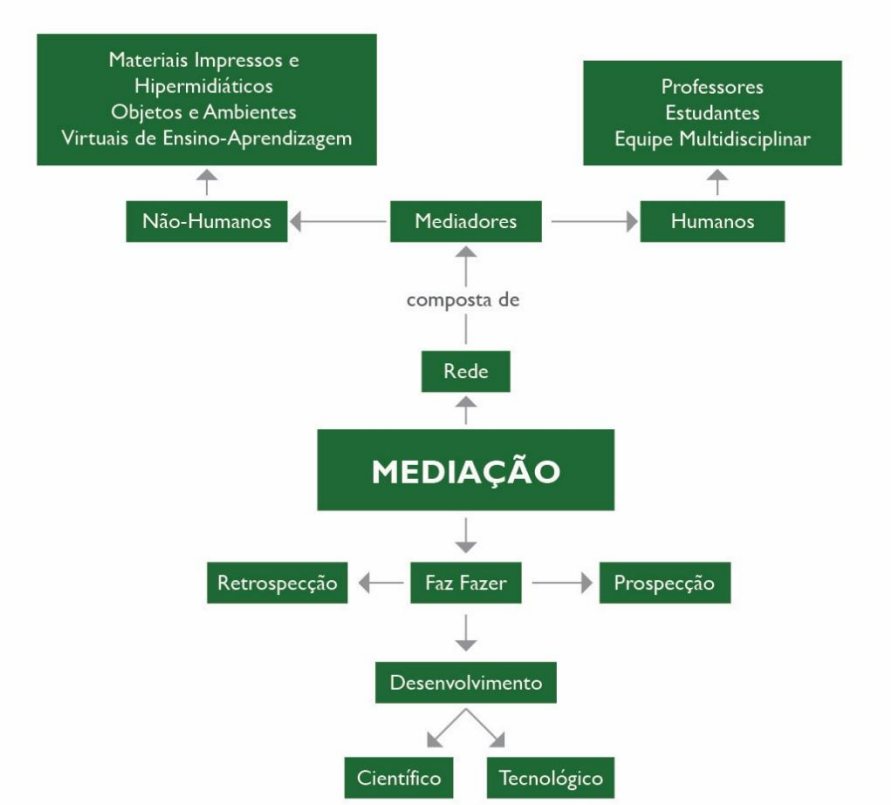


Figura II.4 Mediação Pedagógica pautada na Teoria da Rede de Mediadores
Fonte: Adaptada de Malmann (2008).

A mediação pedagógica fundamentada nos princípios da TRM se sustenta nas ações organizadas sob o signo das diferentes situações de ensino-aprendizagem proporcionadas por mediadores humanos – professores, alunos e a própria equipe multidisciplinar – e por aqueles considerados não humanos – representados pelos recursos didáticos. Nesse sentido, uma das maiores contribuições da TRM enquanto fundamentação epistemológica no escopo da pesquisa e da produção conceitual em educação é permitir compreender que a mediação pedagógica não se resume à interação e à comunicação que acontece entre professores e estudantes no percurso do processo de ensino-aprendizagem (Mallmann, 2010): esse fator associa-se, também, aos materiais didáticos e outros recursos digitais para potencializar as ações em torno do processo de ensino-aprendizagem.

> Um mediador é sempre um aspecto, um elemento, uma entidade, uma ferramenta capaz de mobilizar, modificar, potencializar ações dentro de um universo, de uma rede constituída de uma heterogeneidade de mediadores H-NH, compreensão epistemológica essencial quando se trata da indissociabilidade entre ciência, tecnologia e sociedade. No processo escolar, isso requer ter bons diagnósticos das condições do contexto em que o processo ensino-aprendizagem transcorre já que as tecnologias (mediadores não-humanos) podem ser utilizadas para produzir inovações metodológicas na abordagem dos conteúdos curriculares de cada área (Mallmann, 2010, p. 224).

A mediação pedagógica na perspectiva da TRM é, portanto, potencializada na medida em que os humanos (professores, tutores, estudantes, *designers*, dentre outros) e não humanos (mediadores pedagógicos impressos e hipermidiáticos) estão aliados, formando coletivos em torno dos objetivos que pretendem ser alcançados no processo de ensino-aprendizagem (Mallmann, 2008). Todos esses fatores apresentados diversificam e ampliam as possibilidades de interações no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, têm contribuído para dinamizar o sentido e o potencial da mediação pedagógica *online* na EaD. Com isso, inevitavelmente, a prática docente e o papel do estudante se reconfiguram nesses cenários.

> A mediação pedagógica requer dos estudantes um exercício intenso de autonomia na organização do tempo-espaço de estudo e dos professores competência científico-didática, autonomia e princípios éticos na seleção, adaptação e/ou produção de novos artefatos pedagógicos (materiais didáticos) para o ensino (Mallmann, 2010, p. 238).

Apesar de concordarmos com o caráter mediador dos recursos didáticos e hipermidiáticos apresentados pela TRM, entendemos que a mediação pedagógica direta do professor e do tutor na EaD é essencial para a constituição de uma comunidade de aprendizagem *online* e para o estabelecimento de um clima propício à aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, compreendemos que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem na EaD depende, em grande parte, do domínio de conteúdos escolares e da capacidade do professor de ensiná-los, organizando conteúdos e atividades educacionais que possibilitem ao estudante criar e, consequentemente, internalizar o conhecimento social.

Sem deixar de considerar a relevância dos atores não humanos (materiais didáticos, agentes inteligentes, AVA, dentre outros) no processo de ensino-aprendizagem em contextos de EaD, entendemos que a mediação do professor na concepção e na organização dos conteúdos e das atividades didático-pedagógicas é essencial para o sucesso do processo educativo nessa modalidade. Por esse motivo, a mediação pedagógica realizada pelo professor e pelo tutor assume o foco nesta investigação e ganha destaque no modelo teórico da Comunidade de Inquirição, tema do nosso próximo capítulo, o qual serviu de suporte conceitual e metodológico à componente empírica desta tese.

2.4 Síntese do capítulo II

Iniciamos este capítulo analisando diversas e distintas representações e práticas associadas ao termo mediação que traduzem diferentes pontos de vista da realidade social. Essa reflexão inicial foi importante, pois mostrou-nos que a mediação é um conceito que permeia diferentes campos dos saberes, dentre eles o da comunicação e da educação, áreas que possuem uma interface estreita, notadamente nos processos educativos e comunicativos da era digital. Essa discussão inicial sobre os conceitos de mediação levou-nos até o conceito de mediação em Vygostsky. Nesse sentido, a interlocução com alguns fundamentos da teoria histórico-cultural foi crucial para abordar esse processo numa perspectiva pedagógica. A partir da compreensão da mediação pedagógica, foi possível discutir esse processo em contexto de aprendizagem *online* como um processo comunicacional que resulta das interações entre os sujeitos (aluno-professor, aluno-aluno) e das interações dos sujeitos com os elementos não humanos (como aluno-material didático, aluno-AVA, professor-material didático, professor-AVA). Para tanto, buscou-se destacar o papel das tecnologias digitais na *cibercultura*, o papel do professor como mediador pedagógico *online*, o papel do estudante a partir do caráter colaborativo e coletivo da mediação pedagógica *online* e o papel dos agentes humanos e não humanos para enfatizar, notadamente, o papel dos materiais didáticos e da estrutura do AVA nesse processo, sem deixar de considerar a gama de elementos não humanos que podem ser agregados aos modelos de EaD, como, por exemplo, os agentes inteligentes.

CAPÍTULO III. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E COMUNIDADE DE INQUIRIÇÃO: UMA INTERLOCUÇÃO NECESSÁRIA

Estabelecemos, no capítulo anterior, que o conceito central envolvendo nosso problema de investigação – mediação pedagógica *online* – refere-se a um processo educacional e comunicacional que não se prende unicamente à ação mediadora do professor, pois considera a existência de outros elementos mediadores de aprendizagem *online*, como os próprios estudantes, os conteúdos, as tecnologias digitais, dentre outros. Nesse sentido, procuramos, neste capítulo, estabelecer algumas conexões entre o conceito, a importância e os atores da mediação pedagógica *online* e o modelo teórico denominado Comunidade de Inquirição (CoI), proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), que serviu de referência para o estudo empírico realizado. Sendo assim, a organização deste capítulo centrou-se, especialmente, na abordagem da contextualização do surgimento do modelo CoI, na conceituação e inter-relação das três dimensões constituintes do CoI – presença social, presença de ensino e presença cognitiva – e nas linhas de desenvolvimento do modelo CoI.

3.1 Da mediação pedagógica à comunidade de inquirição

O campo da EaD, tanto no Brasil quanto em outros contextos pelo mundo, tem se transformado de maneira drástica notadamente nas últimas duas décadas, associado às possibilidades trazidas pelas TIC, sobretudo as digitais. Desse contexto de intenso desenvolvimento tecnológico e de consequentes mudanças em todas as dimensões sociais, dentre elas a educativa, surge, em todo o mundo, uma variedade de formatos de cursos e programas em EaD orientados, especialmente, à educação superior, à formação continuada e à educação profissional. Nessa conjuntura, especificamente no Ensino Superior, a oferta de cursos e disciplinas a distância foi se tornando uma realidade cada vez mais frequente, atendendo demandas formativas da sociedade e do próprio avanço tecnológico. Essa realidade trouxe novos desafios para os cursos em EaD, além de chamar atenção para a necessidade de explorar e desenvolver estruturas ou modelos teóricos visando compreender a natureza complexa do processo de ensino e aprendizagem em contextos de EaD, sejam eles exclusivamente *online* ou híbridos (mistos). Sobre as alterações provenientes do desenvolvimento tecnológico e os consequentes novos desafios que se apresentam à EaD, Cabral e Amante (2010, p.

01) argumentam que é necessário "*explorar experiências, testar modelos e teorias, para que se possa definir o caminho da educação a distância*".

Segundo Losso (2018, p. 89), "*o constructo de uma base ou um quadro teórico para a educação, em qualquer nível ou modalidade, requer um aprofundamento epistemológico e filosófico cercado de cuidados que darão sustentação ao modelo que se quer propor*". Além disso, a autora enfatiza que as teorias presentes na educação se consolidaram a partir de muito esforço intelectual, pesquisas científicas, controvérsias e reflexão, aspecto que se estende também à EaD.

Nesse sentido, uma variedade de teorias e quadros ou modelos teóricos surgiu nas últimas décadas com o intuito de esclarecer as atividades e os processos que abarcam o contexto de cursos e programas ofertados na modalidade EaD, com ênfase na aprendizagem *online*. Cabral e Amante (2010) salientam que, num desses progressos teóricos, Garrison, Anderson e Archer (2000) avançam com um projeto de investigação intitulado "*A Study of the Characteristics and Qualities of Text-Based Computer Conferencing for Educational Purposes*". Esse projeto, cujo desenvolvimento decorreu de 1997 a 2001, deu origem a um modelo teórico denominado "*Model of a Community of Inquiry*". Neste estudo, enfatizamos as contribuições desse modelo teórico que focaliza no processo de aprendizagem em contextos *online*, por acreditarmos que ele oferece elementos teóricos e práticos para a compreensão de diferentes aspectos relacionados ao processo de mediação pedagógica *online*.

Os investigadores canadenses Garrison, Anderson e Archer (2000), procurando conhecer os conceitos e os instrumentos envolvidos na comunicação mediada por computador (CMC) e de que maneiras os discursos realizados podiam apoiar a experiência educativa, propuseram o modelo teórico *Community of Inquiry*, ao qual, neste estudo, faremos referência frequente através da sua sigla CoI ou da sua tradução "Comunidade de Inquirição".

O desenvolvimento do CoI foi alicerçado em estudos realizados pela equipe do grupo de pesquisa da universidade de Calgary, na cidade de Alberta, no Canadá, desde os anos 1990. Entretanto, o CoI tem sua gênese associada aos postulados do filósofo estadunidense John Dewey e é coerente com abordagens construtivistas para a aprendizagem no Ensino Superior (Garrison & Argaugh, 2007), motivo pelo qual Vygotsky também é citado no trabalho de Garrison, Anderson e Archer (2000), que originou a construção do modelo CoI.

Assim como Vygotsky, Dewey concebia o conhecimento e o seu desenvolvimento como um processo social. Logo, Dewey e Vygotsky compartilham da ideia de que é a partir das interações sociais que os sujeitos partilham percepções e constroem significados. Dewey (1971) considerava que a

aprendizagem, ao longo da vida, é um processo ininterrupto, em que a experiência de vida individual acumulada pelas relações compartilhadas e as vivências pessoais é parte fundamental desse processo. Logo, para ele, as condições do meio e as experiências anteriores e vividas pelos alunos podem influenciar e colaborar na formação intelectual do indivíduo.

Em relação à estrutura conceitual do CoI, Garrison, Anderson e Archer (2000) identificam três elementos interdependentes e pré-requisitos cruciais para uma experiência educacional superior bem-sucedida: a **presença cognitiva**, a **presença social** e a **presença de ensino**. Sendo assim, esse modelo[17] pressupõe que a aprendizagem em uma comunidade virtual, em que a comunicação é mediatizada por tecnologias, ocorre pela relação entre essas três presenças. Nesse sentido, entendemos que as presenças de ensino, cognitiva e social são dimensões essenciais para a aprendizagem em cursos a distância, servindo para orientar a prática de professores/tutores e estando (ou podendo estar) também presentes nas atividades dos estudantes. Além disso, como discutiremos mais à frente neste texto, elas trazem aspectos relacionados aos ambientes virtuais que auxiliam na definição do papel que os AVA desempenharão, por exemplo, em relação à interação, à formação de vínculos entre os participantes e às orientações acerca dos conteúdos.

O trabalho inicial de Garrison, Anderson e Archer (2000) prosseguiu com o desenvolvimento de mais três artigos nos quais os pesquisadores, provenientes da *University of Alberta* no Canadá, buscaram descrever e detalhar métodos para medir cada um dos três elementos da CoI – Rourke, Anderson, Garrison e Archer (1999); Garrison, Anderson e Archer (2001); Anderson, Rourke, Garrison e Archer (2001) –, assim como de outro artigo em que são descritas questões metodológicas relacionados ao próprio modelo – Rourke, Anderson, Garrison e Archer (2001). Em 2003, Garrison e Anderson resumiram esses profícuos artigos em um livro que também explorou algumas das implicações práticas do modelo teórico e apontou futuras direções de investigação (Garrison, Anderson & Archer, 2010).

Desde então, esse modelo teórico vem se desenvolvendo, pois tem sido adotado e adaptado por muitos pesquisadores[18] em todo o mundo (Arbaugh, Cleveland-Innes, Diaz, Garrison, Ice, Richardson & Swan, 2008; Akyol, Garrison, & Ozden, 2009; Garrison, Anderson & Archer, 2010; Swan

[17] Embora possam ser encontradas outras designações na literatura (teoria, quadro conceptual), o CoI tem sido referenciado como um modelo teórico tanto por autores brasileiros (Bonici, 2013; Bastos, 2012) quanto portugueses (Paz, 2015; Cabral & Amante, 2010; Mota, 2009; Sérgio, 2007), motivo pelo qual optamos por adotar também essa designação.

[18] Os estudos sobre a Comunidade de Inquirição estão em constante desenvolvimento nas universidades canadenses de Calgary e de Athabasca. Muitos dos artigos resultantes dessas pesquisas podem ser obtidos no site desenvolvido especificamente para a divulgação do CoI, disponível em: https://coi.athabascau.ca/ (acessado em 7 Dezembro de 2018).

& Ice, 2010; Ma, Wang, Wang, Kong, Wu & Yang, 2017; Kovanović , Joksimović , Poquet, Hennis, Čukić , de Vries, Hatala, Dawson, Siemens & Gašević , 2018), passando a ser reconhecido internacionalmente como um modelo teórico importante e adequado para compreender a natureza complexa e multifacetada do processo de ensinar e aprender em contextos *online*, como destaca Anderson et al. (2001, p. 03):

> Teaching in online courses is an extremely complex and challenging function. Therefore, study of this multifaceted function requires an appropriate theoretical perspective that frames this particular research context.

Sobre esse caráter multifacetado, complexo e desafiador que envolve ensinar em cursos *online*, o modelo CoI tem auxiliado na compreensão de como a aprendizagem se efetiva nesse contexto por contribuir para a percepção da eficácia da aprendizagem quando se trabalha em uma comunidade virtual[19].

O desenvolvimento de um pensamento crítico e de uma aprendizagem profunda como resultado da aprendizagem numa comunidade de inquirição é especialmente salientado e tratado como objetivo de toda educação superior (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Esse aspecto realça a filiação do modelo CoI à abordagem construtivista de aprendizagem (Swan, Garrison & Richardson, 2009) ao adotar o ponto de vista de que a construção da aprendizagem profunda e significativa – ambicionada na conjuntura do Ensino Superior – está necessariamente ancorada em uma comunidade de inquirição crítica formada por professores e alunos, considerados os participantes centrais do processo educacional (Akyol, Garrison & Ozden, 2009; Garrison & Arbaugh, 2007), além da presença dos atores não humanos, como os conteúdos e as tecnologias digitais que fazem parte da estrutura de um curso em EaD.

Pesquisadores (Arbaugh et al., 2008; Akyol, Garrison, & Ozden, 2009) sustentam que o modelo CoI está se tornando cada vez mais influente para explicar e ordenar a conduta efetiva da aprendizagem em ambientes *online*. Além disso, Arbaugh et al. (2008) apontam que esse modelo teórico geralmente é considerado uma das propostas mais completas e integradas no que se refere à

[19] As comunidades virtuais são redes eletrônicas de comunicação interativa autodefinidas, organizadas em torno de um interesse ou finalidade compartilhados. Podem abarcar e integrar diferentes formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos, devido às suas diversificações, multimodalidades e versatilidades. O desenvolvimento de comunidades virtuais se apoia na interconexão e se constitui por meio de contatos e interações de todos os tipos (Lisbôa & Coutinho, 2011).

compreensão do papel do professor no contexto de ensino e aprendizagem *online*, pois compõe uma abordagem equilibrada na confluência entre uma perspectiva construtivista da aprendizagem e do conhecimento, baseada na interação[20] e no trabalho colaborativo. Além disso, a procura da garantia de qualidade e rigor devem nortear a formação acadêmica. Complementando essa percepção, Shea e Bidjerano (2009) afirmam que a estrutura do CoI contribui para a compreensão dos processos social, tecnológico e pedagógico, que levam à construção de conhecimento colaborativo *online*. Sendo assim, por todos esses aspectos, tem-se reconhecido que criar e sustentar uma comunidade de aprendizagem na perspectiva CoI é valioso para o sucesso da experiência de aprendizagem *online*.

No que diz respeito ao papel da interação na EaD, Anderson e Garrison (1999) descreveram os três tipos mais comuns de interação discutidos na literatura envolvendo estudantes (aluno-aluno; aluno-professor; conteúdo-aluno) e ampliaram a discussão para outros três tipos de interação (professor-professor, conteúdo-professor, conteúdo-conteúdo). Considerando esses tipos de interação, assim como o papel da interação como um componente crucial do processo educacional na EaD, Anderson (2003) propõe o "Teorema da Equivalência de Interação" – TEI. Segundo esse teorema, se qualquer uma das interações (aluno-aluno, aluno-professor ou aluno-conteúdo) for de elevada qualidade, os outros dois tipos podem ser reduzidos ou mesmo eliminados sem prejudicar a experiência de aprendizagem, criando, assim, meios de desenvolver e oferecer educação acessível a todos. Saber como um tipo de interação pode efetivamente substituir outro amplia e diversifica as possibilidades de tomada de decisões no desenho dos cursos nos contextos de educação a distância. O autor salienta que esse teorema auxilia a posicionar as tecnologias digitais e fazer julgamentos quanto à sua potencial eficácia e eficiência no planejamento de programas a distância.

Sobre as teses que fundamentam o TEI, Cabral (2015) observa que: i) a primeira tese "*centra-se na preocupação em escolhermos apenas um dos nós da interação do estudante, em casos extremos, para definir o cenário de aprendizagem do estudante*" (Cabral, 2015, p. 44); ii) a segunda tese remete-nos a aspectos relacionados com a eficiência e os custos associados a um curso, "*porque quando aumentamos a interação, significa que vamos ter maior despesa (na criação de conteúdos, no acompanhamento ao estudante, na definição de cenários em que os estudantes consigam ter*

[20] O contexto de surgimento do Teorema da Equivalência de Interação pode ser encontrado no artigo:
Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning IRRODL)*, 4(2). Consulted in December 17, 2018, in http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230.

autonomia para interagir apenas entre si]" (Cabral, 2015, p. 44); iii) o enfoque de interação da terceira tese está no eixo do professor, ou seja, é uma interação centrada no processo de ensino, e a ponte com as duas primeiras teses ocorre na interação estudante-professor; iv) a quarta tese está centrada no eixo do conteúdo, e podemos encontrar inter-relação com as demais teses na interação conteúdo-estudante (relacionada com as teses 1 e 2) e conteúdo-professor (relacionada com a tese 3). O autor salienta que a interação professor-conteúdo (relacionada, especialmente, com a terceira e quarta tese) direciona-nos para aspectos ligados à presença de ensino do modelo CoI. Nesse sentido, apesar de não explorarmos esse referencial neste estudo, consideramos importante mencionar sua relação com o CoI, pois ele contribui para reforçar a importância das distintas possibilidades de interação na dinâmica de uma comunidade de inquirição, assim como no processo de mediação pedagógica *online*.

Segundo Garrison (2017), é a dinâmica realizada numa comunidade de aprendizagem que possibilita que pensamento e aprendizagem sejam construídos e moldados. O autor observa que, nesse processo, professores e alunos partilham da responsabilidade em construir e confirmar significados colaborativamente. Para o autor, essa é a visão "transacional" da educação, termo que utiliza para descrever o fato de que, no mesmo espaço de comunicação aberta de aprendizagem e construção do conhecimento, pode existir uma alternância de papéis, em que professores são alunos e alunos são professores (Garrison, 2017), reforçando o caráter de mediação pedagógica distribuída, colaborativa e coletiva entre os agentes humanos (abordado no capítulo anterior) possibilitado pelas tecnologias digitais.

Sobre o caráter mediador da tecnologia, Paz (2015) observa que a linha de investigação sobre o modo como a tecnologia pode condicionar o desenvolvimento da CoI tem sido pouco explorada. Entretanto, observa que a mediação tecnológica e sua relação com a interação *online* é um dos aspectos levantados no artigo original de Garrison, Anderson e Archer (2000). Embora essa referência tenha sido feita em termos de atividades e ambiente *online* – as atividades assíncronas de discussão por meio da escrita, em que o fórum de discussão é o principal exemplo (em razão do contexto de CMC na altura) –, a sua aplicação pode ser ampliada para outras práticas e tecnologias. Nesse sentido, o autor apresenta exemplos de estudos posteriores que abordaram o modelo CoI em *blogs* (Cameron & Anderson, 2006) e em algumas ferramentas e serviços da Web Social (Richardson & Ice, 2009). Acrescentamos a esses exemplos o trabalho recente de Kovanović et al. (2018), que aborda a CoI em contextos de MOOC. Neste estudo, os autores fornecem uma atualização do modelo CoI, que captura as características distintivas desse modelo dentro do cenário MOOC.

O fato de o modelo CoI preconizar que a aprendizagem deve ser colaborativa e de que tanto professores quanto alunos apresentam responsabilidades em construir e confirmar significados (Garrison, 2017), aliado ao entendimento de que a mediação tecnológica modifica o modo como as pessoas se relacionam umas com as outras e com o próprio conhecimento (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Lévy, 1999), oferece-nos alguns elementos que caracterizam uma comunidade de inquirição. Além disso, encontramos nesses argumentos pontos de convergência, como o nosso entendimento de que a aprendizagem *online* resulta do processo de mediação pedagógica, o qual envolve agentes mediadores humanos e não humanos. Entretanto, esses aspectos serão melhor evidenciados nas próximas seções.

3.2 Contextualização do surgimento do modelo teórico CoI

Garrison, Anderson e Archer (2010) publicaram um artigo, intitulado "*The first decade of the community of inquiry framework: a retrospective*", em que realizam uma retrospectiva dos dez primeiros anos da proposição do modelo teórico CoI e advertem sobre o fato de que ele surgiu em um contexto específico de comunicação, mediada por computador (CMC), no Ensino Superior, caracterizado por discussões de grupo assíncronas. Para a época, a CMC parecia representar uma geração inteiramente nova de EaD, exigindo novas perspectivas teóricas. Salientam ainda que, embora esse modelo viesse a oferecer um novo ponto de vista teórico, fundamentou-se em estudos anteriores (décadas de 1980 e 1990) sobre conferência por computador e/ou análise de conteúdo por estudiosos como Henri (1991), Newman et al. (1996, 1997), Gunawardena (1995) e Hiltz e Turoff (1993). Também se basearam em percepções de pesquisadores das áreas da linguística e comunicação sobre características relevantes da comunicação baseada em texto. Os autores salientam a importante conexão com os estudos de John Dewey, conforme referimos anteriormente, a qual foi especialmente relevante no desenvolvimento do conceito de presença cognitiva em uma comunidade de inquirição.

Ao avaliar a eficácia da estrutura do modelo CoI após dez anos de sua proposição, Garrison, Anderson e Archer (2010) relatam que houve um esforço considerável de vários pesquisadores no estudo das três presenças, provando que elas são relativamente estáveis. Isso não significa, contudo, que não houve refinamentos desde a publicação dos primeiros artigos. Os mesmos autores observam que, logo após a publicação de cada um dos artigos seminais descrevendo a estrutura do modelo CoI, mencionados no tópico anterior deste capítulo, as questões metodológicas, cada uma das presenças, o

foco e a terminologia sofreram mudanças para uma perspectiva mais ampla da aprendizagem *online*. Essas alterações serão melhor evidenciadas na seção destinada à conceituação de cada uma das presenças.

Sobre o desenvolvimento de instrumentos para validar a estrutura do modelo CoI, Garrison, Anderson e Archer (2010) avaliam que, considerando-se a falta de modelos teóricos abrangentes sobre a aprendizagem *online* no momento em que a pesquisa começou, o modelo e sua metodologia associada foram projetados para fins exploratórios e estudos descritivos. Sendo assim, o trabalho inicial contou com a trabalhosa transcrição e análise de discussão em fóruns *online*. Posteriormente, Garrison e Arbaugh (2007) sinalizam a necessidade de abordagens quantitativas para estudar as relações dinâmicas entre as três presenças, bem como a necessidade de realizar procedimentos interdisciplinares e estudos institucionais.

A partir dessa constatação, uma equipe colaborativa de pesquisadores (Arbaugh et al., 2008; Shea & Bidjerano, 2008; Swan et al., 2008), desenvolveu e aprimorou um instrumento quantitativo para medir a eficácia da aprendizagem em uma CoI, capaz de captar as três grandes componentes: presença de social, presença cognitiva e presença de ensino. Cada uma dessas dimensões é avaliada por meio de um inquérito, realizado por questionário composto de um conjunto de 34 questões, em que: 9 medem a presença social; 12 medem a presença cognitiva; e 13, a presença de ensino. As respostas a essas questões são fornecidas em uma escala de Likert[21] de 5 pontos, que variam de "1 - Discordo totalmente" a "5 - Concordo totalmente". Além disso, estudos posteriores (Garrison, Cleveland-Innes & Fung, 2010; Shea & Bidjerano, 2008, 2010) comprovaram, por meio de análise fatorial da escala, que esse instrumento, de fato, mede os três construtos teóricos (as presenças). O referido instrumento foi traduzido do inglês e incorporado à nossa pesquisa empírica, notadamente no inquérito por questionário, conforme apresentamos no capítulo referente ao desenho do estudo e da metodologia de investigação (Capítulo V).

Akyol e Garrison (2008) apontam que uma das vantagens desse instrumento é a possibilidade de aplicação em ampla escala. Além disso, representa uma virada da investigação qualitativa (análise de conteúdo) para a investigação quantitativa. Embora o instrumento venha sendo utilizado em muitas investigações a partir da sua proposição em 2008, os métodos mistos de investigação (como, por

[21] A escala de Likert nos permite medir as atitudes e conhecer o grau de conformidade do entrevistado com qualquer afirmação proposta. Não há consenso entre os pesquisadores sobre o número de itens a utilizar. Entretanto, provavelmente, o item mais utilizado é o nível 5, mas também são utilizados 4, 7 ou 10 (https://www.netquest.com/blog/br/escala-likert).

exemplo, a análise de conteúdo (ou outro)), juntamente com inquérito por questionário, continuam a ser utilizados e recomendados. Essa orientação aloja nossas escolhas metodológicas para a realização do estudo empírico, pois, além da utilização de inquérito por questionário, ao qual o instrumento CoI foi incorporado, também realizamos inquérito por entrevista semiestruturada e pesquisa documental.

3.3 As dimensões constituintes do modelo teórico CoI

Conforme referimos anteriormente, uma comunidade de inquirição é constituída por três elementos ou dimensões interdependentes e inter-relacionadas, as quais são essenciais para que uma experiência de aprendizagem *online* se concretize de forma eficaz: presença cognitiva, presença social e presença de ensino.

Na perspectiva da CoI, o **elemento presença cognitiva** relaciona-se com a capacidade de o estudante construir significados por meio da comunicação sustentada em uma comunidade de inquirição crítica. Já a **presença social** refere-se à capacidade de os participantes projetarem suas características pessoais na comunidade, apresentando-se assim aos demais como "*pessoas reais*" (Garrison, Anderson & Archer, 2000, p. 89). Para esses autores, a presença social é de importância primordial devido à sua função como suporte para a presença cognitiva, facilitando indiretamente o processo de desenvolvimento do pensamento crítico realizado pela comunidade de alunos.

O terceiro elemento do modelo – a **presença de ensino** – é definido com base em duas funções gerais, que podem ser realizadas por qualquer participante de uma CoI (outro aluno, por exemplo) mas que, no entanto, em um ambiente educacional, são funções que têm, normalmente, um professor/tutor/instrutor como principal responsável. A primeira dessas funções é o *design* da experiência educacional, que está relacionado à seleção, organização e apresentação primária do conteúdo do curso, bem como à concepção e ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem e avaliação. A segunda função diz respeito à facilitação, que é uma responsabilidade que pode ser compartilhada entre o professor e alguns ou todos os outros participantes (estudantes). Em ambos os casos, o elemento da presença de ensino é um meio que tem a finalidade de apoiar e melhorar a presença social e cognitiva, com o propósito de realizar eficientes resultados educacionais. Essa partilha da função de facilitação numa comunidade de inquirição é apropriada ao Ensino Superior e comum em cursos totalmente ou parcialmente *online*. Entendemos que esse caráter de partilha da função de facilitação da presença de ensino, destacado por Garrison, Anderson e Archer (2000), vai ao

encontro do conceito de mediação pedagógica *online* que defendemos nesta investigação, o qual considera a mediação do professor um fator crucial no processo de construção de conhecimento na EaD, assim como pondera que estudantes e materiais didáticos (fatores não humanos) também podem ser elementos mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

O modelo CoI, além dos três elementos anteriormente apresentados, os quais apresentaremos com mais detalhes na sequência deste texto, também se constitui de um conjunto de categorias e indicadores que servem para determinar cada tipo de presença e orientar a codificação de transcrições (Garrison & Arbaugh, 2007).

Na Figura III.1, encontram-se representados os elementos centrais do modelo CoI e o caráter de inter-relação (ou áreas de sobreposição) existente entre eles.



Figura III.1 Modelo de Comunidade de Inquirição
Fonte: Adaptado de Garrison, Anderson e Archer (2000).

Esse modelo teórico tenta delinear não apenas os elementos centrais da estrutura de uma comunidade de inquirição (social, presença cognitiva e de ensino), mas também evidenciar a dinâmica de uma experiência educacional. Nesse sentido, a percepção da comunidade de inquirição é definida

como o nível de percepção, do respondente, da adequação do AVA em relação ao paradigma CoI, e revela-se pela percepção das três dimensões: presença de ensino, presença social e presença cognitiva. Sendo assim, uma experiência educacional *online* pode ser dimensionada pela percepção das três dimensões juntas que, conforme Figura III.1, ocorre pela intersecção entre a presença social e a presença cognitiva (resultando no suporte ao discurso), pela intersecção entre presença social e presença de ensino (que resulta na negociação do clima social) e pela intersecção da presença cognitiva e presença de ensino (que resulta na regulação da aprendizagem) (Garrison, Anderson & Archer, 2010).

As categorias e os indicadores associados aos respectivos elementos de uma comunidade de inquirição encontram-se identificados no Quadro III.1.

Quadro III.1 Elementos, categorias e indicadores de comunidade de Inquirição

PRESENÇA SOCIAL	
Categorias	**Indicadores** (somente exemplos)
Comunicação aberta	Expressão livre
Coesão do grupo	Encorajamento à colaboração
Expressão afetiva	*Emoticons*
PRESENÇA COGNITIVA	
Categorias	**Indicadores** (somente exemplos)
Evento desencadeador	Sentimento de perplexidade
Exploração	Partilha de informação
Integração	Conexão de ideias
Resolução	Aplicação de novas ideias
PRESENÇA DE ENSINO	
Categorias	**Indicadores** (somente exemplos)
Desenho instrucional e organização	Definição de currículo e métodos
Facilitação do discurso	Partilha de significado pessoal
Ensino direto	Foco na discussão

Fonte: Adaptado de Garrison e Arbaugh (2007).

Os três elementos que constituem a comunidade de inquirição representam, respectivamente, o desenvolvimento das competências de análise dos conteúdos (presença cognitiva), o estabelecimento de um ambiente propício ao compartilhamento das representações individuais em um contexto colaborativo (presença social) e o papel do professor ou de outra liderança que exerça a mediação pedagógica na concepção e na organização das atividades de aprendizagem da comunidade (presença de ensino) (Lobato, 2012). Dessa forma, fica evidente que o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa ou profunda, nessa perspectiva teórica, depende da interação dessas três presenças.

3.4 Linhas de desenvolvimento do modelo teórico CoI

Na retrospectiva de 10 anos do modelo CoI, os investigadores apontam a necessidade e a importância de que haja investigações que venham aprimorar o constructo (Garrison, Anderson & Archer, 2010). Apesar disso, alguns estudos apontam críticas e propõem alterações ao modelo que vão desde a necessidade de atualizar os indicadores das presenças até o modo de compreender algumas das presenças e suas categorias. Entretanto, concordamos com Paz (2015, p. 166) sobre o fato de que é nos trabalhos liderados por Peter Shea que se encontram as principais modificações atribuídas ao modelo, "*nomeadamente através da proposta de uma nova dimensão da presença de ensino, a Avaliação, e em termos metodológicos, com a adição da Análise Estrutural de Redes e as técnicas de Análise de Conteúdo e de Inquérito por Questionário*". Até o ano de 2010 não se tinha colocado em questão a completude e a composição do modelo. Apesar disso, as três presenças – social, cognitiva e ensino – sempre serão consideradas suficientes para elucidar as dinâmicas envolvendo o processo de construção de conhecimentos numa comunidade de inquirição educacional (Paz, 2015), o que torna o modelo válido e eficiente até os dias atuais.

Dentre as modificações propostas nos estudos liderados por Shea e Bidjerano (2010), observou-se que a estrutura da CoI pode precisar de ênfase adicional em relação ao papel estratégico (ou ativo) dos alunos numa comunidade de aprendizagem *online*. Além disso, a autorregulação da aprendizagem (metacognição), pelo aluno, pode servir de base para o acréscimo de uma nova forma de "Presença" dentro do modelo CoI, descrita por eles como "presença de aprendizagem". A autorregulação do aluno seria a evidência dessa quarta presença. Como a aprendizagem já encontra lugar na presença cognitiva do modelo CoI, concordamos com Paz (2015) quando afirma que o termo "presença de aprendizagem" torna-se inadequado para caracterizar esse constructo, indicando, em nosso entendimento, uma sobreposição conceitual. Por outro lado, ela remete para um aspecto importante que parece não estar totalmente explorado no modelo – o papel específico do estudante *online* na regulação e percepção da sua aprendizagem.

Mas será a presença de aprendizagem o quarto componente da estrutura do modelo CoI? Dois estudos (Akyol & Garrison, 2011; Garrison & Akyol, 2013) vão rejeitar o estatuto de nova presença, porém consideram os estudos em torno da presença de aprendizagem como um avanço conceitual, apesar de a justificativa para a introdução desse elemento na estrutura CoI ser pouco clara. Sobre esse aspecto, Akyol e Garrison (2011) afirmam que admitir a existência da presença de aprendizagem

significa considerar que apenas o professor tem presença de ensino numa CoI (em vez de todos os participantes (alunos, professores, tutores) assumirem esse papel, reforçando e aliando-se ao conceito de mediação pedagógica *online* apresentado no início deste capítulo). Esses estudos ainda reforçam o fato de que, no modelo teórico CoI, não há presenças independentes de professores e alunos. Segundo os autores, "*a presença de ensino não é apenas a descrição das atividades realizadas pelo professor; enfatiza a distribuição das responsabilidades e papéis de um professor entre os participantes*" (Akyol & Garrison, 2011 p. 186, tradução nossa), resultando numa **presença de ensino distribuída**, conforme referimos no Capítulo II, na abordagem do caráter distribuído, colaborativo e coletivo do processo de mediação pedagógica *online*. Esse aspecto corrobora com a nossa posição de que o estudante também é um mediador humano, podendo partilhar essa ação com o professor e com os próprios colegas.

Paz (2015) analisou, em sua tese de doutoramento, em que medida se verifica, se caracteriza e se desenvolve a presença de ensino distribuída, em um estudo de caso envolvendo uma Unidade Curricular de Mestrado *online* que recorre à Web Social. Os resultados mostram a identificação e um grau de presença de ensino com procedência nos estudantes que foi decrescendo ao longo do tempo, mas que reforçou a ideia de que uma comunidade de aprendizagem efetiva inclui fenômenos de ensino que não têm origem somente na figura do professor.

Apesar de ainda existirem estudos isolados sobre as presenças, as investigações mais recentes sobre CoI têm seguido na direção de investigar as relações de causalidade entre as três presenças (Kozan, 2016; Ma et al., 2017; Feng, Xie & Liu, 2017) e o modo como essas presenças evoluem ou se de desenvolvem de forma dinâmica (Paz, 2015; Szeto, 2015). Além disso, Olpak, Yağ ci e Baş armak (2016) realizaram um estudo sobre as diferentes ferramentas de coleta de dados desenvolvidas por diferentes pesquisadores com o objetivo de determinar a percepção da CoI por meio de uma escala. Os resultados revelaram que o instrumento de pesquisa – questionário CoI – desenvolvido por Arbaugh et al. (2008) tem sido amplamente aceito na literatura e que o instrumento vem sendo adaptado para vários idiomas (como turco, coreano e árabe) e empregado em diversas disciplinas, como educação, negócios e saúde.

Para elucidarmos melhor a construção do modelo de comunidade de inquirição, conceituaremos a seguir, de forma mais detalhada, cada uma das presenças, destacando suas características, a inter-relação existente entre elas e com os agentes humanos e não humanos do processo de mediação pedagógica *online*.

3.4.1 Presença social

A presença social, a componente mais estudada dentre as três presenças, é definida por Rourke, Anderson, Garrison e Archer (1999, p. 52, tradução nossa) como "*a capacidade de os estudantes se projetarem social e emocionalmente na comunidade de investigação*". De modo similar, Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 89, tradução nossa) a define como "*a capacidade que os participantes têm de projetar suas características pessoais na comunidade online, apresentando-se aos outros participantes como 'pessoas reais'*". Na argumentação de Garrison (2007; 2009), a presença social reflete a capacidade de os participantes se identificarem com a comunidade, comunicando-se propositadamente em um ambiente de confiança, e desenvolverem relacionamentos interpessoais, projetando suas personalidades individuais.

Garrison e Arbaugh (2007) associam a presença social com a possibilidade de os alunos serem percebidos como "pessoas reais" em uma comunicação mediada pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, a centralidade determinante das interações, nesse tipo de presença, está no veículo comunicacional utilizado, pois a tecnologia afeta a natureza das interações, influenciando o modo como os sujeitos vão se comunicar.

Os autores supracitados observam que o papel desse elemento do modelo CoI apresenta forte relação com os resultados da aprendizagem (presença cognitiva) e com o aumento da satisfação do aluno em relação à internet como um meio educacional (mediador não humano). Além disso, salientam que as atividades de colaboração oportunizam aos alunos melhores condições para expandir a presença social e um maior sentido de comunidade *online*, o que também tende a melhorar o clima socioemocional em cursos *online*. Sendo assim, entendemos que, se a escolha adequada das tecnologias (como meio educacional e comunicacional) em uma CoI contribui para consolidar a presença social, favorecendo o trabalho colaborativo, também contribui positivamente em relação ao desenvolvimento da presença cognitiva. Isso ajuda a reforçar nossa posição de que as tecnologias digitais (como o AVA e tantas outras que já mencionamos) são agentes de mediação da aprendizagem *online*.

Dessa forma, a presença social associa-se à criação de um ambiente favorável à comunicação, de tal forma que os participantes se sintam confortáveis e seguros para proclamarem suas ideias e pontos de vista. O desenvolvimento dessa presença é fundamental numa comunidade virtual, pois permite que seus membros desenvolvam a capacidade de expressar suas opiniões e, acima de tudo,

respeitem a heterogeneidade de convicções existentes no grupo. Por preparar os sujeitos para aprenderem de forma colaborativa e se envolverem no debate de ideias com argumentos sólidos e com respeito aos princípios éticos, a presença social passa a ser um apoio de extrema importância para a efetivação da presença cognitiva (Garrison; Anderson & Archer, 2000; Anderson, 2008).

Dez anos depois da proposição do modelo CoI, Garrison, Anderson e Archer ponderam que, naquela época (no ano de 2000), existiam dúvidas sobre como se estabelecia a presença social em um ambiente *online* e qual seria a sua inter-relação com as outras duas dimensões, pois a maioria das pesquisas sobre a presença social excluía as presenças de ensino e cognitiva. Nesse sentido, observam que o que faltava nas pesquisas até então era uma conexão entre esses três elementos do processo de ensino e aprendizagem em uma comunidade de inquirição (Garrison, Anderson & Archer, 2010).

Em um estudo sobre a percepção de presença social em discussões assíncronas realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem de dois cursos *online*, Swan e Shih (2005) concluíram que há uma relação significativa entre a presença social percebida e a satisfação com as discussões realizadas. Nesse estudo, os autores apresentam conclusões que apoiam a importância de promover laços socioemocionais entre os alunos para sustentar a coconstrução do conhecimento e fornecem três direções para melhorar o desenvolvimento da presença social entre os estudantes na participação de discussões *online*: i) a importância de o desenho do curso oportunizar discussões que encorajem a partilha da experiência; ii) a importância dos instrutores estarem cientes da importância da sua presença e dos seus comportamentos no desenvolvimento da presença social entre os participantes da discussão; iii) as orientações aos estudantes deverem incluir alguma introdução à importância da presença social para o aprendizado e às formas de percebê-la e projetá-la nas discussões *online*. Nesse sentido, concordamos com os autores com o fato de que a percepção de vínculos interpessoais com os pares (outros estudantes) e com o próprio professor representa um elemento importante para o êxito da aprendizagem em contextos *online*. Além disso, os caminhos apontados pelos autores fazem transparecer a relação entre as três presenças, necessária para o sucesso da experiência educativa. Ademais, as direções apontadas pelos autores evidenciam que o modelo CoI valoriza o papel dos sujeitos (humanos) do processo educativo *online* (professores/tutores e estudantes), ao mesmo tempo que considera a importância da estrutura do curso que, em nosso entendimento, envolve o desenho do curso, a organização do AVA e a seleção das tecnologias para a mediatização do conteúdo e da comunicação, ou seja, os não humanos.

Swan (2004; 2003) afirma que um curso que apresenta uma estrutura clara e consistente, que apoie professores ou tutores empenhados em seus papéis, e com discussões dinâmicas, é o indicador mais consistente do sucesso dos cursos *online*.

Swan e Shih (2005) e Swan (2004, 2003), ao relacionarem o desenho do curso à oportunidade de discussões que encorajam a partilha da experiência, levam-nos a pensar no papel dos elementos não humanos presentes e necessários ao processo de mediação pedagógica em contextos de aprendizagem *online*. Entendemos que o desenho de um curso envolve muitas definições e estratégias, como a seleção das ferramentas de comunicação (fórum, *chat*, correio etc.) e a definição dos meios de disponibilização dos conteúdos. Nesse sentido, entendemos que os não humanos (materiais didáticos, interface do AVA, agentes inteligentes, dentre outros) também podem influenciar na forma como o aluno percebe e desenvolve a sua presença social em um ambiente virtual de aprendizagem e, consequentemente, nas outras formas de presença do CoI.

Garrison e Arbaugh (2007) afirmam que, em uma comunidade de inquirição, os participantes precisam estar cientes dos objetivos acadêmicos, das fases de inquirição e do nível de discurso que será estabelecido. Esse aspecto associa-se a uma questão de interesse central que resulta na interseção da presença social e cognitiva, em que os alunos reconhecem que não estão ali por motivos puramente sociais. Um sentido de comunidade baseia-se em objetivos comuns e de investigação. Além disso, a presença social é menos importante se as atividades de aprendizagem forem direcionadas à aquisição de informação e à ausência de trabalhos colaborativos, em que os alunos podem se beneficiar das perspectivas de outros (Garrison & Arbaugh, 2007) e ampliar o sentido de comunidade. Esse aspecto chama atenção para a necessidade de uma mudança de concepção de educação. Por isso, modelos de educação *online* pautados na transmissão de informações, na proposição de atividades individualizadas, na percepção do professor como detentor do conhecimento e do aluno como aquele que o recebe passivamente não constituem uma comunidade de inquirição na perspectiva do modelo CoI.

Conforme apresentado anteriormente no Quadro III.1, a presença social apresenta três categorias: coesão do grupo, comunicação aberta e expressão afetiva. Tomando um curso *online* como exemplo, esse tipo de presença estaria associado, respectivamente, à capacidade de identificação dos alunos com a comunidade *online* formada, à comunicação intencional nas inter-relações pessoais (interação) e à expressão de satisfação dos alunos. Rourke et al. (2001) afirmam que a comunicação aberta se constitui de respostas interativas, referindo-se a índices de interações encadeadas

combinados com mensagens de uma natureza socialmente apreciativa (positiva). Associam a expressão afetiva a respostas afetivas (proximidade, empatia, por exemplo); e a coesão do grupo, a respostas coesivas (senso de compromisso).

Bonici (2013) define a comunicação aberta como a troca mútua e respeitosa de mensagens e afirma que se trata de um recurso crucial na promoção da interação social significativa.

Sobre a categoria expressão afetiva, Garrison, Anderson e Archer (2000) ressaltam que a demonstração da emoção, sentimentos e humor são características essenciais da presença social em contextos de comunicação por texto, como no *online*. Alguns pesquisadores (Fahlman, 1982; Gunawardena & Zittle, 1997) observam o uso de linguagem simbólica, como os *emoticons*, por participantes de cursos ou conferências *online* para expressar sentimentos e emoções.

A presença social numa comunidade de inquirição deve ir além do mero estabelecimento da presença socioemocional e das relações pessoais. Ela se justifica na medida em que o seu propósito educacional é criar condições para a investigação e para a realização de interações qualitativas (reflexivas e intencionais), visando atingir, de forma colaborativa, a aprendizagem profunda – significativa e crítica – (Garrison & Arbaugh, 2007) em um ambiente em que a capacidade de expressão socioemocional se reduz pela eliminação na comunicação face a face, em que a linguagem corporal, as expressões faciais e as entonações vocais estão presentes.

Consideramos importante destacar, também, que os alunos da EaD reagem e interagem de forma diversa no ambiente virtual de aprendizagem, conforme suas características ou perfis, podendo influenciar na expressão da presença social. Pallof e Pratt (2002) distinguem diferentes perfis de estudantes *online*, tais como o facilitador da discussão, o observador do processo, o comentarista do conteúdo, o líder de equipe e o apresentador de determinado tópico. Sobre esse aspecto, observamos a necessidade de o professor conhecer o perfil do aluno para projetar a sua ação e auxiliá-lo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de uma postura autônoma.

3.4.2 Presença cognitiva

Dos três elementos do modelo CoI, a presença cognitiva é provavelmente a mais desafiadora de estudar e de desenvolver em cursos *online*, pois está relacionada à capacidade pela qual os alunos constroem e confirmam significados por meio de uma reflexão crítica e um discurso sustentado (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Garrison & Arbaugh, 2007). Embora Garrison & Arbaugh (2007)

mencionem que a interação entre os participantes seja fundamental para o desenvolvimento de presença cognitiva, aparentemente a capacidade de trabalhar o pensamento crítico poderá ser aprimorada por meio de uma variedade de modelos de cursos *online*.

Para Lisbôa e Coutinho (2011), a presença cognitiva reflete o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, por isso está relacionada à capacidade de os sujeitos estabelecerem relações com outros conhecimentos já existentes, contraindo competência de análise e reflexão crítica.

A essência da presença cognitiva é operacionalizada por meio do modelo de inquérito prático, derivado do trabalho de John Dewey, constituído de quatro fases que refletem o processo educacional (Garrison et al., 2001; Garrison & Anderson, 2003), representado na Figura III.2.

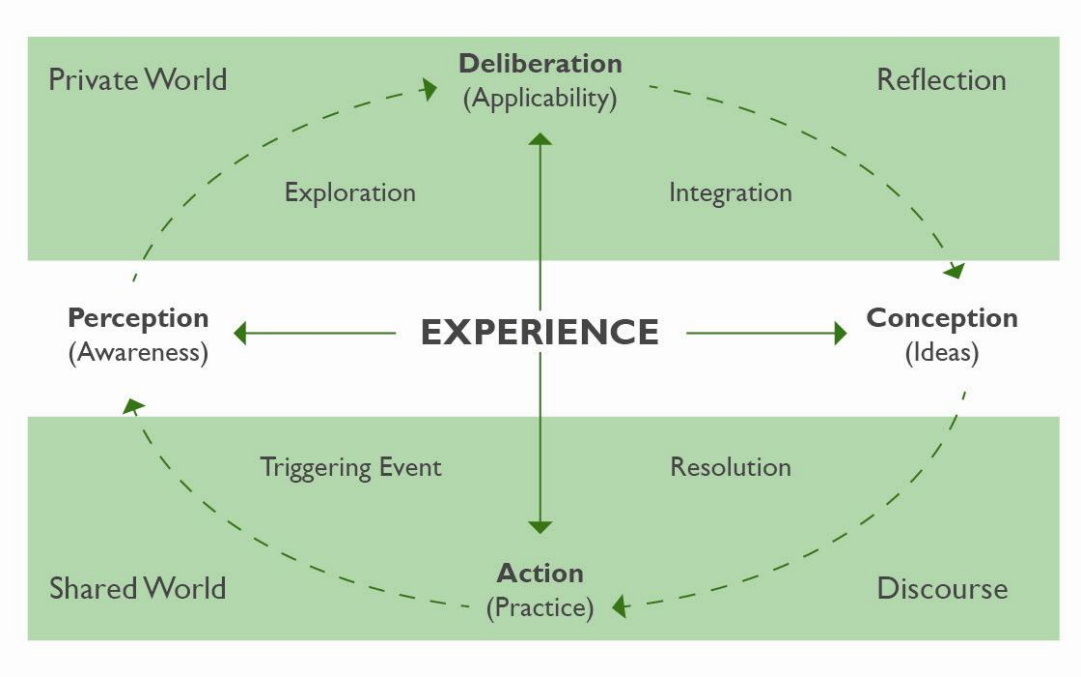


Figura III.2 Modelo de inquérito prático
Fonte: Adaptado de Garrison e Anderson (2003).

A presença cognitiva está relacionada ao desenvolvimento progressivo de inquirição num ambiente de aprendizagem *online*. Conforme a Figura III.2, essa presença é operacionalizada pelas seguintes categorias ou fases: evento desencadeador, exploração, integração e resolução. Essas categorias representam meios para avaliar a natureza e a qualidade do discurso crítico (compreensão profunda e significativa) que ocorre em um ambiente educacional baseado em texto (não presencial) (Garrison et al., 2001). Isso significa que esse modelo serve para descrever e compreender o desenvolvimento da presença cognitiva em um contexto educacional *online*.

A seguir apresentamos um quadro em que caracterizamos as categorias ou fases de presença cognitiva, com base no trabalho de Garrison et al. (2001).

Quadro III.2 Definição das categorias de presença cognitiva

Categorias	Definição
Evento desencadeador	É a fase de iniciação da investigação crítica que se dá a partir da identificação de um evento desencadeador (dilema/problema/questão), o qual pode ser proposto pelo professor ou por qualquer outro membro da comunidade (proposta mais democrática e não hierárquica).
Exploração	Fase de exploração do dilema/problema/questão pelos alunos, tanto individualmente quanto coletivamente, por meio da reflexão crítica e do discurso, até que sejam capazes de perceber ou compreender a natureza do problema; explorar, de forma mais completa, as informações que são relevantes, com auxílio das interações (trocas de ideias); e selecionar o que é relevante para resolver o evento (dilema/problema/questão).
Integração	Essa fase é caracterizada pela construção de significados pelos alunos a partir das ideias suscitadas durante a fase exploratória. Nessa fase, os alunos avaliam a aplicabilidade das informações em termos de quão bem elas se conectam e descrevem a questão/dilema/problema. Exige presença de ensino (professor/tutor) ativa para identificar e mediar ideias equivocadas, assim como fomentar, com informações/problematizações adicionais, o desenvolvimento cognitivo contínuo e modelar o processo de pensamento crítico.
Resolução	É a fase em que os alunos aplicam, de forma prática, os conhecimentos adquiridos a contextos educativos ou cenários de atuação profissional.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Garrison, Anderson e Archer (2000).

Analisando as fases descritas no Quadro III.2, fica evidente que a presença cognitiva pode ser definida como um ciclo de inquirição prática (ensino e investigação) que se completa quando os participantes se movimentam, de forma deliberada, no seguinte fluxo: da compreensão da questão/dilema/problema, passando pela exploração e integração, até chegar à aplicação prática dos conhecimentos que resultaram desse processo.

Na avaliação dos dez primeiros anos de pesquisa envolvendo o modelo CoI, Garrison, Anderson e Archer (2010) observaram que os primeiros estudos usando análise de transcrição, incluindo o próprio trabalho deles – Garrison, Anderson e Archer (2001) – , apontavam que os estudantes não estavam procedendo às fases de integração e resolução. Enquanto especulavam sobre uma série de razões para isso, incluindo a validade do modelo, a única explicação que lhes pareceu mais aceitável foi a de que a fase de desenho instrucional e organização da experiência educacional não exigiu que os alunos avançassem até as fases finais. Isso significa que projetar atividades de aprendizagem que

exijam soluções e que forneçam facilitação e orientação são essenciais para que os alunos consigam avançar até a fase de resolução no tempo necessário.

Três anos antes, Garrison e Arbaugh (2007) já apontavam alguns caminhos que poderiam ser seguidos com o objetivo de superar a dificuldade de fazer avançar o processo de inquirição até a fase da resolução, como a importância da concepção de atividades de aprendizagem bem elaboradas e adequadas para levar os estudantes até esse ponto; a proposição de resolução colaborativa de problemas *online* (trabalho colaborativo); e o uso de facilitação e instrução direta (papel do mediador/presença de ensino) para estabelecer a coesão e assegurar o desenvolvimento da conversação. Os caminhos apontados pelos autores reforçam, mais uma vez, a relação entre o modelo CoI e o papel dos mediadores humanos e não humanos no processo de mediação pedagógica *online*.

3.4.3 Presença de ensino

A presença de ensino é a concepção, facilitação e direcionamento de processos cognitivos e sociais, com o objetivo de alcançar resultados de aprendizagem com significado pessoal e com valor educacional (Garrison & Arbaugh, 2007).

Como inclui a fase de planejamento, significa que esse tipo de presença se manifesta antes do início do curso, quando o professor, agindo como *designer* instrucional, concebe e prepara o percurso de estudo. Esse processo tem continuidade durante a oferta do curso, por meio do fornecimento de instruções/orientações diretas quando necessário, como intervenções em fórum, avaliação das atividades de aprendizagem, dentre outras. Nesse sentido, concordamos com Cabral e Amante (2010) sobre o fato de que a presença de ensino é a presença em que o professor ou tutor mais tem controle. Apesar disso, entendemos que a presença de ensino em uma comunidade *online*, por estar integrada ao propósito de criar condições adequadas ao compartilhamento de ideias e à construção de conhecimentos, pode ser desencadeada tanto pelo professor ou tutor quanto pelos próprios estudantes, pois o controle e a responsabilidade pela aprendizagem são de todos os participantes, conforme referimos anteriormente sobre o caráter distribuído e colaborativo da presença de ensino.

No que diz respeito ao controle e à responsabilidade pela aprendizagem em uma CoI, alguns autores defendem que ela é distribuída entre todos os sujeitos do processo educativo (estudantes, professores/tutores). Isso pode significar que, na dinâmica de aprendizagem na comunidade, o ensino também possa/deva ser distribuído. Nesse sentido, o uso da expressão presença de ensino, em vez de

presença do professor, é intencional e sugere esse sentido de distribuição (Paz, 2015). O autor observa ainda que a distribuição da presença de ensino entre todos os participantes de uma CoI pode acontecer intencionalmente ou artificialmente, quando estabelecida no *design* instrucional do curso, ou pode emergir naturalmente em uma comunidade de inquirição, por iniciativa dos próprios sujeitos.

Lisbôa e Coutinho (2011) referem-se à presença de ensino como a provedora das outras duas presenças (social e cognitiva), pois apresenta como finalidade promover um espaço favorável à partilha de saberes e construção de significados.

O caráter de inter-relação entre a presença de ensino e os outros dois elementos da CoI se dá na medida em que, por meio de uma adequada presença de ensino, tem-se, consequentemente, uma facilitação da constituição da dimensão social e o aumento de resultados favoráveis em relação à aprendizagem (Anderson et al., 2001). Sobre esse aspecto, os autores salientam que não pretendem infamar a aprendizagem individual que ocorre por meio de estudo independente ou autodirigido. No entanto, concordamos com a posição deles de que é essencialmente por meio da intervenção ativa de um professor (mediador) que uma ferramenta de comunicação poderosa, como a aprendizagem colaborativa suportada por computador, torna-se um recurso útil para a instrução e a aprendizagem.

É importante destacar, também, que, nessa concepção de presença de ensino, considera-se que o professor compartilha a responsabilidade com cada aluno no alcance dos objetivos de aprendizagem perspectivados. Importa, ainda, ter em mente que Anderson et al. (2001) consideram que a presença de ensino está presente em múltiplas atividades dos cursos a distância, e não apenas nas situações de diálogo entre os participantes:

> Usually a formal distance education course consists of much more than dialogue between and among teacher and students and includes course readings, web explorations, exercises and individual and collaborative projects. Teaching presence mediates all of these components, however we have initially only used our analysis tools on the computer conferencing component of the course (Anderson et al., 2001).

Numa pesquisa brasileira, Lobato (2012) analisou a mediação pedagógica em um fórum educacional de um curso na modalidade a distância, à luz da concepção sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano, que tem em Vygotsky seu principal representante. Para a condução das análises, a autora tomou como base o modelo teórico CoI. Nesse breve estudo, Lobato procurou mostrar que a aprendizagem em ambientes de cursos *online* pode ser motivada e direcionada pelas intervenções do professor, incidindo especialmente na motivação da aprendizagem, na interação e na

dinamização das práticas da comunidade. Para ela, é incontestável que é por meio da mediação orientada para a participação que se organiza a experiência da aprendizagem.

As categorias ou funções que definem a presença de ensino, conforme apresentado anteriormente no Quadro III.1, são: **desenho instrucional e organização**, **facilitação do discurso** e **instrução direta**. Foram Anderson et al. (2001) que conceberam a presença de ensino com esses três componentes.

A categoria *design* instrucional e organização é descrita por Anderson et al. (2001, p. 03) como "*o planejamento e design da estrutura e dos processos de interação e avaliação do curso on-line*", realizados antes do início do curso e que podem sofrer ajustes à medida que o curso avança. Nesse sentido, o planejamento das atividades de aprendizagem, a definição de critérios de interação e de avaliação, o desenvolvimento de videoaulas e a elaboração do cronograma de atividades (individuais e em grupo) são exemplos de atividades que constituem a categoria "presença de ensino" e que são, provavelmente, exclusivas do professor. Entretanto, entendemos que, nesse ponto, é preciso também destacar o papel dos elementos não humanos que vão compor o cenário formativo e que também realizam mediação da aprendizagem, como o próprio AVA e os materiais didáticos. Além disso, na nossa visão, os fatores externos também podem atuar como mediadores, como é o caso das interações realizadas fora do AVA (em redes sociais, pesquisas na internet etc.), e que todos esses aspectos acabam, de algum modo, entrelaçando-se com a categoria de *design* instrucional e organização, bem como com as demais.

Sobre a categoria facilitação do discurso, Anderson et al. (2001) observam que, para desempenhar esse componente da presença de ensino, o professor deve ser um membro ativo no apoio ao desenvolvimento da comunidade. Comentar as respostas dos alunos, levantar questões e fazer observações para manter o foco na direção almejada são exemplos de atividades que o professor pode realizar em prol da facilitação do discurso. Nesse sentido, os autores salientam que a facilitação do discurso durante o curso é um fator fundamental para manter o interesse, a motivação e o engajamento dos alunos. Entendemos que essa categoria se associa ao papel de mediador pedagógico do professor, pois envolve a realização de intervenções norteadoras do processo educativo, postagens de orientações sobre as atividades, estímulos ao trabalho colaborativo, dentre outros.

A instrução direta está "*associada ao papel do professor como especialista, providenciando informações, clarificando mal-entendidos ou interpretações errôneas dos conteúdos e orientando as discussões e a aprendizagem para que se alcance resultados relevantes*" (Bonici, 2013, p. 53). Sendo

assim, os formadores (ou professores) devem estar munidos tanto de conhecimentos teóricos (ou específicos) quanto de conhecimentos pedagógicos para estabelecer conexões entre distintas contribuições, identificar conceitos equivocados e injetar conhecimento a partir de outras obras, artigos e materiais da *web* (Arbaugh & Hwang, 2006; Garrison & Argaugh, 2007).

Apesar da importância da presença de ensino, anteriormente destacada, os pesquisadores (Garrison e Arbaught, 2007; Garrison Anderson e Archer, 2010) advertem que existe uma falta de consenso conceitual quanto à percepção das categorias (desenho instrucional e organização, facilitação do discurso e instrução direta) entre populações de estudantes. Sobre esse aspecto, Garrison, Anderson e Archer (2010) observam que a natureza tridimensional da construção da presença de ensino pode estar relacionada às características da amostra e do contexto educacional. Os autores exemplificam isso expondo que, dependendo do *design* e da abordagem pedagógica do curso, os alunos podem não conseguir diferenciar as três categorias. Mesmo assim, afirmam que permanece o mérito teórico e prático do modelo ao distinguir as três dimensões que constituem a presença de ensino.

3.5 Síntese do capítulo III

A escolha do modelo teórico CoI como referencial para analisar a perspectiva dos sujeitos investigados sobre a aprendizagem *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC deu-se por acreditarmos que ele se associa claramente ao conceito de mediação pedagógica *online* considerado nesta investigação, o qual evidencia o papel mediador dos agentes humanos (professores, tutores, alunos), assim como considera que elementos não humanos (AVA, materiais didáticos, por exemplo) também realizam mediação da aprendizagem.

A abordagem realizada neste capítulo possibilitou-nos uma breve imersão no contexto do surgimento do modelo teórico CoI, além da delimitação e inter-relação entre as três dimensões constituintes do CoI – presença social, presença de ensino e presença cognitiva – e da indicação de algumas linhas de desenvolvimento desse modelo. Essa abordagem também foi essencial para identificarmos pontos de convergência com a visão de mediação pedagógica *online* apresentada.

A partir da abordagem realizada sobre as referidas dimensões estruturantes de uma comunidade de inquirição e de suas respectivas categorias, foi possível perceber que esse modelo teórico considera que uma experiência de aprendizagem *online* envolve a participação de agentes

mediadores humanos, representados pelos professores e estudantes (com maior destaque no modelo), assim como de agentes mediadores não humanos ao destacar a importância da estrutura do curso (conteúdos, atividades, recursos tecnológicos para interação e colaboração, dentre outros). Nesse sentido, consideramos que ambos, mediadores humanos e não humanos, são elementos cruciais para o desenvolvimento das presenças de ensino, social e cognitiva numa CoI.

Por fim, a abordagem realizada neste capítulo foi de extrema importância para percebermos que a experiência educacional em contextos *online* é resultado da interconexão e inter-relação das três dimensões estruturantes apresentadas no modelo teórico CoI, exigindo equilíbrio entre elas para que a aprendizagem profunda se consolide. Sendo assim, todo o processo de revisão de literatura quanto ao modelo teórico CoI foi fundamental para a análise do processo de mediação pedagógica que se efetiva no ambiente virtual de aprendizagem do curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

CAPÍTULO IV. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SISTEMA UAB: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS

O objetivo do quarto capítulo é apresentar as principais políticas e diretrizes da educação superior a distância no Brasil, notadamente no âmbito do convênio com o Sistema UAB, com a finalidade de contextualizar o curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Além de apresentá-las, procuramos realizar uma breve análise sobre como as funções e os atores da mediação pedagógica *online* estão presentes ou são sugeridas nessas políticas e diretrizes. Considerando que o objetivo central da investigação é analisar o processo de mediação pedagógica *online* no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC a partir da perspectiva dos professores, dos tutores a distância e dos estudantes, priorizamos, na análise, os agentes humanos do processo de mediação pedagógica *online*.

No âmbito das políticas e diretrizes da educação superior a distância no Brasil, especialmente vinculadas ao Sistema UAB, os documentos analisados foram:

- O Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006: instituiu o Sistema UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.
- O Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de fevereiro de 2005 (revogado em 2017 pelo Decreto Nº 9.057): regulamentou o art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 2005 a 2017.
- O Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (revoga o Decreto Nº 5.622/2005): regulamenta o Art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- O documento Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância: define princípios, diretrizes e critérios que sejam referenciais de qualidade para as instituições que oferecem cursos na modalidade EaD.

Para contextualizar mais especificamente a conjuntura desta investigação – o curso de Pedagogia a Distância –, também neste capítulo, apresentaremos e analisaremos algumas diretrizes internas à UDESC e ao CEAD, quais sejam:

- Projeto de Desenvolvimento Institucional da UDESC;
- Plano 20: Plano Estratégico da UDESC;
- Política de Educação a Distância na UDESC;

- Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância.

Além de apresentá-las, também analisaremos como as funções e os atores da mediação pedagógica *online* estão presentes ou são sugeridas nas diretrizes da UDESC.

Sabemos que existe uma diversidade de documentos oficiais (decretos, leis, portarias, instruções normativas etc.) que orientam as atividades específicas de EaD na educação superior no Brasil e nas próprias instituições. Contudo, entendemos que não caberia abordá-los nesta investigação. Por isso, propusemo-nos a selecionar apenas aqueles que são considerados referências essenciais às IES, envolvendo a proposição e implementação de projetos ou programas de cursos superiores a distância (bacharelados e licenciaturas) e aqueles no âmbito específico da UDESC, incluindo o próprio projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Distância.

A experiência da autora como coordenadora adjunta do Sistema UAB na UDESC, no período de 2014 a 2017, e sua longa trajetória docente no curso de Pedagogia a Distância da UDESC são aspectos que também contribuíram para o processo de seleção dos documentos normativos.

Devido às especificidades que caracterizam o processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD, especialmente em ambientes virtuais de aprendizagem, tratados nos Capítulo II, torna-se importante refletir sobre como as funções e os atores do processo de mediação pedagógica (notadamente *online*) são concebidos nesses documentos que subsidiam e fomentam a proposição e oferta de cursos superiores no domínio da UAB. A partir dessa percepção, algumas questões motivaram e justificaram a proposição deste capítulo: quais são as funções atribuídas aos sujeitos do processo educativo a distância presentes nesses documentos?; que concepção de mediação pedagógica ou de mediação pedagógica *online* sugerem esses documentos a partir do conceito de EaD e dos papéis atribuídos aos sujeitos?

Após leitura global das normativas selecionadas, para identificar como as funções dos atores da mediação pedagógica na EaD são concebidos em seus textos, utilizamos como método de recolha e julgamento a análise documental. Para tanto, definimos as seguintes palavras-chaves para proceder à busca em cada um dos textos: mediação, mediação pedagógica, ensino/educação, aprendizagem, mediador, professor, tutor/tutoria e aluno (ambas associadas aos termos virtual, distância ou *online*). Também procedemos ao registo, em grelha construída especificamente para esse efeito, dos extratos de texto que consideramos relevantes.

4.1 As funções e os atores da mediação pedagógica no contexto da UAB: o que revelam as políticas e diretrizes legais

A legalização da EaD e o seu reconhecimento como modalidade no Brasil se deu a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996 (LDB/1996). Desde então, sua regulamentação foi sendo feita pela publicação de vários outros meios jurídicos, como decretos, portarias, resoluções e pareceres (Farias, 2006). O conjunto desses elementos e suas implicações registram a história da normatização da EaD no país e sua consequente expansão.

Segundo Arruda (2016), é a partir da LDB/1996 que se inicia o planejamento e o desenvolvimento de vários programas voltados para o uso de TIC na educação. Afirma, ainda, que é nessa lei que o termo "tecnologia" adquire caráter mais abrangente. Arruda também reconhece, para além do rádio e da televisão, outras TIC e sua relevância no contexto educacional. Além disso, observa que, nas políticas públicas que surgiram posteriormente à LDB/1996, a União desenvolve uma variedade de iniciativas, com o intuito de atender à educação oferecida tanto na forma presencial quanto a distância.

O desenvolvimento da EaD no Brasil em distintos contextos de formação e qualificação profissional tem sido uma constante nas últimas duas décadas. No âmbito do Ensino Superior, Bicalho e Oliveira (2012) lembram que esse avanço tem sido mais acentuado, levando à constituição de parcerias e consórcios para a oferta de cursos, como é o caso do surgimento dos convênios no âmbito do Sistema UAB. Esse sistema passa a funcionar como articulador e agente de fomento da rede pública de ensino formada entre as IPES e os governos estaduais, distritais e municipais, com o objetivo de acolher as demandas por educação superior distribuídas em todas as regiões do país.

O atual modelo em rede do Sistema UAB apresenta: i) o MEC como principal responsável pelo fomento; ii) as IES como responsáveis pelo processo de ensino e; iii) os municípios, responsáveis pela infraestrutura física (polos de apoio presencial) para os momentos presenciais previstos nos cursos. Essa rede congrega grande parte da infraestrutura básica necessária para implementar o modelo proposto. Entretanto, ela não tem sido suficiente "*para sanar todos os problemas existentes e, consequentemente, prover uma educação de alto nível e alta capacitação dos alunos*" (Arruda, 2016, p. 314). O autor observa, a partir da análise de uma rede cooperativa específica, a possibilidade de ampliação da rede por meio da incorporação de novos participantes e uma maior parceria entre os entes envolvidos, visando minimizar os esforços repetitivos com ações compartilhadas. Certamente tal

captação e otimização de recursos contribuiria para a expansão e progresso da qualidade da EaD no Brasil, especialmente em relação a melhorias na infraestrutura.

Um fator dificultador da expansão da EaD é decorrente da infraestrutura de *internet* precária, principalmente em regiões distantes dos grandes centros, como destacam Castro e Melo (2012). Para o encaminhamento de uma possível solução, ou, ao menos, uma melhoria, o governo brasileiro externou sua preocupação e propôs ações como a criação do Plano Nacional de Banda Larga, no ano de 2010, que visa ao fornecimento de bens e serviços de TIC para massificar o acesso à *internet*.

Em relação ao modelo pedagógico de EaD adotado na UAB, Bicalho e Oliveira (2012) ressaltam que a figura do tutor é de fundamental importância, tendo por função, entre outras, mediar o processo de aprendizagem do aluno em formação. Segundo os autores, essa mediação pedagógica ocorre, sobretudo, nos fóruns de discussão no ambiente virtual de aprendizagem adotado pela IES. Por seguir uma visão construtivista e dialógica das aprendizagens, na UAB, o fórum tem se transformado em significativa ferramenta para a realização de debates e de aprendizagens coletivas.

Conforme mencionamos na introdução desta tese, entendemos que a oferta de cursos superiores a distância por instituições de ensino conveniadas com o Sistema UAB representa um vasto campo para a investigação científica, podendo envolver questões de investigação como: as condições de trabalho dos bolsistas; os aspectos que favorecem a evasão, a permanência e a adesão dos estudantes à modalidade; os aspectos da dimensão formativa (modelos, processos etc.); e as políticas e diretrizes para a formação superior a distância.

Nesse sentido, considerando o contexto de oferta de cursos superiores a distância por instituições conveniadas com o Sistema UAB e a centralidade do processo de mediação pedagógica *online* na EaD, apresentamos algumas das principais políticas e diretrizes, as quais as instituições de Ensino Superior devem tomar como referência para a institucionalização dessa modalidade. Procuramos realizar esta apresentação acompanhada de algumas reflexões direcionadas para as questões citadas no início deste capítulo.

4.1.1 Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Sobre a legalização da EaD e o seu reconhecimento no tocante à LDB de 1996, ficam estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional em todas as suas modalidades, assim como

os deveres (relativo à organização da edudação nacional) da União, dos Estados, dos Municípios, das Instituições de Ensino e dos Docentes.

Nesse sentido, a LDB/1996 é um documento normativo que reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (ou apenas Constituição Federal), e institui os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, deliberando as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Segundo essa Lei, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o Ensino Superior (graduação e pós-graduação) (Brasil, 1996).

Apesar de ser uma Lei que vem sofrendo frequentes atualizações e incorporações em seu texto, a partir da proposição de leis/decretos/portarias que visam à regulamentação das suas diretrizes, a EaD continua a ocupar um espaço restrito nessa legislação. Isso se explica porque ela aparece citada diretamente, no texto em vigência da LDB 9.394/1996, em apenas 6 dos 92 artigos – 32, 36, 47, 62, 80 e 81. No ano de 2006, Farias (2006) realizou uma análise da LDB 9.394/1996 e identificou que a EaD aparecia citada diretamente em apenas quatro artigos – 32, 47, 80 e 81. O autor justifica que considerou o Art. 81, que, apesar de não se referir ao termo educação (ou ensino) a distância – e ainda não o faz –, acaba sendo de basilar importância para a EaD, motivo pelo qual também o consideramos.

No **Art. 32**, inciso (§) 4°, a Lei estabelece que: "§ 4° O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais" (Brasil, 1996, *online*). Isso atribui à EaD um caráter emergencial e complementar à educação presencial.

No **Art. 36,** que legisla sobre a organização do currículo do Ensino Médio, a EaD é mencionada no inciso 11: "§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]" (Brasil, 1996, *online*).

No **Art. 47** – que normatiza o ano letivo regular em, no mínimo, 200 dias letivos para a educação superior, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver –, encontramos a seguinte referência à EaD: "3° É obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância" (Brasil, 1996, *online*). Esse aspecto desobriga professores e alunos da

frequência escolar diária, como é exigida para a educação presencial, em função das particularidades da modalidade.

Já no **Art. 62** – que preceitua que a formação mínima de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena –, a EaD é abordada no inciso 2º: "§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância" (Brasil, 1996, *online*). Esse item é colocado como uma meta em que a EaD é o fator que amplia as possibilidades de formação (inicial e contínua) de professores, haja vista que, muitas vezes, a carga horária excessiva de trabalho os impede de participar de formações presenciais.

O **Art. 80** (regulamentado pelo Decreto N.º 9.057, de 25 de maio de 2017) é o único que dispõe exclusivamente sobre EaD:

> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
> § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
> § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
> § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
> § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
> I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;
> II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
> III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (Brasil, 1996, *online*).

Assim, por permitir o desenvolvimento e a veiculação de programas a distância em todos os níveis e modalidades de ensino (educação básica e educação superior) e de educação continuada, o Art. 80 representa uma inovação significativa para o contexto em que foi proposta essa legislação. Arruda (2016) observa que é nesse artigo que se encontra a maior inovação no que diz respeito ao uso de TIC na educação, quando permite, em todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta da EaD. Esse fator contribuiu para ampliar os modelos pedagógicos em EaD.

Corroboramos também com a análise de Farias (2006, p. 3) quando ele se posiciona sobre o fato de que o Art. 80 expressa algumas diretrizes básicas, como a de "*convocar o Poder Público para*

incentivar a EAD em todos os níveis da educação, além de dar apenas à União a prerrogativa de credenciar Instituições de Ensino para trabalhar com educação a distância em seus processos de ensino".

Também fica instituído, nesse artigo, que caberá à União e aos Estados a definição de regras de funcionamento para a EaD nos seus respectivos sistemas de ensino. Além disso, esse artigo indica os casos em que deverá haver tratamento diferenciado em relação à modalidade. Esse aspecto resultou em inúmeras diretrizes e políticas visando à institucionalização dessa modalidade no Brasil.

Quanto ao **Art. 81**, autoriza "*a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei*" (Brasil, 1996, *online*). Apesar de não mencionar a EaD, concordamos com Farias (2006, p. 03) quando afirma que essa determinação foi de fundamental importância para EAD, pois permitiu "a organização de cursos e instituições de ensino experimentais, o que posteriormente acabou dando base legal para a Portaria N.º 4.059[22], de 10 de dezembro de 2004".

No **Art. 87**, é evidenciada a meta estabelecida para os dez anos seguintes em relação à formação de professores em exercício sem curso superior. Nesse sentido, esse artigo institui a "Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei", ou seja, de 1997 a 2007. A EaD aparece como possibilidade para que o Distrito Federal, Estado e Município, e, supletivamente, a União, possam: "[...] II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância [...]" (Brasil, 1996, *online*). No inciso 1º desse artigo, a União se compromete a encaminhar ao Congresso, no prazo de um ano, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para a Década da Educação, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos[23].

Lapa e Pretto (2010) associam a criação da LDB 9.394/1996 a um momento histórico em que a necessidade de formação em nível superior, para os professores da educação básica, foi

[22] O Art. 1º da Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, institui que: "As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria" (Brasil, 2004, *online*).

[23] Documento que resultou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Consultada em Julho 30, 2018, em http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf.

colocada em destaque, o que resultou na demanda de políticas públicas exclusivas para a sua concretização. Nesse sentido, essa Lei tem sido considerada o ponto de partida para o surgimento de outras políticas e diretrizes para atender essa e outras demandas de formação, como as que apresentaremos nos próximos tópicos. Os autores observam que "*a própria Lei determinava, criando grande celeuma, que ao final da chamada década da educação só seriam admitidos no sistema professores com formação em nível superior*" (Lapa & Pretto, 2010, p. 81).

Na análise do texto da LDB 9.394/1996, no pequeno espaço reservado à EaD, identificamos a não abordagem das funções dos agentes do processo educativo, assim como a ausência de menção ao termo mediação pedagógica. Entretanto, há a recomendação de que essa modalidade tenha tratamento diferenciado, o que inclui "[...] custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público" (Brasil, 1996, *online*). Embora tenhamos encontrado menção ao uso de TIC relacionadas à EaD, entendemos que isso não significa necessariamente uma relação com o processo de mediação pedagógica em contextos de ensino e aprendizagem *online*. Justificamos esse posicionamento especialmente pelo tratamento dado às TIC como meio para redução de custos, sem qualquer relação com as possibilidades pedagógicas envolvendo a sua utilização nessa modalidade. Sendo assim, percebemos, em nossa análise do texto da LDB/1996, que a dimensão tecnológica é valorizada em detrimento da dimensão pedagógica (interação, diálogo, papel dos sujeitos, qualidade dos materiais etc.).

Portanto, devido ao fato de a EaD continuar a ocupar um espaço restrito na LDB/1996 e por percebermos que a dimensão tecnológica encontra maior respaldo do que a dimensão pedagógica no texto dessa importante legislação, não encontramos uma definição do processo de mediação pedagógica *online* e nem dos papéis dos agentes do processo educativo nesse contexto.

4.1.2 Decreto N.º 5.800, de 08 de junho de 2006

Mesmo com a legalização da EaD no Brasil, e passados 10 anos da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, não se atingiu a meta de formação estabelecida pela Lei, em nível superior, para os professores da educação básica. Para atender a essa demanda, o MEC investiu prioritariamente na formação de professores, instituindo e implantando uma política pública nacional de formação por meio da EaD, capaz de alcançar proporção e escala (Lapa & Pretto, 2010). Essa

política trata-se do Decreto N.º 5.800, responsável por instituir o Sistema Universidade Aberta do Brasil, voltado para o desenvolvimento da modalidade de EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Por esse motivo, Vieira, Hermenegildo, Moraes e Rossato (2012) associam esse Decreto e a criação da UAB ao momento de maior de expansão da EaD no País.

O parágrafo único do Art. 1º do Decreto N.º 5.800 trata dos objetivos do Sistema UAB:

> I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
> II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
> III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
> IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
> V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
> VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
> VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2006, *online*).

A partir da exposição dos objetivos, o Decreto N.º 5.800 aborda, de forma genérica, nos artigos subsequentes, como as finalidades e os objetivos socioeducacionais do Sistema UAB devem ser cumpridos. Nesse sentido, o Art. 2º institui que a UAB atuará em regime de colaboração da União com entes federativos, por meio da oferta de cursos e programas de educação superior a distância oferecidos por instituições públicas de Ensino Superior, em articulação com polos de apoio presencial dispostos nos municípios. Esses polos são caracterizados no domínio do Decreto N.º 5.800 como "unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior" (Brasil, 2006, *online*). Além disso, essa política orienta que os polos de apoio presencial deverão dispor de adequada infraestrutura e recursos humanos para atender aos momentos ou encontros presenciais previstos nos cursos e programas do Sistema UAB.

Os Art. 3º, 4º e 5º tratam, especificamente e de forma genérica, dos convênios entre o MEC e as IES, dos acordos de cooperação técnica (ou convênios) com os municípios e da articulação dos cursos (submissão do projeto do curso por meio de edital).

> Art. 3º O Ministério da Educação firmará convênios com as instituições públicas de Ensino Superior, credenciadas nos termos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

> Art. 4º O Ministério da Educação firmará acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter pólos de apoio presencial do Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.
> Art. 5º A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os pólos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação, que disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB (Brasil, 2006, *online*).

A articulação de cursos no Sistema UAB acontece mediante chamada em edital público, em que as instituições de Ensino Superior que já integram o Sistema UAB podem apresentar propostas de oferta/reoferta/expansão de cursos a distância e de integração de polos de apoio presencial, com a intenção de oportunizar o acesso e o desenvolvimento da educação superior pública no País.

O Decreto N.º 5.800 prevê ainda, em seu Art. 6º, que as despesas do Sistema UAB

> [...] correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira (Brasil, 2006, *online*).

Em relação à dotação orçamentária, Lapa e Pretto (2010, p. 79) salientam que a participação das universidades no Sistema UAB "*tem sido condicionada à adesão a essa política nacional, a qual direciona a discussão dos projetos político-pedagógicos dos cursos a partir de regras impostas pelas planilhas orçamentárias*". Sobre esse aspecto, os autores expõem a preocupação de que os projetos pedagógicos de cursos superiores e as práticas pedagógicas resultantes dos convênios firmados no domínio da UAB possam não condizer com as perspectivas teórico-metodológicas das IES.

> Se, por um lado, as instituições, inclusive (e principalmente) as públicas e gratuitas, aderem ao empenho nacional de expansão e democratização do ensino superior na formação de professores, por outro acabam legitimando a consolidação de um modelo de educação que nem sempre condiz com suas perspectivas teóricas e suas práticas pedagógicas (Lapa & Pretto, 2010, p. 79).

No penúltimo artigo do Decreto N.º 5.800 (Art. 7º), está previsto que caberá ao Ministério da Educação coordenar a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos no âmbito do Sistema UAB. Por fim, o Art. 8º vai afiançar que o Decreto entrará em vigor na data de sua publicação: 8 de junho de 2006.

Apesar de a publicação do Decreto N.º 5.800 ter acontecido no ano de 2006, a implantação do Sistema UAB iniciou-se oficialmente em 2005, a partir dos estudos do Fórum das Estatais pela Educação, criado em 2004 (Vieira et al., 2012). Os autores observam que as instituições públicas de

diversas naturezas iniciaram um processo de discussão sobre os rumos e horizontes da educação que acolhessem às necessidades e demandas do desenvolvimento no Brasil. Ressaltam, também, que a UAB não foi cunhada para ser uma universidade física, mas um sistema ou programa de ação educacional que proporcione acesso e ampliação do ensino em localidades geograficamente distantes das instituições de Ensino Superior. Logo, o objetivo era acolher uma parcela significativa da população com dificuldades no acesso à educação superior pública.

Devido ao caráter amplo e genérico do Decreto N.º 5.800, não encontramos, em seu texto, informações que sugerissem um entendimento sobre as atribuições dos sujeitos do processo educativo na modalidade EaD, nem menção ao processo de mediação pedagógica *online* ou de qualquer outro que sugira uma interpretação sobre como se processa a aprendizagem nessa modalidade. Entretanto, um dos objetivos do Sistema UAB, apresentado no citado Decreto, refere-se à necessidade de metodologias de ensino diferenciadas para a EaD apoiadas pelas TIC, sugerindo a exigência de mediação tecnológica nessa modalidade:

> VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em **metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação** (Brasil, 2006, *online*, grifo nosso).

Apesar de não existir, nesse documento, uma definição para o que seriam as "metodologias inovadoras de Ensino Superior", a associação dessas metodologias às TIC sugere o uso de tecnologias digitais e mídias interativas (como o uso de ambientes virtuais de aprendizagem). Além disso, esse aspecto aponta para a necessidade de se pensar a proposição de modelos educacionais que considerem as características presentes em contextos de ensino-aprendizagem *online*. No entanto, ao fazer menção ao termo "metodologias inovadoras", entendemos que esse Decreto não está necessariamente associando essas metodologias ao papel dos agentes envolvidos no processo educativo a distância, muito menos com relação ao processo de ensino-aprendizagem *online*, uma vez que vincula o termo meramente ao uso das TIC como ferramentas para fomentar o desenvolvimento da modalidade EaD nas instituições.

Sendo assim, apesar de o Decreto 5.800 voltar-se para o desenvolvimento da modalidade EaD com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil, com prioridade para a formação de professores para a Educação Básica e a formação de Gestores Públicos, identificamos, na análise do seu texto, a inexistência de uma definição clara do

papel dos mediadores pedagógicos, o que novamente, como a Lei anterior, parece focar na dimensão tecnológica.

4.1.3 Decreto N.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 / Decreto N.º 9.057, de 25 de maio de 2017

A primeira política a regulamentar o Art. 80 da LDB foi o Decreto N.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que trazia em seu texto interpretações confusas e controversas sobre o entendimento de EaD, como a ausência dos sujeitos e a presença marcante dos meios e das tecnologias no processo educativo. Esse decreto foi, posteriormente, revogado pelo Decreto N.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no qual o texto aprovado apresentou melhorias com relação à definição da EaD e sua relação com as tecnologias e os sujeitos envolvidos no processo educativo (Arruda, 2016).

Já o Decreto N.º 5.622 regulamentou o art. 80 da LDB/1996 até o ano de 2017. Com a sua revogação, passou a vigorar, desde 25 de maio de 2017, o Decreto N.º 9.057. Sendo assim, ambos os Decretos foram criados com a finalidade de regulamentar o Art. 80 da Lei N.º 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Por esse motivo, trataremos dos dois decretos em um mesmo tópico, porém com maior ênfase no que está em vigor. Também justificamos a inclusão do Decreto revogado pelo seu destaque na história da expansão da EaD no Brasil, por ser o primeiro a normatizar essa modalidade. Além disso, esse Decreto foi referência para o processo de elaboração e implementação do projeto do curso de Pedagogia a Distância da UDESC no domínio do convênio com o Sistema UAB até 2017. Vamos restringir a análise do decreto revogado à caracterização da EaD e sua relação com a noção de mediação pedagógica *online* e aos papéis dos agentes do processo educativo que ele sugere, assim como para ressaltar algumas mudanças significativas entre a versão revogada e a vigente.

O Decreto N.º 5.622 representou a legislação mais abrangente sobre a EAD após os nove anos de promulgação da LDB. Esse Decreto N.º 5.622 não só busca regulamentar o Art. 80 da LDB, mas também funcionar como política pública indutora que visa à ampliação e ao fortalecimento da EAD no Brasil (Sathler, 2008).

No Decreto N.º 5.622, de 2005, encontramos a menção aos sujeitos do processo educativo e ao processo de mediação pedagógica na EaD, especificamente no Art. 1º, que tem como objetivo caracterizar essa modalidade.

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a **mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação**, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005, *online*, grifo nosso).

Entendemos que o conceito de EaD presente no Decreto N.º 5.622 privilegia a mediação tecnológica, mas não evidencia o papel da docência e do aluno nesse processo, apesar de fazer menção a esses agentes ao caracterizar a modalidade pela separação espacial e temporal. Esses aspectos parecem permanecer no decreto atual, apesar das alterações sofridas.

O Decreto N.º 9.057, de 2017, apresenta mudanças significativas em relação ao Decreto N.º 5.622, de 2005, tanto em relação à educação básica quanto à educação superior. Uma dessas mudanças foi a extinção no Decreto vigente da obrigatoriedade de exame (prova) presencial, dando maior liberdade para que as instituições definam o sistema de avaliação da aprendizagem. Segundo o novo Decreto (Art. 2º), a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas por meio de EaD, ressaltadas as condições de acessibilidade que devem ser garantidas nos espaços e meios utilizados.

O Art. 3º enfatiza que "a criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância observarão a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo Ministério da Educação" (Brasil, 2017, *online*).

Já o Art. 4º orienta sobre a realização das atividades presenciais dos cursos a distância:

> As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017, *online*).

Os polos presenciais são definidos no Art. 5º como unidades descentralizadas da instituição de ensino superior destinadas à realização de atividades presenciais de caráter acadêmico e operacional dos cursos a distância. Esse artigo informa, ainda, que o polo pode estar situado dentro ou fora do país. A necessidade de infraestrutura (física, tecnológica e pessoal) por parte dos polos de apoio presencial credenciados continua a ser evidenciada também nesse decreto.

O Art. 6º, por sua vez, destina-se a definir as atribuições de competência do Ministério da Educação, em articulação com os órgãos e as entidades a ele vinculados:

> I - o credenciamento e o recredenciamento de instituições de ensino dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital para a oferta de educação superior na modalidade a distância; e
> II - a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância de instituições de ensino integrantes do sistema federal de ensino, respeitadas as prerrogativas de autonomia (Brasil, 2017, *online*).

Já as competências dos sistemas de ensino são definidas no Art. 7º, as quais deverão acontecer em regime de colaboração, cabendo a eles organizar e manter abertos ao público os dados e atos referentes:

> I - credenciamento e recredenciamento institucional para oferta de cursos na modalidade a distância;
> II - autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade a distância; e
> III - resultados dos processos de avaliação e de supervisão da educação na modalidade a distância (Brasil, 2017, *online*).

O Capítulo II do Decreto apresenta três Artigos – 8º, 9º e 10º – que tratam da oferta de cursos na modalidade a distância na educação básica. Esse tema sofreu avanços em relação ao decreto anterior e sugere maior flexibilização nos critérios para a oferta de cursos nessa modalidade, porém é um tema que merece um estudo amplo e reflexivo sobre seus impactos no rumo da educação no Brasil. Por não ser o foco desta investigação, não avançaremos nessa análise.

As diretrizes sobre a oferta de cursos na modalidade EaD, na educação superior, são definidas nos Art. 11º a 19º do Capítulo III e tratam de questões burocráticas que envolvem os processos de credenciamento e recredenciamento das instituições superiores públicas (prioritariamente) e privadas. Uma importante incorporação, em relação ao decreto anterior, foi a permissão de "credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância" (Brasil, 2017, *online*), o que também caracteriza o caráter de maior flexibilidade envolvendo a oferta de cursos em EaD.

O Capítulo IV do Decreto N.º 9.057 destina-se às disposições finais e transitórias e está organizado em seis artigos – 20º ao 25º –, dentre os quais observamos a referência ao Sistema UAB no Art. 21: "O disposto neste Decreto não afasta as disposições específicas referentes aos sistemas públicos de educação a distância, à Universidade Aberta do Brasil e à Rede e-Tec Brasil" (Brasil, 2017, *online*). Outro aspecto que sugere, também, maior flexibilização da modalidade EaD, em relação ao processo de credenciamento de IES, aparece no Art. 22:

> Art. 22 Os atos de credenciamento para a oferta exclusiva de cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância concedidos a instituições de ensino superior serão considerados também para fins de oferta de cursos de graduação nesta modalidade, dispensado novo credenciamento ou aditamento (Brasil, 2017, *online*).

O Censo EAD Brasil 2016, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), publicado em 2017, apresenta um quadro (Quadro IV.1), adaptado dos estudos de Giardino e Olmos (2017), sobre as principais mudanças decorridas antes e depois da promulgação do Decreto N.º 9.057. Além disso, insere uma coluna que contém a análise da ABED sobre tais mudanças.

Quadro IV.1 Principais mudanças antes e depois do Decreto N.º 9.057, de 2017

Aspectos analisados	Antes do Decreto N.º 9.057	Depois do Decreto N.º 9.057	Análise da ABED
Relação entre modalidade presencial e a distância	A instituição só pode ser credenciada para a modalidade a distância se oferecer cursos na modalidade presencial.	A instituição pode ser credenciada somente para a modalidade a distância.	Avanço regulatório. Aguardando portaria complementar para verificar a abrangência da mudança.
Instituições públicas de Ensino Superior	Instituições públicas precisavam solicitar acreditação de EAD, assim como as instituições privadas.	Instituições públicas estão automatica-mente autorizadas a ofertar cursos na modalidade a distância.	Acreditamos que isso deveria ser concedido para todas as instituições de Ensino Superior, independentemente da natureza pública ou privada, desde que contem com IGC (Índice Geral de Cursos) satisfatório.
Processo de acreditação	O processo envolve visita à sede e aos polos solicitados. Todo o processo leva, em média, de 3 a 4 anos.	O processo será centralizado na visita à sede da instituição, sem visitas a polos. Cada instituição terá direito a abrir um número de polos por ano em função do seu *ranking* no CI (Conceito Institucional) e no IGC. A ser divulgado em portaria complementar.	Avanço regulatório que estabelece o mérito como critério de expansão e acelera a implementação de polos por instituições regionais com CI e IGC contínuo igual ou maior que 4.
Critério dos indicadores de qualidade CI e IGC	O desempenho de qualidade das instituições de ensino superior medido pelo MEC em avaliações oficiais tinha pouca	O número de polos que cada instituição poderá abrir será impulsionado por um bônus regulatório, com base	Avanço regulatório, pois explicita a importância do mérito acadêmico medido e consolidado pelo MEC por meio de

Aspectos analisados	Antes do Decreto N.º 9.057	Depois do Decreto N.º 9.057	Análise da ABED
	relevância para a autorização e número de polos de apoio presencial.	no CI. O IGC também pode ser usado.	suas avaliações oficiais. Essa medida deverá induzir a qualidade e acelerar a expansão da EAD.
Polos de apoio presencial	Exigências rígidas para a estrutura física dos polos e seu papel didático-pedagógico.	As exigências serão suavizadas. Por exemplo, será permitido o uso da biblioteca digital em substituição da física. A instituição poderá definir o papel do polo em função de seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI).	Avanço regulatório. Deixa a autonomia acadêmica da instituição prevalecer sobre as burocracias regulatórias que engessavam as estratégias didático-pedagógicas e a inovação de cada instituição.

Fonte: Censo EAD Brasil 2016 (ABED, 2017, adaptado de Giardino e Olmos, 2017).

O quadro apresentado pelo Censo EAD Brasil (ABED, 2017) sintetiza as principais mudanças trazidas pelo Decreto N.º 9.057 e foi adaptado de um estudo realizado por um Banco Espanhol sobre as mudanças que devem promover maior impacto na oferta de cursos na modalidade a distância nos próximos anos. Apesar de a análise da ABED sugerir avanços regulatórios, entendemos que ainda se fazem necessários debates e novas regulamentações no domínio normativo nacional.

Devido ao pouco tempo de existência do Decreto N.º 9.057, os estudos sobre ele no Brasil, embora comecem a aparecer, ainda são poucos. Zaduski, Lima, Parente, e Schlünzen Junior (2018) realizaram um estudo qualiquantitativo com o objetivo de excitar discussões sobre essa política pública, considerando, especialmente, os atores envolvidos direta e indiretamente na EaD. Nesse sentido, buscam refletir sobre aspectos importantes não aludidos no decreto, como a regulamentação do papel do tutor. Os autores apontam que as mudanças trazidas pelo novo decreto vão "*desde os critérios de credenciamento de novos cursos, até as possibilidades de oferta de cursos de pós-graduação stricto senso na modalidade a distância*" (Zaduski et al., 2018, p. 01) – porém a questão da tutoria se sobressai no estudo que realizaram. Sobre esse aspecto, os autores chamam atenção para questões que há muito tempo se apresentam em relação aos tutores e que ainda continuam sem regulamentação, tais como: ausência de parâmetros que regulamentem a profissão; ausência de parâmetros claros e coerentes em relação aos salários/bolsas pagos pelas instituições e falta de parâmetros que definam, de forma justa e qualificada, o número máximo e mínimo de estudantes atendidos pelo tutor. Sobre a situação dos tutores, corroboramos com Zaduski et al. (2018, p. 06)

sobre o fato de que essa é uma discussão necessária e que envolve "*[...] aspectos que influenciam diretamente na qualidade dos cursos oferecidos a distância, já que o tutor é o profissional de maior presença na EaD*", como vêm demonstrando os dados do Censo EaD Brasil 2015 (ABED, 2016), elaborado pela ABED. A Figura IV.1, retirada do referido Censo, evidencia a figura do tutor na EaD como o profissional em maior destaque, seguida pela função de professor.

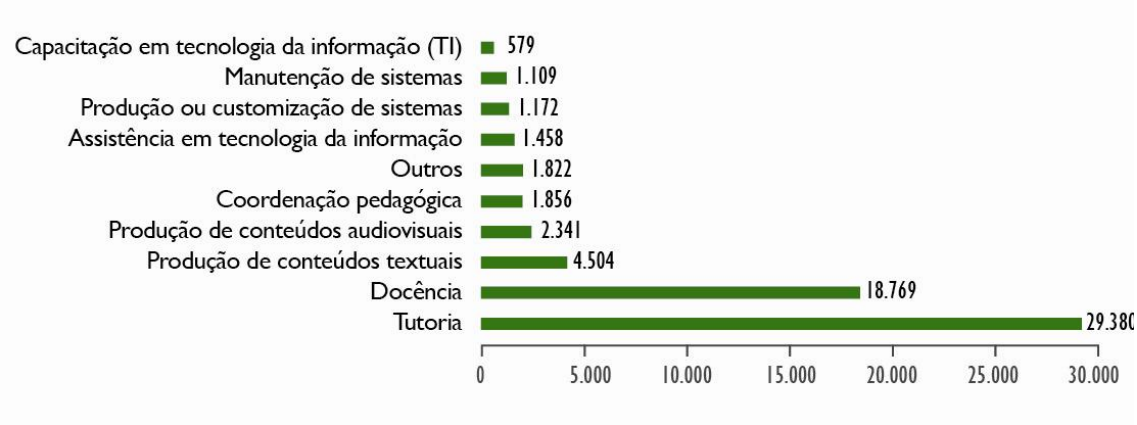


Figura IV.1 Profissionais envolvidos na EaD (por função)
Fonte: Censo EAD 2015 (ABED, 2016).

Os dados do Censo EAD Brasil 2015 (ABED, 2016) também demonstram que os cursos da modalidade EaD geram outras atividades profissionais, como: produtores de conteúdo, coordenadores pedagógicos, assistentes de tecnologia da informação, produtores e profissionais especializados em customização de sistemas, entre muitas outras não especificadas na Figura IV.1. Mas será que essas funções encontram parâmetros legais bem definidos, os quais as instituições possam tomar como referência ao realizar as contratações e definir os salários?

No que diz respeito aos papéis desempenhados por tutores e professores na EaD, nossa análise evidenciou que o Decreto N.º 9.057 coloca, para as instituições de ensino superior, a responsabilidade de definir as atribuições do corpo docente e do sistema de tutoria (Art. 19º) e, consequentemente, os valores a serem pagos por seus trabalhos. Na nossa interpretação, esse aspecto contribui para reforçar as situações que são colocadas sobre o tutor por Zaduski et al. (2018) e que se estendem também para o professor, a exemplo dos bolsistas (tutores e professores formadores) do Sistema UAB. Chama-nos atenção a separação do tutor do corpo docente, presente nessa normativa, como se esse agente não realizasse atividades de docência. Além disso, encontramos, no Art. 1º, o único momento em que se relacionam os agentes do processo educativo com as características da EaD – mediação tecnológica e separação espacial e temporal:

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a **mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação**, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, *online*, grifo nosso).

A definição de EaD apresentada pelo Decreto N.º 9.057 é similar à definição apresentada no decreto anterior, especialmente quanto à relação entre mediação didático-pedagógica e as TIC. Porém, percebemos um acréscimo na preocupação com a qualificação dos profissionais da educação, com as políticas de acesso e com o acompanhamento e avaliação ajustados à modalidade.

Apesar de os Decretos N.º 5.622 e Nº 9.057 mencionarem a mediação pedagógica na EaD, entendemos que a definição trazida por eles é insuficiente, pois a dimensão tecnológica parece mais evidenciada do que o papel dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a tecnologia por si só não garante os resultados educativos esperados. O papel dos materiais didáticos no processo de mediação pedagógica também não é destacado no atual decreto.

Nesse sentido, não encontramos elementos, no Decreto N.º 9.057, que sugiram um entendimento dos papéis dos agentes (humanos e não humanos) do processo educativo na EaD, especificamente na mediação pedagógica *online*, como os que apresentamos nesta investigação. Sobre tais entendimentos, concordamos com Mallmann (2008) quando afirma que a mediação pedagógica *online* perpassa os materiais didáticos produzidos no interior de uma equipe multidisciplinar (*design* instrucional, autores etc.), pelas interações entre os envolvidos (estudantes, professores, tutores) no processo de ensino-aprendizagem e também pela infraestrutura tecnológica e condições operacionais. Assim, entendemos que limitar o conceito de mediação pedagógica *online* apenas ao conjunto de tecnologias selecionadas para promover o processo comunicativo é uma forma simplista de compreendê-la. A mediação pedagógica, como observa Masetto (2003), também está relacionada à atitude e ao comportamento do mediador (professor/tutor), que se coloca como um auxiliador e motivador da aprendizagem e que se apresenta com a disposição de ser um elo entre o estudante e sua aprendizagem.

4.1.4 Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância

No Portal do MEC, encontramos algumas informações sobre a trajetória histórica envolvendo a proposição e atualização dos Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância, que passaremos a tratar pela sigla RQESAD (ou, simplesmente, referenciais). Segundo informações desse portal, a primeira versão desses referenciais foi elaborada em 2003. No entanto, percebida a necessidade de sua atualização e tendo em vista a dinâmica do setor e a renovação da legislação brasileira, foi definida, em 2007, uma comissão de especialistas cuja incumbência era sugerir mudanças no documento. Esse trabalho resultou numa versão preliminar que foi submetida à consulta pública durante o mês de agosto de 2007, resultando em mais de 150 sugestões e apreciações recebidas, das quais a maioria foi incorporada à versão final de 2007, aqui apresentada e analisada. Esse documento foi elaborado em concordância com o ordenamento legal vigente na época e em complemento às determinações específicas da LDB/1996, do Decreto N.º 5.622 de 2005 (revogado em 2017, conforme apresentamos anteriormente), do Decreto N.º 5.773, de 09 de maio de 2006 (também revogado em 2017 pelo Decreto N.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017) e das Portarias Normativas 1 e 2, de 10 de janeiro de 2007. Essas informações por si só, aliadas às transformações sociais, culturais e tecnológicas da última década, sugerem a necessidade de atualização e adequação dos RQESAD às recentes normatizações e ao contexto sócio-histórico-cultural.

Ainda que esse documento não tenha o peso de uma lei, ele foi elaborado pelo MEC para ser um referencial com o objetivo de subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da EaD. Nesse sentido, ele tem influenciado na organização dos sistemas de EaD no Brasil até o momento, aspecto que, no nosso entendimento, reforça ainda mais a necessidade de atualização dos RQESD.

Sendo assim, o RQESD é um documento que apresenta princípios, diretrizes e critérios que sejam referenciais de qualidade para as instituições superiores que ofereçam cursos na modalidade EaD (Brasil, 2007). Apesar de esse documento considerar que os programas e cursos, nessa modalidade, podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, orienta que todos os projetos pedagógicos de cursos superiores a distância devem definir integralmente os seguintes tópicos: i) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; ii) sistemas de comunicação; iii) material didático; iv) avaliação; v)

equipe multidisciplinar; vi) infraestrutura de apoio; vii) gestão acadêmico-administrativa; viii) sustentabilidade financeira.

Analisando o conteúdo dos referenciais e considerando as principais alterações trazidas pelo Decreto que regulamenta a EaD no Brasil – o Decreto N.º 9.057 de 2017 –, foi possível apontar inconsistências envolvendo, por exemplo:

- "*o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância*" (Brasil, 2007, p. 05): essa diretriz desaparece com o Decreto atual, flexibilizando a forma de realizar o sistema de avaliação da aprendizagem.
- ao fazer menção à obrigatoriedade da avaliação presencial, os referenciais estão se pautando numa diretriz prevista no Decreto N.º 5.622, de 2005 (revogado), sobre a obrigatoriedade de que 20% da carga horária do currículo dos cursos a distância sejam ofertados presencialmente. Essa exigência caiu com o novo decreto, que permite que, em alguns casos, os cursos sejam ofertados integralmente a distância. Isso se justifica também pela eliminação da obrigatoriedade de avaliação presencial, mencionada no primeiro item.
- "*maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos pólos descentralizados de atendimento ao estudante*" (Brasil, 2007, p. 05): esse aspecto foi flexibilizado pelo Decreto N.º 9.057/2017. Sobre esse aspecto, Zaduski et al. (2018) observam que, com esse Decreto, não é mais necessária autorização prévia para os polos de apoio presenciais, que, em muitos casos, era acompanhada de uma visita técnica do MEC, estendendo os prazos necessários para a abertura de novos centros físicos.

Justificamos que não pretendemos realizar uma análise pormenorizada dos itens RQESD que merecem atualização, mas simplesmente observar a necessidade de revisão e adequação desse documento, que tem servido às instituições de Ensino superior para pensar e definir critérios de qualidade para a oferta de seus cursos superiores na modalidade EaD. Também não é nossa pretensão desqualificar esse documento, pois entendemos que ele apresenta recomendações de extrema relevância para o avanço dessa modalidade nesse nível de ensino, além de apresentar orientações pertinentes, apesar de gerais, para a institucionalização da modalidade na educação superior. Nesse sentido, focaremos no objetivo deste capítulo e passaremos a apresentar uma breve análise sobre como os papéis dos agentes do processo educativo no processo de mediação pedagógica aparecem no RQESD.

Ao analisarmos o conteúdo desse referencial, identificamos que o termo mediação aparece em três momentos. A primeira vez que a noção de mediação pedagógica aparece é na página 5, em uma nota de rodapé contendo o conceito de EaD do revogado Decreto N.º 5.622/2005. Nas outras duas vezes, o termo mediação aparece associado ao papel dos professores e tutores na EaD, conforme descrito a seguir:

> Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a **mediação do professor**. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, **os professores vêem suas funções se expandirem**, o que requer que sejam altamente qualificados (Brasil, 2007, p. 20, grifo nosso).
> [...]
> Por fim, **o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica** deve especificar a relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem (Brasil, 2007, p. 20, grifo nosso).

Percebemos que a concepção de mediação pedagógica dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância sinaliza para o fato de que professores e tutores são sujeitos que compartilham a responsabilidade desse processo nessa modalidade. Sobre a afirmação de que as funções dos professores são expandidas na EaD, os referenciais de qualidade colocam que esses profissionais devem ser capazes de:

> a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
> b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
> c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
> d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
> e) elaborar o material didático para programas a distância;
> f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
> g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (Brasil, 2007, p. 20).

O papel e as competências requeridas dos tutores não são apresentados, mas o RQESD sugere que o sistema de tutoria seja composto pelo tutor presencial e tutor a distância: "*informar a previsão dos momentos presenciais, em particular os horários de tutoria presencial e de tutoria a distância, planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada*" (Brasil, 2007, p. 12).

Em relação ao papel do estudante, o RQESD recomenda que esse sujeito seja colocado como o centro do processo educativo, quando mais uma vez é observada a interatividade entre tutores e professores e estudantes possibilitada pelo uso de tecnologias:

> Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) (Brasil, 2007, p. 10).

O aspecto envolvendo o uso de TIC para uma maior interação e integração entre os sujeitos é evidenciado também na página 11, em que é exposto que às exigências de qualidade nos processos pedagógicos "*devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.)*" (Brasil, 2007, p. 11).

Um aspecto que pode sugerir um entendimento de mediação pedagógica *online* que considera o envolvimento entre todos os sujeitos do processo educativo com vistas a fomentar a presença social e a presença de ensino do Quadro Teórico CoI, discutida no Capítulo II, aparece no seguinte trecho dos referenciais:

> Da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutores-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a **relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada**. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o **sentimento de pertencimento ao grupo** (Brasil, 2007, p. 11, grifo nosso).

A recomendação sobre a definição das formas e meios de promover a interação entre professores, tutores e estudantes nos projetos pedagógicos dos cursos a distância é uma constante no texto dos RQESD e sugere, em nosso entendimento, a relação do papel de mediação da aprendizagem que esses sujeitos desempenham na EaD. Além disso, os RQESD, ao recomendarem que o projeto pedagógico dos cursos descreva como essa interação deverá acontecer ao longo do curso, enfatizam ainda a necessidade de definição do modelo de tutoria que será instituído. Consequentemente, ao definir as formas de interação no projeto pedagógico de um curso, é necessário pensar nos meios e tecnologias para viabilizá-las.

O papel do professor é também atribuído à produção de conteúdos nessa modalidade, compondo uma equipe multidisciplinar para a produção de materiais didáticos:

> Em particular, deve especificar a equipe multidisciplinar responsável por esta tarefa: os professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (por exemplo, webdesigners, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.) (Brasil, 2007, p. 16).

Os professores, tutores e estudantes são também tratados como agentes do processo educativo quando o documento se refere à avaliação institucional: "*Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo*" (Brasil, 2007, p. 17), com recomendação que também seja incluída nessa avaliação a aprendizagem dos estudantes e as práticas educacionais dos professores e tutores.

Apesar dos referenciais lançarem para as instituições a responsabilidade de definir as atribuições dos sujeitos do processo de mediação pedagógica na EaD, entendemos que só o fato de os considerar como peças fundamentais para a concretização da aprendizagem já denota um avanço para a atuação qualificada desses profissionais. Além disso, o foco no estudante como centro desse processo também indica um avanço, apesar de não garantir isso em relação a modelos educativos da EaD que simplesmente virtualizam práticas e metodologias do ensino presencial ou a modelos pautados numa visão do processo educativo em que os estudantes são vistos como agentes passivos (a quem cabe receber o conhecimento pronto e acabado) e os professores como os detentores do saber e reguladores de todo o processo de ensino.

4.2 As funções e os atores da mediação pedagógica no contexto da UDESC: o que trazem as políticas e diretrizes institucionais

Os cursos superiores a distância oferecidos no âmbito do Sistema UAB são concebidos e desenvolvidos respeitando o que determinam as políticas educacionais, a legislação vigente e as políticas e diretrizes da própria IES. Representando a mais evidente e vultosa política pública de educação superior a distância no País, o Sistema UAB é também referência para a análise dos processos de institucionalização da EaD na perspectiva das IES públicas que o integram. Nesse sentido, analisamos algumas diretrizes e políticas que dizem respeito à UDESC e que têm servido para direcionar a EaD na instituição, especialmente no curso de Pedagogia a Distância, ofertado desde 2012 em convênio com o Sistema UAB.

4.2.1 Plano de Desenvolvimento Institucional da UDESC no campo da educação a distância

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) consiste num documento em que se definem a missão da instituição de Ensino Superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos em um período de cinco anos. Para tanto, deve contemplar o cronograma e a metodologia de implementação

dos objetivos, metas e ações, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deve apresentar, ainda, um quadro-resumo que contenha a relação dos principais indicadores de desempenho e que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI).

A missão, a visão de futuro e os princípios e da UDESC, expressos no PDI, são:

> **Missão**
> Produzir, sistematizar, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente, articulados, de modo a contribuir para uma sociedade mais justa e democrática em prol da qualidade de vida e do desenvolvimento sustentável do Estado de Santa Catarina e do País.
> **Visão de Futuro**
> Ser uma universidade pública inovadora, de referência nacional e de abrangência estadual e com ação acadêmica marcada pelo comprometimento e pela responsabilidade social.
> **Princípios**
> Os Princípios que orientam as ações da UDESC como Universidade pública, gratuita e aberta às diferentes correntes de pensamento, são: liberdade de expressão, democracia, moralidade, ética, transparência, respeito à dignidade da pessoa e de seus direitos fundamentais (UDESC, 2016, p. 12-13).

Além da missão, da visão de futuro e dos princípios, a UDESC tem como finalidade a "*produção, preservação e difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico, desportivo e cultural, por intermédio do fomento das atividades de ensino, pesquisa e extensão*" (UDESC, 2016, p. 13).

Na UDESC, o PDI que se encontra em vigência foi elaborado no ano de 2016 por uma comissão, instituída por meio da Portaria N° 0838, de 24/06/2016, composta pelo Vice-Reitor (presidente), pelos Pró-Reitores de Ensino e Extensão, técnicos das Pró-Reitorias de Planejamento, Pesquisa e Pós-Graduação e Administração, pela Coordenadora de Avaliação Institucional e por representantes docentes.

O período de vigência desse plano vai de 2017 a 2021 e observa a coerência e a articulação entre as diversas ações e a evolução contínua de padrões de qualidade conquistados por essa instituição. Sua elaboração tomou como embasamento a Lei N.º 10.861 (que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES – e dá outras providências), de 14 de abril de 2004, e o Art.16 do Decreto N.º 5.773 (que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino), de 09 de maio de 2006. Ademais, define a missão da UDESC e as estratégias para alcançar suas metas e objetivos (UDESC, 2016).

O PDI da UDESC está estruturado em 11 capítulos que tratam dos seguintes assuntos:

1) Introdução;
2) Perfil Institucional;
3) Projeto Pedagógico Institucional – PPI da UDESC aprovado pela Resolução N.º 008/2016 – CONSUNI (na íntegra);
4) Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos;
5) Gestão de Pessoas;
6) Política de Atendimento aos Discentes;
7) Infraestrutura;
8) Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional;
9) Aspectos Financeiros e Orçamentários;
10) Objetivos e Estratégias Institucionais; e
11) Considerações Finais.

De acordo com o PDI da UDESC (2016), a sua elaboração observou a seguinte metodologia:

> - Análise do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que compõe o PDI, atualizado em 2015-2016 por Comissão própria, aprovado no Conselho Universitário (COSUNI), Resolução 008/2016 CONSUNI;
> - Análise dos demais documentos institucionais relacionados ao Planejamento: Plano de Gestão e Planejamento Estratégico (Plano 20); atualização dos dados institucionais, análise da autoavaliação institucional e análise dos relatórios – 2016 - dos avaliadores externos do CEE/SC;
> - Elaboração da minuta do Plano de Desenvolvimento Institucional;
> - Consulta à Comunidade Acadêmica para a participação e contribuição na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), conforme edital 001/2016 da Comissão à elaboração do PDI;
> - Análise e contribuição do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;
> - Aprovação do Conselho Universitário (CONSUNI). (UDESC, 2016, p. 08-09).

O PDI da UDESC é considerado, portanto, um instrumento de gestão e de planejamento institucional, além de ser um dos parâmetros para a avaliação institucional, que por sua vez é o referencial básico para o processo de credenciamento e recredenciamento das IES e dos cursos.

No âmbito desse documento, a EaD é abordada no item 3.4.1, relativo às políticas e diretrizes para a graduação. A EaD é mencionada, direta ou indiretamente, em três das quinze diretrizes relacionadas ao referido item:

> [...] – previsão da utilização de até 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade a distância; [...] – utilização dos mecanismos de tecnologia e inovação nas atividades educativas; – capacitação dos professores para atuarem na modalidade Ensino a Distância (EaD) em todos os âmbitos, tendo inclusive de ser previstos nos PPC's (UDESC, 2016, p. 76).

O item 3.4.3, relativo às políticas e diretrizes para a pós-graduação, menciona a EaD em apenas uma das dez diretrizes expostas: "*viabilização da meta, que tem a finalidade de expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância*" (UDESC, 2016, p. 79).

O item 3.4.5 trata especificamente das diretrizes e políticas para a EaD: nesse item, essa modalidade é concebida como uma estratégia para a finalidade de "*garantia de educação para todos, e se consubstancia nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Lei N.º 13.005/2014), especialmente as voltadas à educação superior, sua expansão e interiorização*" (UDESC, 2016, p. 81). Nesse sentido, na concepção da UDESC, a EaD é concebida como o meio que permite o desenvolvimento e a expansão da educação superior, mantendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio do uso da tecnologia e de estratégias diferenciadas para o atendimento das suas especificidades de formação inicial, contínua e permanente.

A compreensão conceitual de EaD e a relação com o conceito de mediação pedagógica aparecem em apenas um dos parágrafos do PDI:

> A EaD também deverá ser compreendida como uma estratégia em que a mediação didático-pedagógica dos processos educativos acontece por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), abrangendo projetos educativos que envolvem diferentes agentes e processos. Trata-se, nesse sentido, de uma opção de ensino/aprendizagem, cujo objetivo é promover a formação nos diferentes níveis educacionais, envolvendo professores e alunos em tempos e espaços distintos, observados os parâmetros de qualidade e os marcos regulatórios da modalidade (UDESC, 2016, p. 81).

No texto do PDI da UDESC, somente professores e estudanets aparecem como sujeitos do processo educativo que ocupam distintos espaços e tempos. Apesar disso, a menção ao tutor é feita em dois outros momentos, porém sem inferir sobre as suas atribuições: i) na diretriz relacionada à avaliação institucional em que os tutores devem fazer parte; e ii) na estrutura da EaD na UDESC em relação aos polos de apoio presencial, ao prever sala de tutores.

A menção à EaD, no texto do PDI, como uma modalidade de educação aparece associada à preocupação com a qualidade que envolve a sua oferta. Para isso, a construção desse documento tomou como referência os RQESD:

> A proposta da EaD como modalidade educativa da UDESC, tida como expressão da política institucional de cada IES, deverá ser resultante da articulação entre os diferentes sistemas educacionais, com as necessidades sociais e regionais, de modo a promover o atendimento às políticas educacionais tendo por base os referenciais de qualidade (UDESC, 2016, p. 82).

Esse conceito é ampliado quando a EaD é tratada no texto do PDI como prática social-educativa-dialógica, que se fundamenta no trabalho coletivo e colaborativo e que se articula "*para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação e voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora*" (UDESC, 2016, p. 82). Nesse ponto do texto, sugerem-se alguns aspectos envolvendo a dinâmica que abrange ensinar e aprender em contextos de EaD, porém sem entrar na especificidade da aprendizagem em ambientes virtuais e dos sujeitos desse processo.

Uma relação de diretrizes envolvendo a EaD na UDESC é apresentada e inclui aspectos mais amplos que abrangem políticas de institucionalização das práticas de EaD na instituição; implantação gradativa da semipresencialidade nos cursos presenciais; implantação de cursos de graduação e/ou pós-graduação para suprir demandas de formação; metas do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024; cumprimento do exposto no PDI e PPI a propósito da avaliação, com participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica; regulamentação, em nível institucional, do processo de abertura de Polos de EaD no Estado de Santa Catarina; políticas de expansão de Ensino Superior, dentre outras. No que diz respeito às particularidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem na EaD, as diretrizes contemplam os seguintes aspectos:

> [...] - implementação das especificidades da EaD que incluem concepção, currículo, sistema de comunicação, infraestrutura, tecnologia, metodologia, organização didático-pedagógica, equipe multidisciplinar, avaliação, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira no PPC do curso;
> – consolidação da autonomia didático-pedagógica, na diversidade de modelos e abordagens epistemológicas e metodológicas dos diferentes Centros e Departamentos, desde que atendidas as Diretrizes Institucionais para a oferta de EaD;
> – avaliação da aprendizagem na EaD, nos diferentes projetos que possam seguir modelos distintos, de acordo com as estratégias pedagógicas adotadas pelos Centros e Departamentos;
> – disseminação da EaD como prática educativa em todos os Centros;
> – qualificação e formação continuada em EaD nos diferentes Centros da UDESC, no que se refere à formação de professores, técnicos e acadêmicos;
> – elaboração dos referenciais institucionais de qualidade da EaD para a oferta dos Cursos e projetos a distância;
> – elaboração de referenciais institucionais de qualidade da EaD para a oferta dos Cursos e projetos a distância;
> – consolidação de Instrumentos de Avaliação da EaD, de acordo com as especificidades da modalidade para assegurar a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem;
> – garantia de acesso às tecnologias e recursos educacionais previstos para o desenvolvimento do Curso, respeitadas as condições de acessibilidade previstas na legislação vigente (UDESC, 2016. p. 83-84).

Ressalta-se, nas diretrizes, uma preocupação em compreender e garantir as especificidades da modalidade nos diferentes âmbitos da UDESC. Entretanto, essas diretrizes aparecem isoladas das demais diretrizes que são apresentadas. Poderia haver uma maior integração, com indicação de possibilidades de aplicação da modalidade EaD, entre as diretrizes e políticas de EaD na UDESC com os demais segmentos contemplados no PDI, tais como com as: políticas e diretrizes para a pesquisa (estímulo à pesquisa sobre os processos didáticos) e extensão (acesso aos projetos por meio da EaD); políticas e diretrizes para a gestão de pessoal (formação continuada do corpo técnico); políticas e diretrizes para organização e gestão (EaD como possibilidade para o reingresso/retorno de alunos à instituição); políticas e diretrizes de atendimento a estudantes egressos (pesquisa de satisfação com egressos).

4.2.2 Plano 20: plano estratégico da UDESC

O Planejamento Estratégico da UDESC, denominado Plano 20, foi idealizado no ano de 2005 com o objetivo de nortear as linhas de desenvolvimento e crescimento da Universidade. O processo de atualização da versão de 2005 do Plano 20 – versão 2010 -2030 – iniciou-se em março de 2009, apresentando como um dos seus objetivos a realização do Planejamento Estratégico de todos os Centros da UDESC.

O Plano 20 da UDESC 2010-2030 é concebido como um processo em permanente construção e reconstrução, por isso, não é algo considerado acabado e fechado. Nesse sentido, ele necessita ser acompanhado, avaliado, revisado e atualizado continuamente, tanto em relação às suas condições internas quanto externas. Esse processo tem por objetivo o alcance da missão e da visão da instituição, a consolidação dos valores e diretrizes estratégicas do plano, assim como estimular a reflexão, a interpretação e o julgamento dos seus objetivos, metas, estratégias, plano de ações, indicadores e orçamento (UDESC, 2010).

A estrutura do Plano 20 da UDESC 2010-20130 é composta pelos seguintes tópicos:

I. UDESC: origem e trajetória;

II. Indicadores gerais UDESC 2010;

III. Diagnóstico estratégico (interno e externo);

IV. Base estratégica da UDESC;

V. Diretrizes da UDESC;

VI. Plano de ações por dimensões do SINAES;

VII. Plano de expansão.

A EaD aparece pela primeira vez no Plano 20 associada ao item sobre cenários, tendências e desafios relativos à educação superior em Santa Catarina, integrada ao contexto catarinense e da sociedade do conhecimento. A modalidade é tratada como uma tendência que surge com as transformações, especialmente a tecnológica, que caracterizam a sociedade do conhecimento.

> Destaque-se no campo educacional a presença da educação a distância (EaD). Uma tendência evidente é a sociedade do conhecimento — educação permanente e de formatos diversificados (UDESC, 2010, p. 16-17).

A EaD também é apresentada como resultado de políticas públicas voltadas à democratização do acesso ao Ensino Superior. Apesar de não mencionar exemplos dessas políticas na versão de 2010 do Plano 20, podemos citar a LDB N.º 9.694, de 1996, e o Decreto N.º 5.622, de 2005.

No item destinado à análise ambiental interna relativa ao diagnóstico estratégico da UDESC, a instituição se compromete a assumir a tecnologia da informação e comunicação como base pedagógica e administrativa nas suas diretrizes, alinhando-se também ao cenário externo de uma sociedade marcada pelos avanços científicos e tecnológicos.

> A Universidade do Estado estará atenta aos avanços tecnológicos e à inserção da sociedade na era do conhecimento, o que significa estruturar a instituição apoiada em forte base de informática que dê apoio à administração interna bem como às atividades pedagógicas e científicas. A educação a distância se inclui nessa determinação, buscando-se consolidar e expandir a utilização da EaD em todos os cursos da Universidade (UDESC, 2010, p. 32).

A UDESC adotou como diretrizes gerais para propor o Plano 20 as dez dimensões da Lei do SINAES, consideradas fios condutores no direcionamento da ação programática da universidade. Essas dimensões são preceitos a serem internalizados e aplicados ao processo de planejamento e gestão da instituição e correspondem aos itens que passarão pela avaliação nacional (UDESC, 2010). O SINAES analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Esse processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. Nesse sentido, uma das estratégias presentes do plano 20 é a incorporação da EaD ao sistema de avaliação institucional. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de Ensino Superior e para embasamento de políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente para os estudantes, por servirem de referência quanto às condições de cursos e instituições (Brasil, 2004).

A EaD ainda aparece na quarta diretriz do item relativo à política institucional de ensino de graduação: "*Diretriz 4. Prever a utilização de até 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade a distância*" (UDESC, 2010, p. 33).

Na continuidade do texto do Plano 20, são apresentadas as diretrizes para a política institucional de pesquisa, de extensão, de pós-graduação e de educação continuada, porém sem articulá-las com as diretrizes estratégicas que envolvem a EaD. Este seria um importante aspecto a se considerar na atualização do documento, pois, atualmente, a UDESC já oferece cursos de especialização a distância, e vários cursos de extensão têm se beneficiado da modalidade para atingir uma parcela maior da população, interna e externa à UDESC. Além disso, a EaD tem fomentado linhas de pesquisa especialmente vinculadas ao Centro de Educação a Distância.

Esperava-se que a articulação de estratégias envolvendo as distintas dimensões mencionadas no parágrafo anterior aparecesse com mais detalhe no item específico à política institucional de EaD na UDESC, mas isso acontece de forma genérica, pois essa versão do Plano 20 é anterior à elaboração da Política de EaD da UDESC, ocorrida no ano de 2014, sugerindo, mais uma vez, a necessidade de atualização do documento. As quatro diretrizes estratégicas associadas à política institucional de EaD são as seguintes:

> – Diretriz 1. Propor a racionalização e potencialização de disciplinas comuns em diversos Centros, na modalidade a distância.
> – Diretriz 2. Oferecer, em caráter emergencial, cursos de graduação e/ou especialização para suprir demandas de formação, atendendo às necessidades de carências regionais.
> – Diretriz 3. Avaliar a inserção da UDESC nas políticas externas de uso de EAD.
> – Diretriz 4. Criar e implementar uma política de educação a distância para a graduação, pós-graduação e educação continuada, tendo por base análise de demandas e de tendências da realidade (UDESC, 2010, p. 33).

Em relação ao tópico "VI. Plano de ações por dimensões do SINAES" do Plano 20 da UDESC, a EaD aparece vinculada à segunda dimensão política de ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. Nesse sentido, as estratégias definidas para essa modalidade partem do objetivo de "oportunizar o acesso à educação de qualidade mediante a modalidade de ensino a distância" (UDESC, 2010, p. 43) e correspondem a:

> 1) Ampliar as oportunidades de formação superior com oferta de vagas e de novos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, na modalidade de educação a distância, mediante propostas de cada Centro e aprovação do CONSUNI;
> 2) Oportunizar acesso gratuito ao ensino superior na modalidade de educação a distância ao maior número de cidadãos possível, inclusive no campo da educação continuada/permanente;

> 3) Prover a EAD de condições físicas capazes de atender com excelência a sua clientela;
> 4) Adotar metodologias de educação a distância em disciplinas do ensino de graduação presencial;
> 5) Capacitar o corpo técnico e docente da UDESC, com o intuito de provê-los de condições suficientes para a oferta da educação a distância;
> 6) Fazer parcerias e buscar fontes alternativas para o financiamento de programas de educação a distância (UDESC, 2010, p. 43).

Percebemos que a EaD ocupa um espaço significativo na agenda de estratégias da UDESC até o ano de 2030. Nesse sentido, ressaltamos a importância de atualização do Plano 20 expondo os últimos avanços em relação à oferta de novos cursos superiores no CEAD e na Escola Superior de Administração e Gerência da UDESC. Além disso, faz-se importante atualizar os dados da EaD, como número de matrículas e cursos ofertados, tendo em vista que, em 2017, três novos cursos de graduação (Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Informática e Bacharelado em Administração Pública) e um de pós-graduação (Especialização em Gestão Municipal) foram iniciados no âmbito do convênio entre UDESC e Sistema UAB. Devido à relevância dessa diretriz para o processo de institucionalização da EaD na UDESC, entendemos que caberia uma maior articulação entre alguns itens do Plano 20 relativos às estratégias envolvendo a EaD e às distintas dimensões da UDESC com a Política de EaD da UDESC.

Por fim, como o objetivo do Plano 20 é guiar as linhas de desenvolvimento e crescimento da UDESC, não encontramos nele nenhuma orientação ou diretriz de caráter didático-pedagógica, apesar de acreditarmos que sinalizar ou entrelaçar a filosofia teórico-metodológica institucional, apresentada no Projeto Pedagógico Institucional, com as estratégias apontadas no Plano 20 também constituiria um ato estratégico a ser contemplado. Nesse sentido, não encontramos nenhuma menção explícita e direta aos papéis dos atores do processo de mediação pedagógica direcionados à educação presencial ou à EaD.

4.2.3 Projeto Pedagógico Institucional da UDESC

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é um instrumento filosófico e teórico-metodológico que estabelece as políticas e diretrizes para a organização pedagógica e administrativa, com a finalidade de orientar as ações voltadas para a consecução da missão, dos objetivos e das metas da UDESC (UDESC, 2015). Nesse sentido, no ano de 2013, foi instituída uma comissão de atualização do PPI e do PDI por meio da Portaria N.° 499, que resultou na versão de do PPI – 2015, apresentada neste

texto. O PPI em vigência foi aprovado pela Resolução N.º 008/2016 no âmbito do Conselho Universitário da UDESC.

Assim como o PDI, o PPI também é um instrumento de gestão democrática, construído de forma compartilhada, atentando para os processos legítimos dos debates e diálogos. Possui como pressupostos:

> (1) a Constituição Federal de 1988, que apresenta respaldos importantes e significativos no âmbito do direito à Educação; (2) a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e propicia mecanismos que possibilitam aos estabelecimentos de ensino a elaboração e execução de suas propostas pedagógicas; (3) O Decreto nº 5773/2006, que determina às instituições de ensino superior construírem o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); (4) O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC);(5) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior; (6) Diretrizes Curriculares do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). (UDESC, 2015, p. 4).

Também fundamentaram a elaboração deste documento a Política Nacional de Graduação; o Plano Nacional de Extensão e o Plano Nacional de Pós-Graduação; as ações da Comissão Própria de Avaliação (CPA); os diversos órgãos de gestão da Universidade, incorporando, igualmente, diversas e preciosas contribuições advindas da comunidade acadêmica.

O PPI tem o propósito de prover a universidade de um plano de referência para a organização da ação educativa, por meio do estabelecimento de políticas e diretrizes institucionais. Os seus fundamentos e filosofia, além dos aspectos legais, são respaldados nos princípios da responsabilidade social, nos compromissos culturais da IES, na autonomia universitária, na pluralidade de ideias e na concepção de educação, de Ensino Superior e de gestão da universidade.

Os princípios ético-filosóficos que balizam o PPI da UDESC estão alicerçados nas seguintes premissas:

> - defesa permanente da universidade pública, gratuita e de qualidade;
> - promoção do desenvolvimento científico, socioeconômico, tecnológico, artístico e cultural nos âmbitos local, regional e nacional;
> - garantia da autonomia didático-pedagógica, financeira e administrativa da Universidade;
> - respeito à pluralidade de ideias;
> - gestão democrática da Instituição;
> - defesa dos direitos do indivíduo e do ambiente;
> - estímulo à formação humanizadora;
> - implementação de ações fundamentadas na defesa dos direitos do indivíduo e do ambiente;
> - estímulo à formação humanista;
> - fomento da visibilidade da UDESC no cenário estadual, nacional e internacional;
> - participação no debate de temas científicos, socioeconômicos, tecnológicos, educacionais, artísticos e culturais nos âmbitos local, regional e nacional;
> - busca contínua da qualidade e competitividade institucional;
> - consolidação e expansão do ensino (graduação e pós-graduação), da pesquisa e da extensão;
> - interação constante da Universidade com a sociedade em todas as suas áreas de atuação;

> - gestão eficiente da Instituição;
> - consolidação de diferentes modalidades e metodologias de ensino de modo a atender as diferentes camadas e perfis da população;
> - foco em parceria como possibilidade de crescimento e inovação necessárias à nova conjuntura da sociedade;
> - perspectiva inclusiva de educação (UDESC, 2015, p. 8).

Esse documento está organizado em seis capítulos, assim denominados: 1) Introdução; 2) Princípios éticos e filosóficos; 3) Desafios para a educação superior; 4) Concepção de currículo no Ensino Superior; 5) Políticas e diretrizes institucionais; 6) Considerações finais.

O PDI tem como objetivo central "*nortear a concepção, as linhas filosóficas e a gestão das atividades da Universidade, com Políticas e Diretrizes condizentes com sua missão e finalidade*" (UDESC, 2015, p. 5).

Como o PPI integra o capítulo 3 do PDI, as abordagens sobre a EaD se repetem nos dois documentos, por isso a análise que realizamos é a mesma já apresentada – uma vez que os demais capítulos do PPI não fazem menção explícita à EaD. Entretanto, pontuamos algumas ideias que se complementam à reflexão anterior sobre o PDI.

No capítulo sobre os princípios éticos e filosóficos, poder-se-ia mencionar as implicações éticas envolvendo a comunicação e o comportamento social em contextos *online* na EaD, abrangendo tanto estudantes quanto educadores (professores, tutores, por exemplo). Entendemos que não é possível abordar a ética na sociedade contemporânea sem correlacioná-la com os problemas complexos, interligados e interdependentes que resultaram do avanço científico e tecnológico das últimas décadas, os quais trouxeram impactos tanto para a educação presencial quanto a distância, exigindo profissionais mais bem informados e com postura autônoma. Nesse sentido, o PDI poderia sinalizar alguns referenciais éticos possíveis de serem adotados nas duas modalidades.

Já no capítulo sobre os desafios para a educação superior, caberia relacioná-los com a EaD, pois o contexto da sociedade contemporânea impõe desafios formativos, comunicativos, de infraestrutura, curriculares e outros que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em contextos *online*. Além disso, a inclusão social e digital são desafios mencionados em alguns momentos no texto do PDI e que também encontram respaldo nas atividades de EaD. Afinal, por meio dessa modalidade, pode-se oportunizar acesso ao conhecimento e às tecnologias. Esse aspecto também poderia ser evidenciado no documento, ampliando a perspectiva sobre a EaD.

Sobre a visão, no PDI da UDESC, de que "*as tecnologias apontam para as mudanças que ocorrem na forma como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido, e permitem novas*

vantagens e possibilidades de abertura, igualdade e cooperação internacional" (UDESC, 2015, p.13), entendemos que seria pertinente, no capítulo sobre concepção de currículo no Ensino Superior, indicar algumas teorias que contribuam para elucidar como se processa a aprendizagem em contextos de EaD (totalmente ou parcialmente *online*), tais como as que citamos no capítulo introdutório desta tese: o quadro teórico *Community of Inquiry* de Garrison, de Anderson & Archer; a Teoria da Distância Transacional e Autonomia do Aprendiz, proposta por Michael Moore; e a Teoria da Conversação Didática Guiada, de Borje Holmberg. Essas teorias, ao oferecerem embasamento necessário para analisar e discutir diferentes aspectos da aprendizagem na EaD, também podem contribuir para se pensar a proposição de currículos para cursos a distância que atentem para as especificidades da aprendizagem nessa modalidade.

Pacheco (2001) propõe uma noção de currículo pautada em três ideias-chave que nos auxilia a pensar a sua proposição também em contextos de EaD: i) de um propósito educativo delineado no tempo e no espaço em função de finalidades; ii) de um processo de ensino-aprendizagem com referência a conteúdos e a atividades; iii) de um contexto específico ao da escola ou organização formativa.

> O currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares, ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (Pacheco, 2001, p. 20).

Outro importante aspecto evidenciado por Pacheco (2001) sobre o currículo como um propósito contextualizado numa determinada sociedade refere-se à carga de valores de caráter social, cultural e histórico.

Portanto, considerando a perspectiva de currículo apresentada, destacamos o estudo de Otero (2012) sobre o currículo na ótica da EaD. Nesse artigo, o marco de compreensão considerou três dimensões na definição do currículo na EaD: i) o conteúdo a ser desenvolvido; ii) o planejamento das atividades educativas; e iii) a realidade interativa que subjaz a experiência educativa. Para cada uma dessas três dimensões, o autor apresenta aspectos que devem ser considerados na elaboração do currículo na EaD. Na ótica do conteúdo, o autor destaca que é preciso considerar as facilidades oferecidas pelas TIC e sua relação com o desenvolvimento de conteúdo, materiais e atividades

educacionais sofisticadas. Na ótica do planejamento, destaca que o currículo deve prever diferentes níveis de estudo autônomo, incluindo, por exemplo, liberdade de escolha na hora de determinar limites e objetivos, assim como suporte aos estudantes, evitando o seu isolamento. Sobre a realidade interativa do currículo, o autor destaca que é preciso refletir e apontar eventuais ajustes que se apresentem como necessários para equalizar o currículo enquanto intenção e enquanto ação. Na nossa leitura, o PPI da UDESC poderia indicar algumas dimensões a serem consideradas e que envolvam a proposição dos currículos de seus cursos a distância, articuladas com as demais políticas de EaD da instituição, com a legislação vigente e com teorias que permitam compreender o caráter complexo e dinâmico dessa modalidade.

Por fim, aliados a todas as reflexões ponderadas ao PPI da UDESC (assim como ao PDI que o contempla), observamos, ainda, a necessidade de desmistificar as TIC e atribuir-lhes o papel que lhes corresponde, pois, embora consideremos importante o uso da tecnologia, vale lembrar que seu uso se torna desprovido de sentido se não estiver associado a uma perspectiva educacional comprometida com o desenvolvimento do ser humano, com a formação de cidadãos, com a gestão democrática, com o respeito à profissão do professor e com a qualidade social da educação (COGETEC, 2011).

4.2.4 Política de Educação a Distância da UDESC

A Resolução N.º 106/2014 do CONSUNI dispõe sobre a Política de Educação a Distância na UDESC. Trata-se de uma política relativamente recente, mas muito importante para o contexto de uma instituição que tem quase 20 anos de experiência com a oferta de curso superior na modalidade EaD.

O Capítulo I, constituído por 4 artigos, trata da política de educação a distância da UDESC e orienta que ela deve seguir o que está disposto na resolução, nas normas vigentes e nas definições dos órgãos governamentais competentes. Também alude sobre o fato de que a definição dessa política, no âmbito institucional, é de responsabilidade da UDESC, para atender ao interesse público, da universidade e suas unidades (UDESC, 2014). A finalidade da criação da política de EaD da UDESC é apresentada no Art. 3º e caminha na direção das políticas e diretrizes nacionais:

> Art. 3º - A Política de Educação a Distância da UDESC tem como finalidade expandir, interiorizar e internacionalizar a oferta de seus programas e projetos de ensino, extensão, pesquisa e pós-graduação por meio da modalidade de EaD (UDESC, 2014, p. 1).

Também preceitua sobre a possibilidade de estabelecimento de parcerias com instituições públicas e privadas:

> Art. 4º - A Política de Educação a Distância da UDESC, por meio de convênio e/ou contrato, poderá contar com a parceria de Instituições Públicas ou Privadas, incluindo pólos presenciais, nas diversas áreas do conhecimento, nos programas e projetos da universidade.
> §1º - O convênio e/ou contrato deve ser firmado entre a UDESC e as Instituições conforme normas vigentes.
> §2º - Os pólos presenciais deverão ser credenciados conforme normas vigentes (UDESC, 2014, p. 1).

O Capítulo II da Resolução N.º 106/2014 trata da modalidade EaD, que, nessa política da UDESC, divide-se em: i) Modalidade de Educação a Distância Integral; e ii) Modalidade de Educação a Distância Semipresencial. Os Artigos 6º e 7º assim as definem:

> Art. 6º - Na modalidade de Educação a Distância Integral as aulas deverão ocorrer apenas na modalidade a distância, respeitando o que estabelece a Política de EaD da UDESC, o projeto do curso, o convênio e/ou contrato e as normas vigentes.
> Art. 7º - Na modalidade de Educação a Distância Semipresencial as aulas deverão ocorrer na modalidade presencial e a distância, respeitando o que estabelece a Política de EaD da UDESC, o projeto do curso, o convênio e/ou contrato e as normas vigentes (UDESC, 2014, p. 01).

Tal divisão parece-nos, de certo modo, desnecessária, pois deverá ser especificada na metodologia, durante a elaboração do projeto pedagógico do curso a distância, qual porcentagem do currículo será presencial e/ou a distância. Esse aspecto denota, em nosso entendimento, uma fragmentação desnecessária, nas instituições de Ensino Superior, das modalidades, acentuando o afastamento entre EaD e educação presencial. Além disso, contribui para reforçar preconceitos em relação à EaD e gerar uma divisão ou afastamento entre professores, gestores e alunos.

O terceiro Capítulo da política de EaD da UDESC trata dos projetos da política de EaD da UDESC e recursos, podendo a modalidade ser adotada nos projetos e/ou programas de ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão da universidade, respeitadas as normas vigentes. Esses projetos ou programas devem ter por finalidade:

> I - promover a excelência acadêmica, utilizando tecnologias, equipamentos e ferramentas adequadas para potencializar as ações de ensino, extensão, pesquisa e pós-graduação;
> II - ampliar o acesso à formação em nível superior, com vistas ao aumento das oportunidades de trabalho e melhoria da qualidade de vida da sociedade.
> III - fortalecer o intercâmbio de conhecimentos, práticas e inovações produzidas nos diferentes centros de ensino da UDESC e no contexto regional, nacional e internacional;
> IV - fortalecer a UDESC por meio do estímulo à complementaridade das ações dos centros de ensino;
> V - estimular o desenvolvimento da capacidade de inserção e de aplicação de tecnologias associadas à inovação das estratégias pedagógicas e da eficiência coletiva em âmbito regional, nacional e internacional (UDESC, 2014, p. 02).

O Art. 10 define as normas e a trajetória de aprovação de projetos de cursos na modalidade EaD na UDESC:

> Art. 10° - O projeto de curso na modalidade EaD deve ser elaborado respeitando a Política de Educação a Distância da UDESC, ser proposto pelos Centros definidos no Regimento Geral da UDESC, com origem no departamento ou em comissão nomeada pelo conselho de centro ou por portaria do reitor, ser aprovado no respectivo departamento e conselho de centro, receber parecer técnico das pró-reitorias competentes, tramitar nos conselhos superiores da universidade, respeitando as normas vigentes (UDESC, 2014, p. 02).

Fica estabelecido, nessa política, que o departamento que oferece um curso na modalidade presencial terá preferência quando da oferta desse mesmo curso na modalidade a distância. Além disso, em projetos e/ou programas que envolvam mais de um centro de ensino da UDESC, é exigida a manifestação dos conselhos de centro envolvidos, definindo a sua forma de participação, antes do seu envio para pareceres técnicos das pró-reitorias competentes. Esse último aspecto indica a possibilidade de oferta de cursos em sistema de colaboração entre os departamentos e/ou centros de ensino da UDESC.

> Parágrafo Único - Na forma colaborativa o departamento de origem será responsável pela gestão didático-pedagógica e acadêmica do Curso, cabendo ao Centro de Educação a Distância – CEAD – atuar na UDESC como órgão de apoio em aspectos referentes à especificidade da modalidade de Educação a Distância (UDESC, 2014, p. 02).

O Art. 11 orienta sobre o fato de que a elaboração de projetos e/ou programas na modalidade EaD deve levar em consideração o PDI, o PPI e o Estatuto e Regimento Geral da UDESC e demais normas vigentes.

A oferta de disciplinas na modalidade EaD nos cursos da UDESC poderá acontecer de três modos, conforme especificado no Art. 13:

> I - independente: quando a disciplina pertencer a um Projeto Pedagógico de Curso de um único departamento/centro e não é compartilhada;
> II - articulada: quando a disciplina é compartilhada em Projetos Pedagógicos de mais de um curso em um centro;
> III - articulada e integrada: quando a disciplina é compartilhada em Projetos Pedagógicos de cursos em diferentes centros da UDESC (UDESC, 2014, p. 03).

O Art. 14 trata dos recursos para oferta de cursos ou programas na modalidade EaD, os quais poderão ser provenientes das seguintes fontes:

> I – dos recursos do Tesouro Estadual recebidos pela UDESC, respeitadas as normas vigentes;
> II – de recursos externos, respeitadas as normas vigentes (UDESC, 2014, p. 03).

O Capítulo IV é estruturado pelos artigos de número 15 a 18 e destina-se a definir a estrutura e a organização da política de EaD da UDESC. O Art. 15 prevê que as ações previstas na Política de EaD da UDESC serão definidas no PPI. Os demais artigos indicam a forma de operacionalização dos projetos e/ou programas de EaD, a origem dos recursos (interna e externa) e a responsabilidade

quanto ao planejamento, coordenação, execução e avaliação dos cursos/projetos/programas em EaD da UDESC.

> Art. 16 - A Política de EaD da UDESC terá o CEAD como centro de apoio à operacionalização dos projetos e/ou programas na modalidade de EaD, respeitada a autonomia de cada centro e seus respectivos colegiados, bem como a capacidade de infraestrutura e pessoal das unidades de ensino envolvidas.
> Art. 17 - Os recursos para a manutenção da estrutura organizacional da educação a distância se originam do orçamento anual da UDESC, como também podem advir de convênios e/ou contratos.
> Art.18 – O planejamento, coordenação, execução e avaliação dos cursos, projetos, programas na modalidade EaD, de acordo com a Política de Educação a Distância da UDESC, serão de responsabilidade dos centros de ensino proponentes, respeitadas as normas vigentes (UDESC, 2014, p. 03).

Apesar de a Política de EaD da UDESC indicar que as ações previstas devem ser definidas no PPI da UDESC, percebe-se que algumas delas não são contempladas (como, por exemplo, o funcionamento do CEAD como centro de apoio à operacionalização dos projetos e/ou programas de EaD).

O Capítulo V destina-se às disposições finais e é composto pelos artigos de número 19, 20, 21 e 22, dos quais destacamos o Art. 19, que define que é atribuição da UDESC disciplinar sobre outras matérias relativas à política de EaD, assim como se ajustar aos dispositivos legais que regulam as atividades relativas ao funcionamento da universidade.

Não há, nessa política, nenhuma orientação direta referente às funções dos atores da mediação pedagógica na EaD. Por ser uma diretriz genérica, as especificidades quanto ao modo de implementá-la devem ser descritas e previstas no PPI da UDESC. Portanto, essas duas diretrizes devem estar muito bem articuladas para que as ações de EaD sejam realizadas em conformidade com as diretrizes externas e internas à IES.

4.2.5 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância e suas implicações no domínio da mediação pedagógica

O curso de Pedagogia a Distância tem sua origem no Centro de Ciências da Educação (FAED) da UDESC, por meio de ações desenvolvidas, desde 1991, em 14 municípios da Região da Grande Florianópolis, pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE). Essas ações, inicialmente, eram voltadas à capacitação docente, à consultoria e assessoria na definição de encaminhamentos didático-pedagógicos para as políticas educacionais dos municípios (UDESC, 2009). Foi a partir dessas ações

que se identificou a demanda que deu origem ao processo de criação do curso de Pedagogia a Distância pela UDESC.

A demanda que levou ao surgimento do curso de Pedagogia na modalidade a distância foi a necessidade de atender e oportunizar formação especialmente a profissionais da educação que se viam impossibilitados de frequentar um curso superior presencial, tanto pela distância geográfica entre os municípios e as universidades públicas quanto pela indisponibilidade de tempo para deslocamento e participação diária nas aulas. Para atender a essa demanda, um grupo de professores da FAED iniciou os estudos visando à criação e implantação de um curso de Pedagogia a Distância. Foi desse modo que surgiu o grupo mencionado – o NAPE –, responsável por elaborar o primeiro projeto do curso, inicialmente ofertado exclusivamente pela UDESC (UDESC, 2009), ou seja, sem convênio de fomento, mas com parcerias estabelecidas com prefeituras municipais e secretarias de educação.

Em 23 de outubro de 1997, depois de cumpridas todas as etapas necessárias, incluindo uma revisão do projeto por outra comissão, o primeiro projeto do Curso de Pedagogia a Distância foi aprovado pelo Conselho Universitário, por meio da Resolução N.º 018, de 23 de outubro de 1997. Foram inúmeras as solicitações de vagas ao recém-criado curso, oriundas das prefeituras municipais, de instituições particulares e da secretaria estadual de educação, que desejavam oportunizar aos seus docentes o acesso ao Ensino Superior. Esse fator, associado à ampla demanda, resultou na expansão da oferta do curso para mais de 100 municípios (UDESC, 2009).

Desde então, o projeto pedagógico do curso vem sofrendo ajustes e reformulações visando ao seu aprimoramento e adequação às políticas educacionais e à própria dinâmica institucional. Entretanto, nesta investigação, consideraremos o projeto pedagógico em vigor desde 2009, que se encontra em processo de extinção (UDESC, 2009), e o projeto pedagógico em vigência, resultante de uma reforma curricular realizada e aprovada em 2017 (UDESC, 2017), ambos com turmas em andamento e implementados no âmbito do convênio entre a UDESC e o Sistema UAB. O projeto que se encontra em processo de extinção foi aprovado pelo CONSUNI por meio da Resolução N.º 027, em 09 de julho de 2009, com último ingresso de estudantes realizado no segundo semestre de 2015. Já o projeto resultante da reformulação curricular de 2017 foi aprovado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) em 1º de junho de 2017, por meio da Resolução N.º 031, com primeiro ingresso realizado no segundo semestre de 2017. Em virtude disso, atualmente o curso apresenta estudantes cursando dois currículos distintos ofertados pelo CEAD, porém, apesar da distinção em relação aos projetos, a metodologia adotada é similar.

Como o processo de aprovação do projeto pedagógico vigente aconteceu durante a realização desta investigação, consideramos oportuno incluí-lo nesta análise, pois entendemos que ela será essencial para rever aspectos relativos à metodologia, à concepção de mediação pedagógica, à percepção do papel dos agentes (humanos e não humanos) do processo educativo na EaD, dentre outros que integram o referido projeto pedagógico. Entretanto, é importante salientar que essa investigação priorizou a análise da mediação pedagógica *online* em turmas do PPC em extinção, conforme justificaremos no Capítulo V.

Considerando o objetivo geral desta investigação, nossa análise voltou-se para os aspectos que fundamentam a metodologia do curso, notadamente aos papéis dos agentes do processo educativo e sua relação com o processo de mediação pedagógica *online*. Analisaremos, sequencialmente, o PPC de Pedagogia a Distância, que se encontra em extinção, e, depois, o PPC mais recente, em vigor.

a) Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância em fase de extinção

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Distância em extinção está organizado em 9 tópicos principais, assim denominados: i) identificação do curso; ii) histórico do curso; iii) objetivos do curso; iv) perfil profissional; v) proposta pedagógica; vi) avaliação do curso; vii) corpo docente do curso; viii) recursos existentes e a serem adquiridos; ix) acervo e regime de funcionamento da biblioteca.

De acordo com o projeto pedagógico, o curso tem como objetivo geral:

> Proporcionar a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das tecnologias da informação e da comunicação, numa perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro (UDESC, 2009, p. 05).

Em consonância com as políticas e diretrizes nacionais, o curso proporciona a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase ao uso das TIC, numa perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras e com vistas à melhoria do sistema educacional brasileiro. Isso ficou enfatizado em um dos princípios norteadores do curso, assim definido: "*Domínio das tecnologias da informação e da comunicação para sua inserção nos processos de gestão de sistemas educacionais e processos de ensino e aprendizagem*" (UDESC, 2009, p. 09). Além disso, a ênfase nas TIC e também na EaD aparece na matriz curricular por meio de disciplinas, as quais especificamos no quadro a seguir.

Quadro IV.2 Disciplinas com ênfase nas TIC e na EaD presentes no projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Distância por semestre

Semestre	Disciplinas
Primeiro	Fundamentos da Educação a Distância
Segundo	Tecnologia, Educação e Aprendizagem
Quarto	Didática da Educação a Distância
Sexto	Metodologia da Educação a Distância I
Sétimo	Produção de Material Didático para a Educação a Distância
	Gestão da Educação a Distância
Oitavo	Metodologia da Educação a Distância II
	Ciência, Tecnologia e Sociedade

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no PPC (UDESC, 2009).

O conjunto de disciplinas apresentado no Quadro IV.2 está em consonância com o objetivo geral e é também reforçado pelos objetivos específicos e pelos princípios norteadores da formação.

Quanto à caracterização da EaD, é apresentada no projeto pedagógico como uma modalidade:

> [...] que permite a flexibilidade espaço-temporal e a autonomia no gerenciamento do processo ensino-aprendizagem o que a torna uma modalidade necessária a uma parcela significativa da população que, sem tal alternativa, estaria excluída desse processo (UDESC, 2019, p. 07).

Nesse sentido, a criação, a implantação e a implementação do curso juntaram-se a uma luta histórica pela democratização da formação do educador no contexto educacional brasileiro. Representa, também, uma resposta ao que está preconizado no Art. 87 da LDB/1996, que instituiu a Década da Educação, em seu parágrafo terceiro:

> § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:
> I – (revogado)
> II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
> III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
> IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (Brasil, 1996, *online*).

Pretende-se, a partir do projeto pedagógico, que a formação do pedagogo formado seja capaz de "*reunir habilidades para a observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de sistemas educacionais e processos de ensino e aprendizagem que utilizem mediação tecnológica e pedagógica*" (UDESC, 2009, p. 07). Esta é a primeira vez que o termo mediação aparece no texto do PPC. Na nossa interpretação, a referência à mediação tecnológica é relativa aos agentes não humanos; e à mediação pedagógica, aos sujeitos humanos do processo educativo.

Ao apresentar as competências e habilidades requeridas do estudante ao final da formação no curso de Pedagogia, encontramos novamente a menção à mediação tecnológica. Nesse sentido, espera-se que, ao final do curso, o pedagogo seja capaz de: "*Exercer gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, com ênfase na mediação tecnológica*" (UDESC, 2009, p. 13).

Nos dois casos em que encontramos o termo mediação no texto do projeto pedagógico, ele estava associado ao perfil de formação almejado, e não aos aspectos metodológicos sobre como deveria proceder o processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem do curso. Nesse sentido, não encontramos associação direta entre esse processo e o contexto de formação *online* e ao papel dos sujeitos do processo educativo.

Quanto ao papel dos professores e tutores, aparece inicialmente, quando se define o plantão pedagógico, que consiste no atendimento (individualmente e/ou em grupo) voltado à resolução de dúvidas dos estudantes. Esse atendimento deve ser realizado pelos professores e/ou tutores por meio de comunicação síncrona (*chat*) e/ou assíncrona (fórum e *e-mail*). Nesse ponto do texto, podemos inferir que há uma relação entre o papel dos tutores e professores com o processo de mediação pedagógica, que pode acontecer pelas duas formas de comunicação citadas.

O uso do telefone, por meio de linha 0800 (ligação gratuita), foi, por algum tempo, um canal de comunicação utilizado no curso para soluções de questões acadêmicas e administrativas e encontra-se previsto no projeto pedagógico. Havia, também, uma linha 0800 para facilitar o contato com a secretaria acadêmica. O fax também é recomendado como um canal de comunicação complementar. Entretanto, o uso das linhas 0800 e do fax foi eliminado com o tempo devido ao alto custo mensal para a instituição. Com isso, o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, como recurso pedagógico e de comunicação, passou a ocupar um espaço maior e a ter mais evidência no curso de Pedagogia, contribuindo para o seu aprimoramento.

Está definido ainda, no projeto pedagógico, que 20% da carga horária total do curso de Pedagogia destina-se às atividades presenciais e que 80% destina-se às atividades a distância. Nesse sentido, as atividades presenciais são definidas como momentos de interação dos estudantes entre si e com o professor da disciplina e/ou com o tutor presencial. São consideradas atividades presenciais, nas quais a presença do aluno é obrigatória, as teleconferências, videoconferências ou outros encontros *online* em tempo real (síncronos). Já as atividades a distância são todas as outras formas de

estudo que o aluno realiza que não requerem a sua presença física no polo de apoio presencial, como leituras dos materiais didáticos, interação e realização das atividades de aprendizagem no AVA (UDESC, 2009).

Quanto ao papel dos agentes não humanos, o projeto pedagógico explicita que os estudos serão efetuados por meio do uso de material autoinstrucional e específico para a EaD, de forma individualizada e/ou em grupos, de modo a atender ao percurso de aprendizagem de cada estudante.

> O material didático compõe-se de: 1) material impresso, em CD-Rom e também disponível on-line, como, por exemplo, os cadernos pedagógicos e guias de estudo; 2) vídeos pedagógicos; 3) teleconferências realizadas e gravadas para posterior análise e discussão (UDESC, 2009, p. 86).

Além dos recursos didáticos mencionados no projeto pedagógico, os quais entendemos como elementos que podem atuar como mediadores da aprendizagem dos estudantes, destacamos também o AVA Moodle, pois sua organização e interface, quando devidamente planejadas e estruturadas a partir de objetivos de aprendizagem, também podem contribuir com o processo de aquisição de conhecimentos pelos estudantes.

Em relação ao papel do tutor, o projeto pedagógico prevê uma tutoria virtual[24], que deve atuar "*no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, na execução de atividades de capacitação docente, orientação, apoio técnico e didático-pedagógico, desenvolvendo estratégias e ferramentas de ensino adequadas à modalidade de estudo on-line*" (UDESC, 2009, p. 19). No projeto pedagógico, está definido que cabe à tutoria virtual realizar tutoria *online* (na prática do curso de Pedagogia, a tutoria virtual é chamada de tutoria a distância) em parceria com os professores da disciplina, preparando as atividades previstas no cronograma e acompanhando o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do percurso da disciplina. Apesar de não associar diretamente o papel da tutoria a distância à mediação pedagógica *online*, fica evidente, nesta parte do projeto pedagógico, que professores e tutores *online* compartilham do papel de planejar e mediar o processo de ensino-aprendizagem no AVA do curso de Pedagogia. É importante salientar também que, ao longo dos anos, esses agentes acabaram tendo seus papéis ajustados e influenciados pelo processo contínuo de institucionalização da EaD nas IES, assim como pelas políticas nacionais relacionadas ao sistema UAB que foram sendo definidas – como, por exemplo, as diretrizes de concessão e pagamento de bolsas

[24] Apesar de, no texto do PPC, encontrarmos referência à tutoria virtual, na prática do curso tem-se adotado a terminologia apresentada pelo sistema UAB: tutor presencial (atua no polo de apoio presencial) e tutor a distância (atua no ambiente *online* juntamente com os professores).

para categorias de professores e profissionais da educação (como professor formador, tutor, professor conteudista). Consequentemente, esses aspectos influenciaram e contribuíram para definir os rumos que foram sendo tomados em relação à própria metodologia de oferta dos cursos no âmbito dos convênios com esse sistema.

Outro aspecto do projeto pedagógico que indica a participação da tutoria e do professor no processo de mediação pedagógica no curso de Pedagogia é encontrado na especificação do sistema de avaliação da aprendizagem:

> A avaliação da Aprendizagem segue o que determina o Regimento da UDESC, permitindo adequações necessárias à proposta pedagógica do Curso e à modalidade a Distância. Será expressa em notas de 0 (zero) a 10 (dez). A avaliação do aluno em cada disciplina deverá considerar o princípio de avaliação formativa e efetivar-se-á através dos seguintes instrumentos de registros:
> I) nota da prova escrita de caráter individual e presencial (peso 5)
> II) nota do trabalho individual e/ou em grupo (peso 2)
> III) nota da avaliação do professor da disciplina e do tutor (peso 2)
> IV) nota da auto-avaliação do aluno (peso 1). (UDESC, 2009, p. 83).

Apesar de não especificar no texto se a participação no sistema de avaliação da aprendizagem é do tutor presencial ou do tutor a distância, a experiência da investigadora como docente do curso, por aproximadamente 17 anos, permite afirmar que ambos possuem tal participação: o tutor presencial atribuindo uma nota pela participação do aluno nas atividades presenciais obrigatórias (encontros presenciais previstos nas disciplinas e avaliação presencial) e o tutor a distância atuando juntamente com o professor da disciplina na avaliação das atividades realizadas no AVA (trabalho individual ou em grupo) e na avaliação da prova escrita. Tal atuação do tutor a distância é possível, pois esse profissional deve possuir formação na área da disciplina em que vai atuar. Também está especificado no projeto pedagógico (UDESC, 2009) que o trabalho do tutor a distância e do tutor presencial acontecerá sob a supervisão e orientação dos professores das disciplinas.

A análise geral do texto do projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Distância em processo de extinção, apesar de não detalhar as competências do tutor a distância e do professor, sugere que a atuação desses sujeitos deve acontecer de forma integrada ao processo de mediação pedagógica *online* no AVA Moodle. A relação do aluno com o processo de mediação pedagógica *online* não está apresentada de forma clara, porém, ao apresentar as ferramentas e suportes que serão utilizados no curso (como o plantão pedagógico, a tutoria virtual e o AVA), é possível fazer algumas associações com o papel que o aluno deverá desempenhar nesse processo, como a necessidade de organização pessoal, trabalho coletivo, postura autônoma e interação.

b) Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância resultante da reforma curricular em 2017

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD, que resultou da reforma curricular em 2017, foi uma resposta às novas exigências requeridas pela Resolução N.º 002/2017 (CONSEPE/UDESC), que define as diretrizes e bases conceituais curriculares para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura da UDESC e para a formação continuada, em consonância com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP N.º 2, de 1º de julho de 2015.

O documento está organizado em 10 tópicos, assim denominados: i) identificação do curso; ii) histórico do curso; iii) objetivos do curso; iv) perfil profissional; v) proposta pedagógica; vi) avaliação do curso; vii) corpo docente do curso; viii) recursos necessários; ix) acervo e regime de funcionamento da biblioteca; x) previsão orçamentária. Por se tratar de uma reforma curricular, boa parte do texto do projeto pedagógico anterior foi reaproveitada, especialmente o histórico, porém foram acrescentadas informações atualizadas sobre o curso e as atividades desenvolvidas pelo CEAD no âmbito da graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão.

Como objetivo geral da formação no curso, o projeto pedagógico apresenta:

> Promover a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, com ênfase na apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação e na relação dialética entre teoria e prática pedagógica, com vistas a subsidiar atuações e mediar ações criticamente comprometidas com a transformação da Educação Básica (UDESC, 2017a, p. 15).

Por meio do objetivo geral, é possível verificar que a ênfase no uso das TIC foi mantida, mas com alteração do termo 'uso" para "apropriação" das TIC, sugerindo uma preocupação maior com a relação dialética entre teoria e prática pedagógica, por meio de ações críticas. Nos objetivos específicos, encontramos também destaque à apropriação das TIC no processo de formação no curso de Pedagogia: "*vivenciar processos de inclusão digital durante o desenvolvimento curricular do curso, enquanto espaços de apropriação crítica e (re)criação dos potenciais educativos das Tecnologias de Informação e Comunicação*" (UDESC, 2017a, p. 16). A ideia de apropriação, segundo Marcon (2015), diz respeito ao uso e à percepção crítica e social das tecnologias digitais com reconhecimento do potencial pedagógico de cada uma delas, assim como das suas limitações.

Também no perfil profissional é evidenciada a ênfase dada, na matriz curricular, ao importante papel pedagógico das TIC e demais processos e artefatos midiáticos no contexto da educação

contemporânea. Para atender a esse propósito, em diversas fases (ou semestres) do curso, as disciplinas do currículo voltam-se à "*articulação entre processos pedagógicos, práticas interdisciplinares e tecnologias digitais de informação e comunicação*" (UDESC, 2017a, p. 19). Espera-se, com isso, também promover processo de educação e inclusão digital a partir de experiências de imersão tecnológica.

No nosso entendimento, o projeto pedagógico reformulado do curso de Pedagogia, ao enfatizar a apropriação das TIC ao longo da formação, atende, em uma perspectiva interdisciplinar, o que estabelece a Resolução N.º 002/2017 (CONSEPE/UDESC), no seu Art.5°, quando evidencia as tecnologias educacionais como uma das bases conceituais comuns aos cursos de licenciatura da UDESC: "IX - Tecnologias Educacionais cujo objetivo é refletir sobre o potencial pedagógico de recursos tecnológicos da cultura digital, oportunizando espaços de apropriação crítica, autoral e colaborativa das tecnologias digitais" (UDESC, 2017b). Portanto, esse é um dos temas voltados à formação de professores que deverá compor as matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas da UDESC.

No Quadro IV.3, encontramos a relação de disciplinas da matriz curricular diretamente relacionadas à ênfase na apropriação das TIC. Entretanto, esse é um processo que deve ocorrer de forma interdisciplinar e transversal às demais disciplinas. Segundo o projeto pedagógico do curso, por este ser oferecido na modalidade EaD, "*a apropriação das tecnologias digitais acontecerá de forma transversal ao desenvolvimento do curso, oportunizando aos professores em formação a fluência tecnológica e a participação em processos de inclusão digital*" (UDESC, 2017a, p. 96).

Quadro IV.3 Disciplinas com ênfase nas TIC presentes no PPC de Pedagogia a Distância por semestre

Semestre	Disciplinas
Segundo	Educação, Comunicação e Tecnologia
Terceiro	Materiais Didáticos e Recursos Midiáticos
Quarto	Seminário Integrador IV - Educação, Infância e Tecnologia
Quinto	Tecnologia, Educação e Aprendizagem
Sexto	Práticas Pedagógicas e Tecnologias Educacionais

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no PPC (UDESC, 2017a).

No que diz respeito aos componentes da metodologia, procuramos destacar o que traz o projeto pedagógico sobre os agentes do processo educativo (humanos e não humanos) e sua relação com o processo de mediação pedagógica *online*. De acordo com o projeto pedagógico (UDESC, 2017), a metodologia a ser adotada inclui um conjunto de sistemas, processos, tecnologias e ferramentas que funcionam de modo integrado. Dessa forma, devem favorecer o desenvolvimento eficiente das distintas

dimensões de execução do curso que envolvem "*docência, tutoria, tecnologia, produção de recursos didáticos, gestão pedagógica, acadêmica e administrativa que se articulam à dinâmica formativa, assegurando as condições objetivas de qualidade das atividades desenvolvidas na modalidade*" (UDESC, 2017a, p. 103). Nesse ponto, já vemos sinalizada a atuação de professores e tutores, assim como no projeto anterior.

O sistema de tutoria está melhor identificado do que no projeto pedagógico que se encontra em processo de extinção:

> Sistema Tutorial: formado por profissionais que atuam no curso em atividades de ensino, atividades pedagógicas e/ou gestão, de modo a dar efetividade à implementação do processo formativo, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão. Fazem parte do sistema tutorial: coordenações de tutoria, de curso e pedagógicas, professores e tutores. Os tutores podem atuar nos polos (presenciais) ou na sede (a distância) (UDESC, 2017a, p. 103).

Os tutores presenciais atuam nos polos de apoio presencial e têm o papel de articulação pedagógica, orientação da turma, acompanhamento das atividades avaliativas, dentre outras atribuições a serem definidas no planejamento do semestre, junto com a coordenação de tutoria, professores e coordenação de curso. Já os tutores a distância devem atuar na sede do curso (no CEAD), como apoio pedagógico aos professores da disciplina, "*podendo contribuir na mediação pedagógica, feedbacks, dentre outras atribuições a serem definidas no planejamento da fase, junto com a coordenação de tutoria, professores e coordenação de curso*" (UDESC, 2017, p. 103). Assim como no projeto pedagógico anterior, professores e tutores a distância compartilham da responsabilidade sobre o processo de mediação pedagógica *online*.

Além do sistema tutorial, o projeto pedagógico destaca a constituição de uma equipe multidisciplinar formada por profissionais especialistas em tecnologia educacional/assistiva que devem trabalhar em parceria com os agentes do sistema tutorial no desenvolvimento de atividades como: seleção e desenvolvimento de materiais e recursos didáticos, instrucionais e gráficos; planejamento do semestre e disciplinas, junto com a coordenação de curso e professores; acompanhamento pedagógico e em ações de inovação e acompanhamento didático. Fazem parte dessa equipe: professores autores de conteúdo, *designer* educacional, *designer* gráfico, *web designer* e demais profissionais ligados ao desenvolvimento de recursos didáticos (UDESC, 2017a). Entendemos que a equipe multidisciplinar tem um papel importante no processo de mediação pedagógica *online*, especialmente por auxiliar professores e tutores no processo de planejamento das disciplinas no AVA, por meio da adequação da

linguagem e organização da interface do AVA, visando que o aluno acesse e internalize mais facilmente os conhecimentos. Percebe-se que o papel dessa equipe é possibilitar que as atividades do curso estejam adequadas às características da modalidade EaD.

Quanto aos agentes mediadores não humanos, encontramos, no projeto pedagógico do curso de Pedagogia, a indicação dos recursos e materiais didáticos que devem ser utilizados em ações de ensino, pesquisa e extensão, com formato próprio para a modalidade a distância, tais como livro digital ou impresso, vídeo, animação, áudio, imagem, texto, hipertexto, entre outros (de acordo com a especificidade dos projetos ou disciplinas). Também serão utilizados recursos de livre acesso, como os Recursos Educacionais Abertos (REA). Novamente, encontramos a associação desses recursos ao apoio da equipe multidisciplinar no desenvolvimento dos recursos e materiais didáticos.

Também se encontra definido, no projeto pedagógico vigente, o sistema de comunicação. Constituem esse sistema o AVA, o informativo acadêmico *online*, o sistema de gestão acadêmica e os canais institucionais oficiais de acesso ao estudante, como a ouvidoria. Especificamente sobre o AVA, o qual consideramos que pode se constituir em um agente de mediação da aprendizagem *online*, o projeto pedagógico o caracteriza do seguinte modo:

> É um espaço de aprendizagem online interativo, com salas virtuais para cada uma das disciplinas, para atender as turmas da fase, nas quais o estudante terá à disposição diferentes interfaces de comunicação e conteúdo para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e formativas. Os conteúdos e organização do AVA serão definidos no planejamento da fase, junto com a coordenação de curso e professores, podendo contar com o apoio da Equipe Multidisciplinar (UDESC, 2017a, p. 104).

Conforme mencionamos anteriormente, fica definido, no projeto, que a equipe multidisciplinar pode auxiliar na elaboração de conteúdos e organização do AVA.

Apesar de não haver associação direta quanto ao entendimento de que os recursos e materiais didáticos, incluindo o próprio AVA, atuam como agentes mediadores da aprendizagem *online* no curso de Pedagogia, está explícito, ao menos no novo PPC, que professores e tutores a distância são corresponsáveis por esse processo.

O sistema de avaliação e verificação do processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações em relação ao projeto pedagógico anterior para atender ao que determina a Resolução do CONSEPE Nº 03/2013: "*Art. 2º O professor deverá realizar, no mínimo, 2 (duas) avaliações em cada disciplina por semestre*" (UDESC, 2013). Diferentemente do projeto pedagógico anterior, o projeto reformulado não faz menção à participação da tutoria presencial e a distância na composição das notas (expressas de 0

a 10). Entretanto, na prática, o tutor a distância continua sendo um especialista que auxilia o professor na mediação pedagógica *online*, especialmente na avaliação das atividades de aprendizagem realizadas no AVA.

De modo geral, a análise do texto do projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Distância, reformulado em 2017, apresenta, de forma um pouco mais detalhada, as competências do tutor a distância e do professor, assim como recomenda que a atuação desses sujeitos aconteça de forma integrada ao processo de mediação pedagógica *online* no AVA Moodle. A relação do aluno com o processo de mediação pedagógica *online* não é explicitamente evidenciada. Entretanto, entendemos que, ao apresentar os componentes da metodologia (como o sistema tutorial, o sistema de comunicação e o AVA) é possível fazer algumas associações com o papel requerido do aluno, como a necessidade de organização pessoal, trabalho coletivo, postura autônoma e interação, assim como evidenciado também no PP anterior.

4.3 Síntese do capítulo IV

Contextualizamos, neste capítulo, o curso de Pedagogia a Distância da UDESC, com base na apresentação e análise: i) das principais políticas e diretrizes da educação superior a distância no Brasil que são referências no domínio do convênio com o Sistema UAB; e ii) das diretrizes internas à UDESC e ao CEAD, relativas ao curso e à institucionalização da EaD. Ao fazer isso, realizamos uma breve análise sobre como as funções e os agentes (humanos e não humanos) da mediação pedagógica *online* estão presentes ou são sugeridas nos documentos analisados.

Com relação à análise das políticas e diretrizes nacionais relacionadas ao Sistema UAB, percebemos que algumas questões ainda carecem de regulamentação que resultem em encaminhamentos mais justos e adequados pelas IES, inclusive pela própria UDESC, como é o caso da ausência de regulamentação do trabalho dos tutores e professores da EaD. Também observamos que os documentos analisados restringem o processo de mediação pedagógica *online* ao papel das TIC ao comunicativo e/ou às funções do professor ou tutor, desconsiderando que o papel de mediador pedagógico *online* pode ser desempenhado pelos próprios estudantes. Apenas o RQESA trouxe uma definição que integra as variadas dimensões que envolvem esse processo em contextos de ensino e aprendizagem *online*, as quais envolvem, além do papel mediador do professor e das TIC, também a mediação promovida pelos tutores e pelos próprios estudantes. Além disso, é importante considerar

que eles nem sempre se limitam a estudar e interagir pelos materiais didáticos e mídias interativas disponibilizados nos cursos a distância. Logo, acessos a conteúdos (como vídeos e textos disponíveis na *internet*) e interações externos ao AVA também podem ser considerados agentes mediadores da aprendizagem *online*.

A análise das diretrizes e políticas da UDESC revelou necessidade de atualização e maior articulação entre os documentos. Em relação às funções dos atores da mediação pedagógica *online* na EaD, evidenciamos que os documentos mais gerais (PPI, PDI, por exemplo) não as priorizam em sua abordagem. Quando o sugerem, percebe-se um destaque ao caráter mediador das TIC ou ao papel do mediador pedagógico (professor/tutor). Já os documentos específicos do curso de Pedagogia (como o projeto pedagógico) contemplam, de forma mais explícita, o papel dos mediadores humanos do processo educativo na EaD, como o papel do professor, do tutor e da equipe multidisciplinar. Entretanto, apesar de abordar a necessidade de mediatização dos conteúdos e da comunicação na EaD, pouco evidenciam como deverá se processar a mediação pedagógica no AVA do curso, assim como não observam que estudantes e TIC também podem atuar como mediadores do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos ser necessário que as normativas legais que orientam a educação superior a distância e as políticas institucionais sinalizem para o fato de que a mediação pedagógica, em contextos educativos *online*, não está centrada unicamente no uso das TIC para comunicação e apresentação dos conteúdos, nem na figura exclusiva do professor ou do tutor, pois o aluno pode ter o mesmo grau de importância nesse processo, já que todos os participantes de uma comunidade de aprendizagem são potenciais coautores e coprodutores de conhecimento. Uma noção equivocada ou reducionista sobre mediação pedagógica *online* presente nas diretrizes e políticas, tanto aquelas definidas internamente quanto externamente às instituições, que servem de aporte para as IES projetarem seus cursos, pode contribuir para reforçar modelos pedagógicos centrados em apenas um desses elementos: i) na disponibilização das tecnologias, como se elas sozinhas pudessem realizar as mediações entre os sujeitos e garantir por si só o sucesso na aprendizagem; ii) na figura do professor como o centro do processo educativo; iii) na reprodução ou virtualização de metodologias tradicionais da educação presencial; iv) em modelos comunicativos frágeis que não levem em conta todo o contexto de possibilidades pedagógicas que envolvem o uso das tecnologias digitais na EaD.

Destacamos, por fim, que projetos educativos que envolvam a aprendizagem em ambientes *online* devem favorecer uma comunicação e uma educação não linear, possibilitando renovar ou

mesmo romper com a práxis do modelo tradicional de educação, muitas vezes transposto da educação presencial para a EaD.

CAPÍTULO V. DESENHO DO ESTUDO

Apresentamos, neste capítulo, o desenho do estudo, notadamente relacionado aos procedimentos metodológicos adotados para coleta, seleção e análise dos dados. Nesse sentido, tendo como ponto de partida a problemática, as questões e os objetivos centrais do estudo, descrevemos o seu planejamento e a sua implementação quanto: à caracterização da metodologia de investigação (estudo de caso); aos critérios para seleção dos sujeitos e sua caracterização; à definição das fontes, técnicas e instrumentos utilizados para coleta dos dados; às opções metodológicas em nível de análise e apresentação dos dados; aos princípios e procedimentos de natureza ética.

5.1 Problemática, questões de investigação e objetivos do estudo

O campo sobre o qual incide esta investigação é o da mediação pedagógica *online*, mais especificamente em contexto de aprendizagem em AVA na EaD. Dentre as abordagens em torno do conceito de mediação pedagógica *online*, consideramos aquelas que extrapolam a sua associação meramente à interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, pois partimos do entendimento que a aprendizagem também pode se efetivar nas interações com os pares (outros alunos), com o material didático e com a estruturação/organização do AVA. Isso não implica valorizar menos ou desvalorizar a atividade docente no processo ensino-aprendizagem na EaD. Muito pelo contrário. Consideramos que o papel do professor nessa modalidade (independente da denominação que recebe: tutor, autor, educador, formador, etc.) é um fator fulcral para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, apoiamo-nos no conceito de mediação pedagógica da aprendizagem, tendo como referência a perspectiva de interação social de Vygotsky (1998). Segundo essa abordagem, o desenvolvimento e o acesso aos objetos de conhecimento acontecem por meio da atividade mediada. Isso significa que a transferência racional e intencional da experiência (cultura) a outros e a construção do pensamento demandam um sistema mediador (Vygotsky, 1998). Sobre esse aspecto, Dias (2008) argumenta que, para além da linguagem, esse sistema é constituído pelo universo das interações sociais que desenvolvem igualmente, na comunidade *online*, uma função particular de integração no grupo.

Além dos estudos de Vygotsky (1998), outras referências foram necessárias para delimitarmos um conceito de mediação pedagógica *online* que enfatizasse o papel dos sujeitos no processo educativo (professor e aluno), mas que também considerasse o que estamos denominando de

estrutura, ou seja, os materiais didáticos (impressos ou hipermidiáticos) e o AVA como elementos mediadores na construção de conhecimento. Sendo assim, outras referências foram fundamentais para compreendermos as distintas dimensões e especificidades do processo de mediar pedagogicamente em contextos de aprendizagem *online*, tais como Latour (1997; 2001), Gutierrez e Prieto (1994) e Masetto (2003).

Outros elementos teóricos e conceituais no domínio da EaD se revelaram essenciais no suporte teórico e metodológico do estudo que se desenvolveu, como a Teoria da Distância Transacional e Autonomia do Aprendiz de Michael Moore, a Teoria da Conversação Didática Guiada de Borje Holmberge, o Conectivismo de George Siemens, a Teoria Ator-Rede de Bruno Latour e, de modo especial, o quadro teórico Comunidade de Inquiriçãode Garrison, Anderson & Archer.

Durante o percurso de exploração teórica, conceitual e metodológica, encontramos as condições necessárias para procurar respostas para as questões centrais de investigação, assim estruturadas:

> **Como se efetiva o processo de mediação pedagógica *online* no curso superior de Pedagogia ofertado pelo Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, na perspectiva dos professores, dos tutores a distância e dos estudantes?**
>
> **Em que medida a análise da mediação pedagógica *online* efetivada no curso de Pedagogia a Distância da UDESC pode contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de mediação nos cursos superiores a distância da UDESC e em outros contextos formativos similares?**

A partir das duas questões centrais que apresentamos, formulamos um conjunto de subquestões mais específicas, em torno das quais se operacionalizou o processo de coleta de dados:

Q1. Qual é o conceito de mediação pedagógica *online* que permeia as principais normativas do Sistema UAB e da UDESC relacionadas à oferta do curso de Pedagogia a Distância da UDESC?

Q2. Em que medida o conceito presente nessas normativas se assemelha ao entedimento que professores, tutores a distância e estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC possuem sobre mediação pedagógica *online*?

Q3. Como os professores e os tutores a distância do curso de Pedagogia a Distância da UDESC concebem o processo mediação pedagógica *online*?

Q4. Como os estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC concebem o processo mediação pedagógica *online*?

Q5. Que perspectiva os professores e os tutores a distância do curso de Pedagogia a Distância da UDESC possuem sobre o seu papel e o papel do outro (estudante/estrutura) no processo de mediação pedagógica *online*?

Q6. Que perspectiva os estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC possuem sobre o seu papel e o papel do outro (professor/tutor a distância/estrutura) no processo de mediação pedagógica *online*?

Q7. Que fatores podem facilitar ou dificultar o processo de mediação pedagógica *online* na perspectiva dos professores e dos tutores a distância?

Q8. Que fatores podem facilitar ou dificultar o processo de mediação pedagógica *online* na perspectiva dos estudantes?

Q9. Quais as estratégias que os professores e os tutores a distância utilizam para superar eventuais obstáculos que encontram ao mediar pedagogicamente em ambiente de aprendizagem *online*?

Q10. Como os professores e os tutores a distância percebem o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC?

Q11. Como os estudantes percebem o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC?

Subjacentes às questões de investigação apresentadas, estão os dois objetivos principais deste estudo:

Analisar o processo de mediação pedagógica *online* no Curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina a partir da perspectiva dos professores, dos tutores a distância e dos estudantes.

Contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de mediação pedagógica *online* nos cursos de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, bem como de outros contextos similares ao estudado.

A partir dos objetivos principais e das questões de investigação, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o conceito de mediação pedagógica *online* que permeia as principais normativas do Sistema UAB e da UDESC relacionadas à oferta do curso de Pedagogia a Distância da UDESC.
- Identificar como os professores, os tutores a distância e os estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC concebem o processo de mediação pedagógica *online*.
- Caracterizar a perspectiva dos professores do curso de Pedagogia a Distância da UDESC sobre o seu papel e o papel do outro (tutor a distância/estudante/estrutura) no processo de mediação pedagógica *online*.
- Caracterizar a perspectiva dos tutores a distância do curso de Pedagogia a Distância da UDESC sobre o seu papel e o papel do outro (professor/estudante/estrutura) no processo de mediação pedagógica *online*.
- Caracterizar a perspectiva dos alunos do curso de Pedagogia a Distância da UDESC sobre o seu papel e o papel do outro (professor/tutor a distância/estrutura) no processo de mediação pedagógica *online*.
- Identificar os fatores que podem facilitar ou dificultar o processo de mediação pedagógica *online* na perspectiva dos professores e dos tutores a distância.
- Identificar os fatores que podem facilitar ou dificultar o processo de mediação pedagógica *online* na perspectiva dos alunos.
- Identificar as estratégias que os professores e os tutores a distância utilizam para superar eventuais obstáculos que encontram ao mediar pedagogicamente em ambiente de aprendizagem *online*.
- Descrever as estratégias que os alunos recorrem para a sua aprendizagem *online*.
- Explicitar como os professores e os tutores a distância percebem o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC.
- Explicitar como os alunos percebem o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Apesar de as questões centrais de investigação estarem focalizada na caracterização e compreensão do processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, o qual constitui o "caso" em estudo nesta pesquisa, consideramos que a mesma trouxe

subsídios para a compreensão dos processos de mediação pedagógica *online* que são passíveis de aplicação a outros contextos, numa perspetiva de "generalização naturalística" (Stake, 2011) dos resultados da pesquisa que se desenvolveu. Essa perspectiva esteve subjacente à realização do estudo desde o seu início. Nesse sentido, podemos considerar que as questões de investigação deste estudo se podem perspectivar numa visão mais abrangente:

> **Quais são as perspetivas de professores, tutores a distância e estudantes de cursos EaD com componente *online* relativamente ao conceito de mediação pedagógica *online*?**
>
> **Que elementos dos processos de mediação pedagógica *online* são identificados e valorizados por professores, tutores a distância e estudantes de cursos EaD com componente *online*?**

Dessa maneira, consideramos que este estudo tem como seu principal objetivo gerar subsídios para o aperfeiçoamento de práticas de mediação pedagógica *online*, tanto nos cursos a distância da UDESC quanto em contextos de EaD similares ao que foi estudado, contribuindo para promoção de processos de ensino-aprendizagem mais eficientes e adequados a essa modalidade.

5.2 Enquadramento contextual do estudo – o caso em estudo

O contexto de investigação insere-se na conjuntura do curso superior de Pedagogia a Distância, oferecido pelo Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. No período de 1999 a 2010, a proposição e a gestão do primeiro curso foram integralmente da UDESC, com um projeto que possibilitava ao estudante escolher dentre três habilitações: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Gestão Educacional. Desde a turma piloto, iniciada em 1999, até o ano de 2010, foram formados um total de 14.908 (quatorze mil e novecentos e oito) pedagogos com ofertas do curso nos seguintes estados brasileiros: Santa Catarina, Amapá e Maranhão (UDESC, 2017).

Em 28 de março de 2011, foi publicado, no Diário Oficial da União (DOU), na seção 3, o extrato de "Convênio UAB – EST – 02/2011: Processo 23038.000925/2011-90" em que a concedente – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – institui com a convenente – UDESC – o seguinte objeto: oferta do Curso Superior em Pedagogia, na modalidade a

distância nos polos presenciais da UAB; Fundamento legal: Portaria Interministerial nº 127/2008; data da assinatura: 04/03/2011; vigência: 365 dias a contar da data da assinatura". Com o convênio estabelecido com o Sistema UAB, a EaD na UDESC consolidou-se com o curso de Pedagogia e contribuiu para ampliar a oferta de cursos superiores a distância pela instituição. Nesse viés, no ano 2018, além do curso de Pedagogia, a UDESC oferta mais três cursos de graduação a distância (duas licenciaturas e um bacharelado) e um curso em nível de pós-graduação (especialização) por meio do convênio com o Sistema UAB.

O primeiro ingresso de estudantes no curso de Pedagogia a Distância, aprovado no âmbito do referido convênio, aconteceu no segundo semestre de 2011. Desde então, os demais ingressos para esse curso foram sendo realizados anualmente visando atender as demandas existentes em distintos municípios catarinenses (UDESC, 2017).

Em decorrência de alterações nas políticas e diretrizes educacionais brasileiras, o PPC de Pedagogia em vigência sofre, em 2017, uma alteração curricular para iniciar um processo de adequação à Base Nacional Comum Curricular - BNCC[25] (Brasil, 2017).

Na UDESC, especificamente no CEAD, esse processo demandado pelas novas diretrizes, aliado às mudanças enfrentadas pelo Sistema UAB frente às condições políticas e econômicas do Brasil nos últimos anos, foi o fator propulsor para que o PPC de Pedagogia passasse por uma alteração curricular, resultando, desde o segundo semestre de 2017, na existência de dois currículos em oferta – um em fase de extinção e um novo, em fase de implantação. Desse modo, atualmente o curso de Pedagogia possui dois PPC, sendo executados com estudantes matriculados em duas fases do currículo antigo (em extinção) e estudantes matriculados em uma fase do currículo reformulado ou novo. A extinção do primeiro currículo deverá acontecer no ano de 2019 com a conclusão do curso pelas turmas que se encontram, no primeiro semestre de 2018, matriculadas na sexta fase.

Cabe salientar que o PPC reformulado apresenta uma matriz curricular distinta do PPC em extinção e caracteriza-se por apresentar uma proposta metodológica mais flexível, especialmente no que se refere ao sistema de avaliação da aprendizagem como, por exemplo, a não obrigatoriedade de avaliação presencial em formato de prova escrita. Embora existam esses aspectos, a metodologia de

[25]A Base Nacional Curricular Comum é uma política direcionada ao sistema educacional brasileiro que foi anunciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Segundo Marchelli (2017), a BNCC tem como objetivo central orientar propostas curriculares voltadas para um projeto de educação humana integral com alicerce na qualidade social, que atende sub-repticiamente aos propósitos formulados pela UNESCO para a educação brasileira a partir de 1990 (UNESCO, 1990, 2000, 2004, 2008).

ensino e aprendizagem praticada no AVA tem sido a mesma para as turmas dos dois PPC, especialmente quanto ao processo de mediação pedagógica *online* e as condições de trabalho das equipes docentes (professores e tutores). Dessa forma, apenas os estudantes matriculados no currículo em extinção, bem como os professores e tutores a distância que lecionam para esses estudantes e que, por vezes, atuam em ambos os planos curriculares dos cursos, foram analisados nesta investigação. Consideramos esse contexto pelas justificativas que apresentamos a seguir:

- esses estudantes, por estarem em fases mais avançadas no curso, possuem maior vivência com o processo de mediação pedagógica *online* do curso;
- a forma de oferta e organização das disciplinas no AVA é a mesma para as distintas turmas, independente do PPC. Isso significa que as mudanças implementadas no AVA, a partir do novo PPC, foram também incorporadas pelas turmas matriculadas no PPC em extinção;
- a equipe de professores que atua nos dois PPC é a mesma (há professores que atuam nos dois ao mesmo tempo, não justificando adotar comportamentos distintos). Logo, as orientações pedagógicas recebidas são correspondentes;
- as condições de trabalho das equipes de professores e tutores que atuam nos dois PPC são as mesmas (número de estudantes atendidos por professor e por tutor a distância, carga horária, dentre outras);
- o fato de o ajuste curricular ter acontecido durante o segundo ano da investigação, ou seja, quando o estudo já estava em em fase avançada;
- por fim, o quadro teórico CoI tem sido utilizado mais frequentemente para avaliar experiências de aprendizagem *online* em conclusão ou concluídas, justificando a aplicação do seu instrumento de análise com as turmas da sexta fase e oitava fase.

Para caracterizar o contexto da investigação – o curso de Pedagogia a Distância da UDESC – apoiamo-nos em informações contidas nos dois PPC mencionados e de aspectos práticos relacionados à implementação do modelo pedagógico. Também contribuíram para essa caracterização alguns dados obtidos por meio de inquérito por questionário e por entrevista aos professores, tutores a distância e estudantes.

Partindo da explanação do contexto em que se desenvolveu o estudo e considerando as questões de investigação e objetivos do mesmo, a metodologia de investigação que se afigurou como mais adequada foi o "estudo de caso", como se explicitará na seção seguinte.

Coutinho (2013, p. 335) pontua que quase tudo pode ser um caso como, por exemplo, um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Para a autora, um caso "*pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses mil!*". No contexto desta pesquisa, considerou-se como o "caso" a estudar, o processo de mediação pedagógica *online* do curso superior de Pedagogia ofertado pelo CEAD/UDESC, na perspectiva dos professores, dos tutores a distância e dos estudantes envolvidos no curso, especificamente na sexta e oitava fases do ano letivo 2018. De acordo com Merriam, "*o caso é algum tipo de fenômeno que ocorre num contexto limitado*" (Merriam, 1998, p. 27). Essa definição aloja muito bem o problema e o contexto da investigação que delimitamos neste estudo.

5.3 Metodologia de investigação – o estudo de caso

A metodologia de investigação a adotar foi determinada tendo como ponto de partida o problema a analisar. Sob esse aspecto, concordamos com Anguera (1985) ao se posicionar que um investigador não deve conformar-se cegamente a uma ou outra metodologia ou a um ou mais paradigmas, mas que as opções metodológicas devem adequar-se à captação da essência do fenômeno a ser investigado.

Como nos referimos anteriormente, a metodologia de pesquisa que se afigurou mais adequada foi o "estudo de caso". Esta metodologia de investigação[26] é particularmente oportuna quando a investigação procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Para Creswell (2014), o estudo de caso é uma metodologia na qual o investigador explora um sistema delimitado (um "caso", como na nossa investigação) ou múltiplos sistemas (mais de um caso) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade. Para esse autor, o estudo de caso envolve também múltiplas fontes de informação, como observações, entrevistas, material audiovisual, documentos e relatórios. Nessa mesma linha de pensamento, estão muito outros autores, como Yin (2005).

[26] Alguns autores tratam o estudo de caso como uma estratégia de investigação, uma metodologia ou uma estratégia de pesquisa abrangente (Denzin e Lincoln, 2005; Merriam, 1998; Yin, 2005; Creswell, 2014). Todavia, apesar das diferenças existentes em termos terminológicos, os princípios e características atribuídas pelos autores aos estudos de caso são globalmente os mesmos.

Yin (2005) define o estudo de caso como estratégia de pesquisa abrangente que pode ser utilizada em muitas situações como para contribuir com o conhecimento sobre fenômenos individuais, sociais, políticos e de grupo. Para ele, o estudo de caso se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para questões do tipo "como?" e "por quê?"; quando o investigador procura encontrar interações entre aspectos relevantes próprios dessa entidade; quando o objetivo é descrever ou analisar o fenômeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global; e quando o investigador pretende compreender a dinâmica do fenômeno, do programa ou do processo.

Da mesma forma, Ponte (2006, p. 02) considera que o estudo de caso é:

> [...] uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Neste estudo, que tem como fenômeno de investigação o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, nosso interesse é contribuir com reflexões que possam servir para orientar modelos pedagógicos que envolvam momentos (integrais ou parciais) de ensino-aprendizagem *online*, assim como apontar demandas de investigação envolvendo esse campo do conhecimento.

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso é qualificado pela obtenção de dados a partir do contato direto do pesquisador com a problemática a ser estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes. Para as autoras, o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar, para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. É o caso concreto do estudo que se levou a cabo.

A natureza de estudo, essencialmente qualitativa, desta investigação fundamenta-se na argumentação de Sampieri, Collado e Lucio (2010, p. 376):

> O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade.

A definição apresentada enquadra-se perfeitamente ao objetivo central deste estudo: analisar um fenômeno (a mediação pedagógica *online*) a partir da compreensão dos sujeitos investigados (estudantes, professores e tutores a distância) em um contexto específico (caso/curso de Pedagogia). Creswell (2014) apresenta uma definição funcional de pesquisa qualitativa que vem a corroborar o caráter essencialmente qualitativo na pesquisa desenvolvida:

> A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas (Creswell, 2014, p. 49).

Creswell (2014) conclui sua definição destacando que o resultado final de uma pesquisa qualitativa abrange a apresentação das vozes dos participantes, a reflexão do investigador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a relação com a contribuição dos resultados para literatura ou uma convocação à mudança. Esse conjunto de fatores expressa nossa pretensão de realizar um estudo com critério científico e oferecer reflexões que venham a subsidiar práticas educativas ou instigar outras investigações sobre o processo de mediação pedagógica na EaD com componente *online*.

5.4 Sujeitos participantes no estudo

Os sujeitos a considerar para esta investigação deveriam atender ao critério de participar diretamente do processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Nesse sentido, considerando as atribuições da equipe multidisciplinar definida pelo CEAD e pelo Sistema UAB para acompanhar o curso, apresentadas no quarto capítulo, identificamos que os professores das disciplinas compartilham a atividade de mediação pedagógica *online* com os tutores a distância, atuando conjuntamente na sede do curso no CEAD. Uma vez que aos tutores presenciais, atuantes nos polos de apoio presencial dos municípios, compete a responsabilidade de acompanhar as atividades presenciais previstas no curso, dentre elas, a realização da avaliação presencial, esses sujeitos não foram incluídos na investigação.

Mesmo tendo em conta que esses profissionais podem contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes, especialmente nas atividades desenvolvidas nos polos de apoio

presencial, não lhes é atribuído o papel de mediação pedagógica no AVA do curso. Dessa forma, restringimos a pesquisa aos seguintes sujeitos:

- professores: fazem parte desse grupo os professores do quadro efetivo e contratados em caráter temporário (processo seletivo com validade de até 4 anos) pela UDESC e os professores formadores contratados semestralmente como bolsitas do Sistema UAB, atuantes no primeiro semestre de 2018 na sexta fase e oitava fase;
- tutores a distância: compõem esse grupo os tutores especialistas contratados semestralmente como bolsistas do Sistema UAB, conforme conjunto de disciplinas em oferta, atuantes no primeiro semestre de 2018 na sexta fase e oitava fase;
- estudantes: nesse grupo consideramos os estudantes do curso de Pedagogia matriculados no primeiro semestre de 2018 na sexta fase e oitava fase.

Pelos motivos expostos anteriormente, os sujeitos da investigação são os estudantes, os professores e os tutores a distância das turmas matriculadas na sexta fase e oitava fase no primeiro semestre de 2018 do currículo em extinção. Isso se justifica, pois corresponde ao momento em que realizamos a coleta dos dados. Entretanto, cabe salientar que a equipe docente do Departamento de Pedagogia a Distância do CEAD é a mesma para ambos os projetos de curso (novo e em extinção). Sendo assim, alguns professores participantes deste estudo estavam atuando concomitantemente nos dois planos curriculares.

A participação dos sujeitos na investigação aconteceu por meio de regime de voluntariado. Eles podiam aderir ou não ao convite para participar do estudo. Desse modo, foi enviado pela pesquisadora um e-mail convite expondo o objetivo da investigação e os princípios éticos envolvendo a participação de humanos em pesquisa científica com o intuito de sensibilizá-los sobre a relevância de contribuírem com o estudo.

O quadro abaixo sintetiza os dados referentes ao número total de sujeitos que cumpriam os requisitos para poderem participar desta investigação, embora nem todos tenham participado, por razões diversas que serão apresentadas mais adiante.

Quadro V.1 Número potencial de sujeitos que poderiam integrar a investigação

SUJEITOS	AMOSTRA
Professores (efetivos + colaboradores + formadores)	25
Tutores a distância (bolsitas UAB)	18
Estudantes (sexta fase + oitava fase)	450

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Os professores (efetivos, temporários e formadores) e os tutores a distância são profissionais que atuam juntos no planejamento das disciplinas, na avaliação das atividades de aprendizagem e no processo de mediação pedagógica no AVA utilizado pela UDESC para oferta de seus cursos a distância – o Moodle[27].

Os professores formadores são aqueles contratados como bolsistas do Sistema UAB, podendo ser professores do próprio CEAD ou professores externos provenientes de outros centros da UDESC ou de outras instituições, selecionados por meio de edital público. A seleção de professores bolsistas para atuarem no curso de Pedagogia a Distância da UDESC é realizada quando o número de professores, efetivos e contratados temporariamente, é insuficiente para atender os estudantes matriculados no semestre. Por esse motivo, o número de professores formadores pode variar a cada semestre. Os professores colaboradores são aqueles contratados em caráter temporário pela UDESC por meio de edital público (contratos com validade máxima de quatro anos). E os professores efetivos são aqueles aprovados em concurso público e fazem parte do quadro permenente da instituição.

A caracterização mais detalhada dos sujeitos participantes desta investigação, tanto estudantes quanto professores e tutores a distância, foi realizada com base em informações obtidas na primeira seção do inquérito por questionário e será apresentada no Capítulo VI relativo à apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário. Para a caracterização do perfil dos estudantes, consideramos informações como: idade, sexo, fase do curso, atividade profissional, formação acadêmica, experiência com EaD e competência tecnológica. Já para caracterizar o perfil dos professores e tutores a distância, buscamos obter as seguintes informações: idade, sexo, tempo de

[27]Ambiente Virtual de Educação a Distância – UDESC. Disponível em https://www.moodle.udesc.br.

atuação no curso de Pedagogia, tempo e tipo de experiência com a modalidade EaD e competência tecnológica.

5.5 Fontes, técnicas e instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados é um processo inerente a qualquer investigação empírica, no qual os dados são definidos como "*informação na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidas por um conjunto de entidades*" (Hill & Hill, 2012, p. 41). As entidades ou "casos" da investigação, como também são chamados pelos autores, podem ser pessoas, famílias, empresas ou qualquer outro tipo de entidade que se pretende investigar visando retirar conclusões a partir da informação obtida. O conjunto total dos casos sobre os quais se intenciona extrair conclusões constitui o universo ou população da investigação. Por conseguinte, considerando o objetivo geral deste estudo – analisar o processo de mediação pedagógica *online* no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC a partir da perspectiva dos professores, dos tutores a distância e dos estudantes – podemos afirmar que o universo da investigação abrange um caso único que diz respeito ao contexto de mediação pedagógica *online*, em um curso superior a distância, e os sujeitos envolvidos diretamente nesse processo.

Sobre o processo de coleta de dados, alguns autores defendem a ideia de que um estudo de caso se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin,1994; Merriam, 1998). Sobre esse aspecto, Yin (1994) salienta ele permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, em simultâneo, corroborar o mesmo fenômeno por meio da triangulação de dados provenientes de diferentes fontes.

No sentido de desenvolver um estudo de caso robusto e bem documentado, recorremos a várias fontes e intrumentos de coleta de dados, considerando as diferentes (sub) questões de investigação que contribuem para a questão de investigação principal e para a consecução dos objetivos do estudo.

Para a definição das estratégias de coletade dados e para a seleção/construção dos intrumentos de coleta, consideramos alguns aspectos, como: onde estão os dados a serem coletados (ambientes, arquivos, pessoas), os recursos e o tempo disponíveis, a complexidade dos dados a recolher, a frequência da coleta de dados e as formas perspectivadas para a análise de dados. Para a consideração desses fatores, apresentados no Quadro V.2, utilizamos três técnicas de coleta de dados:

(i) pesquisa documental; (ii) inquérito por questionário; e (iii) inquérito por entrevista. Assim, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Grelha de análise documental (GAD) – aplicada às normativas do Sistema UAB e do CEAD/UDESC (Apêndice 1).
- Questionário para estudantes (Q.Estudantes) (Apêndice 2).
- Questionário para professores e tutores (Q.Profs.Tutores) (Apêndice 3).
- Roteiro da entrevista para estudantes (R.Ent.Estudantes) (Apêndice 4).
- Roteiro da entrevista para professores e tutores (R.Ent.Profs.Tutores) (Apêndice 5).

Os instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista), destinados aos professores e tutores a distância, foram elaborados para atender às especificidades desses sujeitos, especialmente relacionadas às atividades que desenvolvem em comum no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia. Em função desse motivo, aplicou-se o mesmo questionário e roteiro de entrevista a esses sujeitos, e construiu-se um outro questionário e roteiro de entrevista direcionados aos estudantes.

No Quadro V.2, sistematizamos a identificação das fontes, técnicas e instrumentos de coleta de dados a que recorremos, no sentido de responder às questões de investigação.

Quadro V.2 Questões de investigação, fontes, técnicas e instrumentos de coleta de dados

Questões de investigação	Fontes de dados	Técnica de coleta de dados	Instrumentos de coleta de dados
Q1. Qual é o conceito de mediação pedagógica *online* que permeia as principais normativas do Sistema UAB e da UDESC relacionadas à oferta do cursode Pedagogia a Distância da UDESC?	Normativas do Sistema UAB e daUDESC	Pesquisa documental	Grelha de análise documental (GAD)
Q2. Em que medida o conceito presente nessas normativas se assemelha ao entedimento que professores, tutores a distância e estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC possuem sobre mediação pedagógica *online*?	Normativas do Sistema UAB e da UDESC Professores e Tutores Estudantes	Pesquisa documental Inquérito por Inquestionário Inquérito por entrevista	Grelha de análise documental (GAD) Q.Profs.Tutores Q.Estudantes R.Ent.EstudantesR.Ent.Profs.Tutores
Q3. Como os professores e os tutores a distância do curso de Pedagogia a Distância da UDESC concebem o processo mediação pedagógica *online*?	Professores e Tutores	Inquérito por questionário Inquérito por entrevista	Q.Profs.Tutores R.Ent.Profs.Tutores
Q4. Como os estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC concebem o processo	Estudantes	Inquérito por questionário	Q.Estudantes

mediação pedagógica *online*?		Inquérito por entrevista	R.Ent.Estudantes
Q5. Que perspectiva os professores e os tutores a distância do curso de Pedagogia a Distância da UDESC possuem sobre o seu papel e o papel do outro (estudante/estrutura) no processo de mediação pedagógica *online*?	Professores e Tutores	Inquérito por questionário Inquérito por entrevista	Q.Profs.Tutores R.Ent.Profs.Tutores
Q6. Que perspectiva os estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC possuem sobre o seu papel e o papel do outro (professor/tutor a distância/estrutura) no processo de mediação pedagógica *online*?	Estudantes	Inquérito por questionário Inquérito por entrevista	Q.Estudantes R.Ent.Estudantes
Q7. Que fatores podem facilitar ou dificultar o processo de mediação pedagógica *online* na perspectiva dos professores e dos tutores a distância?	Professores e Tutores	Inquérito por questionário Inquérito por entrevista	Q.Profs.Tutores R.Ent.Profs.Tutores
Q8. Que fatores podem facilitar ou dificultar o processo de mediação pedagógica *online* na perspectiva dos estudantes?	Estudantes	Inquérito por questionário Inquérito por entrevista	Q.Estudantes R.Ent.Estudantes
Q9. Quais as estratégias que os professores e os tutores a distância utilizam para superar eventuais obstáculos que encontram ao mediar pedagogicamente em ambiente de aprendizagem *online*?	Professores e Tutores	Inquérito por questionário Inquérito por entrevista	Q.Profs.Tutores R.Ent.Profs.Tutores
Q10. Como os professores e os tutores a distância percebem o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC?	Professores e Tutores	Inquérito por questionário Inquérito por entrevista	Q.Profs.Tutores R.Ent.Profs.Tutores
Q11. Como os estudantespercebem o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC?	Estudantes	Inquérito por questionário Inquérito por entrevista	Q. Estudantes R.Ent.Estudantes

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A revisão bibliográfica, teórica e conceitual, efetuada em coerência e articulada com as questões de investigação, foi essencial na construção dos intrumentos de coleta de dados. Assim, considerou-se que, no seu conjunto, os mesmos deveriam permitir coletar dados que se centrassem em torno de duas componentes importantes do processo de mediação pedagógica *online*:

1. Papel dos sujeitos (humanos): levando em conta a importância da interação entre pessoas para o processo de construção de conhecimentos na EaD, consideramos analisar o papel

dos sujeitos envolvidos no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia - professores, tutores a distância e estudantes.

2. Papel da estrutura (não humanos): levando em conta a relevância e o caráter mediador dos materiais didáticos (conteúdos) e do AVA para o processo de construção de conhecimentos na EaD, consideramos analisar o papel da estrutura, neste trabalho, entendida como os materiais didáticos e a organização metodológica do AVA do curso de Pedagogia.

Paralelamente à identificação dos componentes importantes dos processos de mediação pedagógica, a revisão de literatura conduziu-nos, conforme mencionamos anteriormente, a optar pelo modelo teórico e conceitual da CoI para abordar o problema de investigação, possibilitando-nos analisar como se efetiva a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC a partir da análise dos três elementos, considerados interdependentes e decisivos para o sucesso da experiência educacional em contextos de aprendizagem *online*, que estruturam uma CoI e, assim, definidas por Garrison e Arbaugh (2007):

- presença social: relacionada à capacidade de os alunos se projetarem social e emocionalmente na aprendizagem *online* e se perceberem como "pessoas reais" em uma comunicação mediada;
- presença de ensino: refere-se à concepção, facilitação e direcionamento de processos cognitivos e sociais, visando o alcance de resultados de aprendizagem com significado pessoal e com valor educacional;
- presença cognitiva: relacionada à disposição para que os alunos construam e confirmem o significado através de uma reflexão crítica e por um discurso sustentado.

Dessa maneira, os princípios subjacentes ao CoI foram determinantes na construção dos intrumentos de coleta de dados (exceto na Grelha de Análise dos Documentos (GAD) normativos), particularmente os questionários aplicados aos estudantes e também aos professores e tutores. Nesse contexto, um conjunto significativo das questões do questionário aplicado aos estudantes (Q.17 a Q.50 do Apêndice 2) foi adaptado de um instrumento de validação e operacionalização do modelo CoI de Garrison, Anderson e Archer (2000) e validado nos estudos de Arbaugh et al. (2008), Swan et al. (2008) e Shea & Bidjerano (2010). Esse instrumento tem sido utilizado para avaliar a percepção dos alunos sobre a qualidade de suas experiências de aprendizagem *online*. O questionário CoI é

constituído por 34 questões fechadas – e estruturado segundo as categorias que caracterizam cada uma das três presenças (conforme detalhamos no Capítulo III) –, por meio das quais os entrevistados podem manifestar o seu grau de concordância ou discordância com cada uma das perguntas formuladas. Para tanto, como opção de resposta, utilizamos uma escala de Likert de cinco itens, assim estabelecidos: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo em parte; 3. Nem discordo, nem concordo (neutro); 4. Concordo em parte; 5. Concordo totalmente.

Para este estudo, as questões do CoI foram adaptadas e incorporadas visando identificar a perspectiva dos estudantes sobre a aprendizagem desenvolvida no ambiente *online* das disciplinas do curso de Pedagogia. A adaptação do questionário CoI para os estudantes foi realizada por meio da tradução das questões do inglês para a língua portuguesa e adequação de alguns termos ao contexto das disciplinas e dos sujeitos participantes. Apesar de o questionário em causa vir sendo utilizado para avaliar a percepção dos estudantes sobre a experiência de aprendizagem *online*, entendemos que as questões também podem indicar a percepção dos professores sobre esse processo. Nesse sentido, a adaptação do referido questionário para professores e tutores a distância (Q.13 a Q.46 do Apêndice 3) foi realizada posteriormente, quando o questionário CoI para os estudantes já estava traduzido e adaptado. Nesse processo, levamos em consideração o contexto concreto de investigação para os ajustes feitos nas questões da CoI.

Nas seções seguintes, explicitamos as razões das opções feitas em termos das técnicas de coleta de dados e procedemos à descrição dos diferentes instrumentos construídos/aplicados, seus processos de validação e procedimentos de aplicação.

5.5.1 Análise dos documentos normativos do Sistema UAB e da UDESC/CEAD

Além dos inquéritos por questionário e entrevista, este estudo também realizou pesquisa documental que foi necessária para caracterizar o contexto do estudo. Este tipo de pesquisa é caracterizado por Oliveira (2007, p. 69) "*pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação*". Para efeitos desta pesquisa, coletamos documentos normativos como decretos, leis e projetos que se afiguravam relevantes para a consecução dos objetivos do mesmo.

Como resultado desse processo, apresentamos no Capítulo IV uma análise das principais normativas (políticas e diretrizes) da educação superior a distância no Brasil selecionadas, notadamente, no âmbito do convênio entre UDESC e Sistema UAB, assim como normativas específicas da UDESC e do CEAD, com a finalidade de contextualizar o curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Além disso, procuramos também identificar a concepção de mediação pedagógica *online* presente nessas diretrizes.

Para localizar os documentos normativos relativos ao sistema UAB, realizamos uma pesquisa na *internet*, especificamente no site oficial da Presidência da República (Planalto/Legislação) com redirecionamento para o portal da Fundação Capes do Ministério da Educação[28], tencionando identificar e selecionar políticas e diretrizes pertinentes à educação superior a distância vinculadas à UAB. Quanto à seleção dos documentos normativos da UDESC e do CEAD, realizamos uma pesquisa no site da Pró-Reitoria de Ensino[29] (Proen) e no site do CEAD[30], pretendendo selecionar diretrizes da instituição direcionadas aos cursos superiores e à institucionalização da EaD, assim como o Projeto Pedagógico do Curso. Contribuiu também para estabelecer como critério de seleção – principais normativas – a vivência da autora como coordenadora adjunta do Sistema UAB na UDESC no período de 2014 a 2017, além de sua trajetória docente na instituição, especificamente no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, de aproximadamente 17 anos. Esse processo de busca pelos documentos resultou na seleção dos documentos apresentados nos Quadros V.3 e V.4, nos quais também identificamos o local (endereço eletrônico) onde podem ser consultados.

[28]Portal Capes: http://www.capes.gov.br/uab.

[29] Site da Pró-Reitoria de Ensino da UDESC: https://www.udesc.br/proreitoria/proen.

[30] Site do Centro de Educação a Distância da UDESC: https://www.udesc.br/cead.

Quadro V.3 Relação dos documentos normativos do Sistema UAB analisados

Documentos normativos do Sistema UAB	
Normativa	**Localização**
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Presidência da República/Planalto/Legislação www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006	Presidência da República (Planalto/Legislação) http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm
Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de fevereiro de 2005	Presidência da República/Planalto/Legislação http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm
Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017	Presidência da República/Planalto/Legislação http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm
Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância	Portal MEC http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro V.4 Relação dos documentos normativos da UDESC e CEAD analisados

Documentos normativos da UDESC	
Normativa	**Localização**
Projeto Pedagógico Institucional da UDESC (PPI)	Site da UDESC http://secon.udesc.br/consuni/resol-anexos/2017/053-2017-cni-anexo.pdf
Projeto de Desenvolvimento Institucional da UDESC (PDI)	Site da UDESC https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PDI_2017_2021_1_21_10_0680670001477414630.pdf
Plano 20: Plano Estratégico da UDESC	Site da UDESC http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/429/vers_o_ioesc_final_corrigida.pdf
Política de Educação a Distância na UDESC	Site da UDESC http://secon.udesc.br/consuni/resol/2014/106-2014-cni.pdf
Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância	Site do CEAD https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/840/PPC_altera__o_Pedagogia_CEAD_UDESC_VERS_O_FINAL_15391128072113_840.pdf

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

Para atingir o objetivo específico de identificar qual o conceito de mediação pedagógica *online* que permeia as normativas supracitadas, elaboramos uma grelha de análise dos documentos (GAD) com o intuito de facilitar o processo de organização das informações relevantes e a análise dos documentos. A leitura global dos documentos demonstrou que o conceito de mediação pedagógica

online não aparecia de forma explícita; logo, ampliamos a pesquisa para a identificação das funções e atores da mediação pedagógica *online* e do conceito de EaD presentes ou sugeridos nos textos. Nesse sentido, para auxiliar na pesquisa documental e na elaboração da GAD, definimos as seguintes palavras-chave: mediação, mediação pedagógica, ensino/educação, aprendizagem, mediador, professor, tutor/tutoria e aluno (ambas associadas aos termos: virtual, distância ou *online*). No Quadro V.5, apresentamos os itens da GAD elaborada para a análise documental.

Quadro V.5 Itens da grelha de análise dos documentos (GAD)

Referência	Conceito de mediação pedagógica *online*	Papel do professor/tutor	Papel do aluno	Papel das tecnologias	Conceito de EaD

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A GAD preenchida para todos os documentos selecionados e analisados pode ser consultada no Apêndice 1.

5.5.2 Inquérito por questionário

Relativamente às vantagens e desvantagens envolvendo o uso do inquérito por questionário como técnica de coletade dados, Marconi e Lakatos (2010) apresentam algumas. Dentre as vantagens citadas pelas autoras destacamos: a abrangência de uma área geográfica mais ampla; a obtenção de respostas mais rápidas e precisas; o acesso a respostas que materialmente seriam inacessíveis; a liberdade nas respostas em razão do anonimato; o elevado número de dados que se pode coletar. As desvantagens que apresentam incluem alguns riscos envolvendo o uso de questionário, tais como: percentagem pequena dos questionários que retornam; dificuldade de compreensão das questões por parte do inquirido; devolução tardia que pode prejudicar o cronograma de trabalho e comprometer a própria utilização no estudo; além de outras.

Dentre as vantagens de utilização desse tipo de instrumento, salientamos que consideramos, notadamente, a possibilidade de atingir um elevado número de pessoas localizadas em diversas regiões (como no caso dos estudantes), a possibilidade de manter o anonimato das pessoas e o fato de elas poderem responder no momento em que lhes fosse mais adequado e conveniente.

Ekman e Litton (2007) ponderam que, à medida que os métodos tradicionais de comunicação, como papel e telefone, tornam-se cada vez mais ineficientes, tecnologias como a *Internet*, telefones

celulares/mensagens de texto, TV digital, etc. são cada vez mais usadas para comunicação entre fronteiras. Segundo os autores, esse fator tem levado a sociedade científica a integrar novas tecnologias como, por exemplo, o uso da *internet* para coleta de dados. Sobre esse aspecto, observam que, para coletar com sucesso informações de estilo de vida relativas a populações grandes, dinâmicas e geograficamente dispersas, métodos mais ágeis e mais eficientes se fazem necessários. Nesse contexto, apontam o questionário na *Web* (*online*) como uma técnica cada vez mais comum para coletar estes e outros dados, seja na área da saúde ou em outras.

No que diz respeito às vantagens envolvendo o uso de questionário *online*, Ekman e Litton (2007) apontam possibilidades como: aumento no número de respostas; economia de tempo e despesas; feedback instantâneo; captura de dados interativos, com verificação rápida de respostas e adequações de problemas imprevistos (remoção ou acréscimo de perguntas, por exemplo); dentre outros.

Ponderadas as vantagens e desvantagens associadas ao questionário como recurso de coleta de dados, consideramos que a sua utilização deveria ser feita, quer para coletar dados juntos dos estudantes, quer para coletar dados junto dos professores e tutores, tendo-se optado pela versão *online* por esta assegurar a possibilidade de alcançar um maior número de sujeitos, especialmente os estudantes que se encontram dispersos por todas as regiões do estado de Santa Catarina, e ser de aplicação mais rápida e econômica.

Para uma melhor definição das informações a coletar por meio do inquérito por questionário dirigido aos estudantes (Q.Estudantes) e aos professores/tutores a distância (Q.Profs.Tutores), elaboramos, no que se refere a cada um desses instrumentos, uma matriz orientadora – Matriz Q.Estudantes (consultar Apêndice 6) e Matriz Q.Profs.Tutores (consultar Apêndice 7), tomando como ponto de partida a revisão bibliográfica realizada, as questões e os objetivos de investigação. Por meio dessa técnica, foi possível estruturar os questionários de forma a poderem gerar informações que trouxessem respostas às questões de investigação.

Ambos os questionários elaborados – para estudantes e para professores/tutores a distância – foram estruturados em cinco seções como explicitaremos mais adiante. A seção III de ambos os questionários decorreu da tradução e adaptação do questionário do modelo CoI. De modo geral, considerando as demais seções do questionário, ambos os questionários foram estruturados com questões abertas e fechadas, contendo algumas particularidades devido às características dos dois grupos: questionário para estudantes e questionário para professores/tutores a distância.

Para criar e disponibilizar os questionários aos sujeitos de investigação, de forma *online*, utilizamos o *Google Forms,* que possibilitou elaborar as perguntas e respostas de forma personalizada. Esse recurso oferece opções variadas para o formato das questões como múltipla escolha, listas suspensas e escalas lineares, permitindo que os questionários para os dois grupos pudessem ser disponibilizados de forma célere e econômica, o que foi essencial, nomeadamente considerando que muitos dos sujeitos estavam dispersos geograficamente.

As respostas às questões do formulário do questionário foram definidas como obrigatórias, com exceção das duas questões da última seção destinadas, respectivamente, à consulta sobre o interesse e disponibilidade em participar da etapa do inquérito por entrevista e à inclusão de um contato (telefone ou e-mail) quando esse interesse e disponibilidade eram indicados.

O convite para participar do inquérito por questionário foi enviado por e-mail aos estudantes, professores e tutores os quais foram fornecidos pelo Departamento do Curso de Pedagogia após um pedido formal realizado pela investigadora. O texto do e-mail continha uma breve apresentação do projeto de investigação e o link para acesso direto ao formulário *online*. Além disso, buscou-se seguir o protocolo científico, colocando, no início do roteiro do questionário, um breve texto introdutório, em que incluímos os aspectos que Hill e Hill (2012) recomendam que a introdução do questionário deva contemplar: i) um pedido de cooperação no preenchimento do questionário (estimativa do tempo); ii) a razão da aplicação do questionário (objetivo principal); iii) uma apresentação breve da natureza geral do questionário; iv) a identificação da instituição; v) uma declaração formal de confidencialidade das respostas; vi) uma declaração formal da natureza anônima do questionário.

5.5.2.1 Estrutura e validação do questionário aplicado aos estudantes (Q.Estudantes)

O questionário aplicado aos estudantes foi organizado em cinco seções, conforme apresentamos no Quadro V.6.

Quadro V.6 Estrutura do questionário aplicado aos estudantes

Seção	Dados a coletar	Questões
Seção I – Perfil dos estudantes	Perfil biográfico. Perfil acadêmico. Perfil de utilizador tecnológico.	Q.1 até Q.14 Questões de múltipla escolha
Seção II – Mediação pedagógica *online*	Conceito de mediação pedagógica *online*. Palavras-chave do conceito de mediação pedagógica *online*.	Q.15 e Q.16 Questões abertas
Seção III – Mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia: presença de ensino, presença social e presença cognitiva	Experiência de aprendizagem no curso de Pedagogia – presença de ensino. Experiência de aprendizagem no curso de Pedagogia – presença social. Experiência de aprendizagem no curso de Pedagogia – presença cognitiva.	Q.17 atéQ.50 Questões fechadas (traduzidas e adaptadas a partir dos trabalhos de Arbaughet al. (2008), Swan et al. (2008) e Shea & Bidjerano (2010))
Seção IV – Aprendizagem *online*: facilidades, obstáculos e estratégias	Fatores que dificultam a aprendizagem. Fatores que facilitam a aprendizagem. Estratégias de aprendizagem.	Q.51 até Q.56 Questões fechadas e abertas
Seção V – Disponibilidade adicional	Disponibilidade para participar da etapa da entrevista. Coleta de contatos diretos.	Q.57 e Q.58 Questões abertas

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Para além da elaboração de uma matriz orientadora da construção do questionário, a que já fizemos referência, procuramos validar o questionário construído, quanto à forma e ao conteúdo do mesmo. A validade de um instrumento de dados é considerada por alguns autores como um indicador de sua qualidade (Coutinho, 2013; Punch, 1998; Merriam, 1998), por isso esse foi um processo importante para chegarmos à versão final dos instrumentos de coleta de dados utilizados e que adotamos para ambos os questionários. Sobre esse aspecto, Merriam (1998) sugere que a validação passa por saber se os dados obtidos "refletem" ou "traduzem" a realidade.

Para validar o roteiro do questionário destinado aos estudantes, selecionamos aleatoriamente 10 estudantes egressos do curso de Pedagogia no ano de 2017. Para esses estudantes, foi

encaminhado um e-mail com as seguintes informações: um breve texto expondo o motivo do contato, o link para acesso ao roteiro do questionário e um anexo contendo os critérios a serem analisados ao responder o questionário. Tais critérios envolviam: avaliar o tempo total de resposta, a relevância das questões, a clareza na formulação das questões, a clareza e adequação das escalas utilizadas e outras impressões/sugestões. Foram estabelecidos 7 dias (uma semana) para o retorno da validação. Entretanto, como nesse período obteve-se o retorno de apenas dois estudantes, realizamos uma segunda tentativa visando ampliar o número de retornos. Para tanto, enviamos e-mail para outros seis estudantes, porém sem êxito algum (nenhum retorno). Assim, consideramos, para a validação do roteiro do questionário aos estudantes, as duas respostas obtidas. O tempo médio de resposta informado pelos estudantes que participaram da validação foi de 25 minutos.

5.5.2.2 Estrutura e validação do questionário aplicado aos professores e tutores a distância (Q.Profs.Tutores)

O inquérito por questionário com professores e tutores a distância foi realizado a partir da elaboração de um roteiro estruturado em cinco seções, conforme apresentamos no Quadro V.7.

Quadro V.7 Estrutura do questionário aplicado aos professores e tutores a distância

Seção	Dados a coletar	Questões
Seção I – Perfil dos professores e tutores a distância	Perfil biográfico. Perfil profissional. Perfil de utilizador tecnológico.	Q.1 até Q.10 Questões de múltipla escolha
Seção II – Mediação pedagógica *online*	Conceito de mediação pedagógica *online*. Palavras-chave do conceito de mediação pedagógica *online*.	Q.11 e Q.12 Questões abertas
Seção III – Mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia: presença de ensino, presença social e presença cognitiva	Experiência de aprendizagem no curso de Pedagogia – presença de ensino. Experiência de aprendizagem no curso de Pedagogia – presença social. Experiência de aprendizagem no curso de Pedagogia – presença cognitiva.	Q.13 até Q.46 Questões fechadas (traduzidas e adaptadas a partir dos trabalhos de Arbaughet al. (2008), Swan et al. (2008) e Shea & Bidjerano (2010)
Seção IV – Aprendizagem *online*: facilidades, obstáculos e estratégias	Fatores que dificultam o seu papel na mediação pedagógica *online*. Fatores que facilitam o seu papel na mediação pedagógica *online*. Estratégias adotadas na mediação pedagógica *online*.	Q.47 até Q.52 Questões fechadas e abertas
Seção V – Disponibilidade adicional	Disponibilidade para participar da etapa da entrevista./Coleta de contatos diretos.	Q.53 e Q.54 Questões abertas

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Para a validação do roteiro do questionário para professores e tutores a distância, contou-se com a colaboração de 6 professores do curso de Pedagogia a Distância da UDESC que, no primeiro semestre de 2018, estavam afastados das suas atividades para capacitação, além de 4 professores de outros dois cursos de graduação do mesmo Centro, com características similares às dos sujeitos da investigação. Além disso, participaram da validação duas ex-tutoras a distância. Foi enviado um e-mail aos referidos professores e referidas tutoras, contendo um breve texto expondo o motivo do contato, o link para acesso ao roteiro do questionário e um anexo contendo os critérios de validação a serem analisados ao responder o questionário. Tais critérios envolviam: avaliar o tempo total de resposta, a relevância das questões, a clareza na formulação das questões, a clareza e adequação das escalas utilizadas e outras impressões/sugestões. Após o prazo de sete dias (uma semana), somente um professor havia participado da validação. Um novo contato foi realizado com aqueles que não haviam respondido ao e-mail, resultando em mais três retornos com validação. Ao final das tentativas, obteve-se o retorno de dois professores e das duas tutoras a distância, resultando em quatro validações com contribuições significativas que auxiliaram a melhorar a formulação das questões. O tempo médio de resposta informado pelos professores e pelas tutoras que participaram da validação do roteiro do questionário foi de 25 minutos.

5.5.2.3 Processo de aplicação dos questionários aos estudantes e aos professores/tutores a distância

A aplicação do questionário aos estudantes e professores/tutores a distância foi realizada durante os meses de abril, maio e junho de 2018. Esse processo foi exaustivo, pois foi necessário realizar uma campanha para sensibilizar a participação dos sujeitos. Foram realizados vários contatos por e-mail, alguns pela investigadora e outros pelas coordenações ligadas ao curso de Pedagogia, como coordenação de curso e coordenação de tutoria. Os contatos realizados com os sujeitos, durante a etapa de coletade dados via questionário, foram todos via e-mail. A maior participação (retornos) aconteceu nos primeiros dois contatos com redução significativa nas demais tentativas.

Com os estudantes, os quais demonstraram maior resistência na participação do questionário, foi necessário adotar outras estratégias de sensibilização, além do e-mail direto, tais como: envio de bilhete impresso e envio de e-mail aos tutores presenciais e coordenadores de polo. Como o período de coleta de dados coincidiu com o calendário de encontros presenciais nos polos, a investigadora elaborou um bilhete (Apêndice 8) que foi impresso e levado aos polos de apoio presencial pelos

professores para serem entregues aos estudantes. A coordenação de tutoria enviou e-mails aos coordenadores de polo e tutores presenciais solicitando que os motivassem a participarem da investigação. Essas duas ações resultaram em uma maior participação dos estudantes na semana seguinte, porém foi reduzindo gradativamente.

O número de respostas obtidas no inquérito por questionário revelou uma adesão maior na participação por parte dos professores e tutores a distância do que por parte dos estudantes, proporcionalmente a cada amostragem de sujeitos.

O Quadro V.8 apresenta a relação entre o número de professores e tutores a distância inquiridos (potencial) e o número total de respostas obtidas na aplicação do questionário.

Quadro V.8 Total de respostas obtidas na aplicação do questionário aos professores e tutores a distância

Sujeitos Investigados	N.º de sujeitos inquiridos		N.º de sujeitos que responderamo questionário	
Professores	Efetivos	12 (48,0%)	Efetivos	8(53,3%)
	Colaborador	10 (40,0%)	Colaborador	6(40,0%)
	Formador	03 (12,0%)	Formador	1 (6,7%)
	25 (100%)		**15 (60,0%)**	
Tutores a Distância	18 (100%)		**09 (50,0%)**	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

No Quadro V.9, apresentamos a relação entre o número de estudantes inquiridos (potencial) e o número total de respostas obtidas na aplicação do questionário.

Quadro V.9 Total de respostas obtidas na aplicação do questionário aos estudantes

Estudantes/Fase	N.º de sujeitos inquiridos	N.ºde sujeitos que responderamo questionário
Estudantes da sexta fase	208	50(24,0%)
Estudantes da oitava fase	242	55 (22,7%)
Total	450	105 (23,3%)

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

5.5.3 Inquérito por entrevista

Como foi oportunamente referido, umas das características dos estudos de casos é o recurso a múltiplas fontes, técnicas e instrumentos de coleta de dados, visando uma compreensão aprofundada dos "casos" em estudo. Sobre o uso de entrevista, Coutinho (2013) a considera uma poderosa técnica de coletade dados por pressupor tal possibilidade de interação. Ela permite ao investigador conseguir

informações que nunca seriam obtidas em um questionário, uma vez que, por meio de entrevista, é possível obter esclarecimentos adicionais, especialmente quando a resposta do inquirido não for suficientemente clara. Nesse sentido, optou-se pela realização de entrevistas, desejando-se obter dados adicionais juntos dos participantes no estudo. Foram realizadas entrevistas com estudantes, professores e tutores a distância por meio da elaboração de um roteiro com questões semi-estruturadas. Uma entrevista semi-estruturada é definida por Martins e Theóphilo (2009) como aquela que é conduzida por um roteiro, mas com liberdade para acrescentar novas questões pelo investigador.

Para a definição das informações que seriam coletadas no inquérito por entrevista, optamos pela elaboração de um guião de entrevista para cada grupo de sujeitos (Apêndice 9 e Apêndice 10, respectivamente). Por meio dessa técnica, foi possível contrapor, mais facilmente, as questões de investigação e as informações que deveriam ser obtidas em razão desse instrumento de coletade dados. Esse processo foi alicerçado também pela revisão de literatura. Nesse sentido, foram elaborados dois roteiros de entrevista, um destinado aos estudantes e outro aos professores/tutores a distância, com questões similares e direcionadas ao processo de mediação pedagógica efetivado no AVA do curso de Pedagogia. Apesar de os dois roteiros serem similares, o roteiro destinado aos professores/tutores a distância foi estruturado com 12 questões semi-estruturadas e o roteiro para os estudantes com 13 questões, também semi-estruturadas.

Assim como no inquérito por questionário, também no inquérito por entrevista apresentamos aos sujeitos da investigação um breve contexto da pesquisa, tais como o tema, o objetivo central e a instituição envolvida. Isso foi feito por meio do documento denominado "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (Apêndice 11) que foi adaptado a partir de um modelo fornecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UDESC. Nesse termo, também se encontrava exposto o compromisso de manter em sigilo a identidade do informante, motivando-o a colaborar e opinar, sem censura, para "*compreensão da não neutralidade, seus coloridos, constituição e possíveis vieses*" (Gatti, 2002, p. 64).

Relativamente à realização das entrevistas com os estudantes, professores e tutores a distância, essa etapa da coleta de dados aconteceu durante os meses de abril e junho de 2018. Consideramos para essa etapa aqueles sujeitos que se posicionaram positivamente na resposta à questão do questionário de número 53 no Q.Profs.Tutores e número 57 no Q.Estudantes – as quais faziam parte da seção V de ambos os questionários – assim estruturada: Q.53/Q.57.Você teria interesse e disponibilidade para contribuir com a pesquisa, participando de uma entrevista?

O Quadro V.10 sintetiza o número total de sujeitos que disseram 'sim' à referida questão e o número total de sujeitos efetivamente entrevistados.

Quadro V.10 Total de sujeitos aptos a participarem da entrevista e entrevistados

Sujeitos	Nº total de sujeitos que disseram 'sim' à entrevista	Nº total de sujeitos entrevistados
Estudantes	39	08
Professores	09	09
Tutores a Distância	07	07

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Decidimos entrevistar todos os professores e tutores a distância que responderam "sim" à entrevista em respeito e valorização ao interesse de colaboração desses sujeitos. Para definir os estudantes que participariam da entrevista, realizamos, inicialmente, um levantamento do número de estudantes (por fase) que se disponibilizaram no questionário a participar da entrevista. Após a obtenção final do número de estudantes por fase do curso que se colocaram à disposição para participar da entrevista, elegemos, aleatoriamente (sorteio), 4 estudantes de cada fase e iniciamos o contato. Não consideramos a possibilidade de entrevistar todos os estudantes que se disponibilizaram participar dessa fase da investigação pelo fato do seu número (39) ser incompatível com o tempo de que dispunhamos para a realização de um número elevado de entrevistas e posterior tratamento e análise dos dados. Enviamos um e-mail aos 8 estudantes sorteados, informando o objetivo do contato e solicitamos a confirmação da disponibilidade para participar da entrevista. No período de uma semana, apenas 4 deles haviam respondido, colocando-se à disposição para realizar a entrevista. Na segunda semana, dois estudantes responderam informando que não teriam condições de participar e mais dois responderam positivamente. Novos estudantes foram selecionados, também aleatoriamente, até conseguir agendar e realizar as 8 entrevistas. O oitavo estudante que se disponibilizou a participar da entrevista, informou que só poderia fazê-lo se pudesse responder ao roteiro por escrito, pois gostaria de contribuir com a pesquisa, mas não possuía disponibilidade para uma conversa com gravação via áudio devido a problemas envolvendo acesso à *internet* e tempo. Ainda que haja natureza diferente no processo de coleta de dados junto desse estudante, aproximando-se mais de um questionário aberto do que de uma entrevista, considerou-se que seria uma mais valia para o estudo incluir também essa "entrevista". Ao mesmo tempo, pretendeu-se respeitar a vontade explícita do estudante em participar do estudo.

Nessa perspectiva, no Quadro V.11, apresentamos o número de estudantes por fase que se colocaram à disposição (resultado da seção V do questionário) para participar da entrevista e o número de estudantes que foi entrevistado.

Quadro V.11 Número de estudantes por fase que se disponibilizaram em participar da entrevista e entrevistados

Estudantes por fase	Estudantes que disseram "sim" a entrevista	Estudantes entrevistados
Estudantes da sexta fase	22	04
Estudantes da oitava fase	17	04
Total	39	08

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Todos os professores e tutores a distância que foram entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com os termos científicos, envolvendo o processo de coleta de dados como, por exemplo, o uso de gravador durante a entrevista. Para os estudantes, adotou-se outro procedimento em função do uso de distintas tecnologias para realização das entrevistas, conforme explicitamos na próxima seção.

Com relação à gravação das entrevistas, cabe salientar que esse procedimento foi adotado, pois concordamos com Bogdan & Biklen (1994) ao recomendarem o uso de gravador em um estudo que envolve entrevistas extensas ou quando a entrevista é a técnica principal de recolha de dados.

A validação (quanto à forma e ao conteúdo) dos roteiros de entrevista destinados aos estudantes e aos professores/tutores a distância foi realizada nos meses de abril de 2018, nos moldes que se descrevem nas seções seguintes deste capítulo.

5.5.3.1 Estrutura, validação e realização de entrevistas a estudantes

Foram realizadas entrevistas com estudantes matriculados no primeiro semestre de 2018 na sexta fase e oitava fase do curso de Pedagogia, selecionados aleatoriamente da amostra gerada na etapa do inquérito por questionário, especificamente aqueles que se colocaram à disposição para participarem da entrevista.

O roteiro de entrevista para os estudantes foi validado por duas alunas egressas do curso de Pedagogia que tiveram o trabalho de conclusão de curso orientado pela investigadora no ano de 2017. Essa opção foi favorável, já que essas estudantes possuíam uma ligação maior com a investigadora e, por isso, atenderam prontamente à solicitação para colaborar com a investigação. Esse processo foi

realizado por meio de contato por e-mail com as seguintes informações: um breve texto expondo o motivo do contato, um arquivo contendo o roteiro e um arquivo contendo os critérios de validação. Tais critérios envolviam avaliar: a quantidade de questões, a relevância das questões em relação ao objetivo apresentado, a clareza das questões e outras impressões/sugestões. O número de questões foi considerado adequado pelas ex-alunas, que não fizeram considerações para a revisão das questões, alegando que estavam claras e adequadas ao objetivo da investigação.

As entrevistas realizadas com os estudantes foram mediatizadas por alguma tecnologia digital, pois esses sujeitos residem em regiões variadas do estado de Santa Catarina, com distâncias geográficas que variam de 100 e 800 quilômetros, aproximadamente. Nesse sentido, optou-se por propor aos estudantes o uso do Skype para a realização das entrevistas. Entretanto, somente um dos entrevistados utilizava esse recurso. Ao perceber essa realidade, outras possibilidades foram sendo apresentadas aos estudantes, como a videoconferência do Facebook, videoconferência do WhatsApp e o Hangouts. Os próprios estudantes foram informando a preferência pelo uso do Facebook e do WhatsApp, por não fazerem uso dos outros recursos sugeridos pela investigadora.

O quadro a seguir apresenta as tecnologias utilizadas para as entrevistas com os estudantes.

Quadro V.12 Tecnologias utilizadas para realização das entrevistas com estudantes

Tecnologia mediadora	Número de estudantes
Skype	01
Videoconferência do Facebook	04
Videoconferência do WhatsApp	02
E-mail	01

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Todas as entrevistas realizadas com estudantes, assim como com os professores e tutores a distância, foram gravadas no aplicativo 'Gravador de voz' que foi instalado em um smartphone. Relativamente às entrevistas realizadas com os estudantes, devido ao uso das tecnologias, optamos por substituir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por uma gravação. Nesse sentido, todas as entrevistas iniciaram pela gravação da autorização dos estudantes quanto ao uso de gravador e quanto ao uso das respostas no estudo, salvaguardando os princípios éticos, como o anonimato.

5.5.3.2 Estrutura, validação e realização de entrevistas a professores e a tutores a distância

Realizaram-se entrevistas com os professores e tutores a distância do primeiro semestre de 2018 atuantes na sexta fase e oitava fase do curso de Pedagogia, correspondentes à amostra gerada a partir da etapa do inquérito por questionário.

A validação do roteiro de entrevista dos professores e tutores a distância foi realizada com os mesmos professores que participaram da validação do roteiro do questionário. O processo realizado foi o mesmo adotado na validação do roteiro para estudantes. Sendo assim, foi realizado contato por e-mail, com 10 professores do CEAD que não estavam atuando no curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2018, em que as seguintes informações foram exibidas: um breve texto expondo o motivo do contato, um arquivo contendo o roteiro e um arquivo contendo os critérios de validação. Tais critérios envolviam avaliar: a quantidade de questões, a relevância das questões em relação ao objetivo apresentado, a clareza das questões e outras impressões/sugestões. Como resultado dessa etapa, obteve-se o retorno de quatro professoras. Todas indicaram que o número de questões estava adequado. Como principal contribuição destaca-se a de uma professora que recomendou transformar a questão 8 do roteiro em duas, o que foi acatado pela investigadora.

5.6 Opções metodológicas ao nível da análise e apresentação dos dados

Considerando as técnicas e instrumentos de coleta de dados apresentados (pesquisa documental, inquérito por questionário e inquérito por entrevista), apresentamos, no Quadro V.13, as técnicas de análise de dados utilizadas.

Quadro V.13 Técnicas de análise dos dados

Instrumento de coleta de dados	Tipo de análise dos dados
Pesquisa documental	Análise documental
Inquérito por questionário	Análise de conteúdo das questões abertas Análise estatística (média, percentual, IPC) das questões fechadas
Inquérito por entrevista	Análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A pesquisa documental permitiu-nos coletar, tratar e analisar as fontes informacionais relativas às normativas da UAB e da UDESC, apresentadas anteriormente. Especificamente sobre a análise documental, Richardson, Peres, Wanderley, Correia e Peres (1999, p. 230) afirmam que ela "*consiste*

em uma série de operações que visam estudar documentos na intenção de compreender circunstâncias sociais e econômicas". Essas operações buscam elucidar o conteúdo apresentado nos documentos escolhidos para a investigação, de forma que contextualizem os assuntos em busca de se inscrever em um status científico. Segundo Oliveira (2007), a pesquisa documental envolve uma diversidade de fontes materiais (jornais, legislação, dentre outros) que variam na sua forma (escrito, oral, dentre outros), porém que ainda não receberam tratamento analítico. Por envolver documentos não tratados cientificamente, o trabalho do pesquisador reinvidica uma análise mais criteriosa.

Richardson et al (1999) consideram algumas semelhanças na metodologia utilizada na análise documental e na análise de conteúdo. Entretanto, identificam também a existência de algumas diferenças: "*[...] a análise documental trabalha sobre documentos. A análise de conteúdo sobre as mensagens; a análise documental é essencialmente temática, sendo essa apenas uma das técnicas da análise de conteúdo*" (Richardson et al, 1999, p. 230).

A análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016), apresenta um caráter essencialmente qualitativo, embora possa se utilizar de princípos estatísticos para sustentar as interpretações dos fenômenos da comunicação. Nessa lógica, a análise de conteúdo foi utilizada para analisarmos os dados coletados a partir das questões abertas do inquérito por questionário e das questões semiestruturadas do inquérito por entrevista. Essa técnica é definida por Bardin (2016, p. 40) como um "*conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens*". Coutinho (2013, p. 217) apresenta uma definição similar a de Bardin, tratando a análise de conteúdo como um "*conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas consideradas "chaves" que possibilitem uma comparação posterior"*.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo possui um amplo campo de procedimentos sistemáticos para codificar o conteúdo das mensagens e analisar as inferências dos conhecimentos ali contidos. Dentre esses procedimentos, a escolha da unidade de registo (palavra, personagem, tema, dentre outros) é de extrema relevância. Por ser considerado como a mais útil unidade de registo em análise de conteúdo e por se adequar claramente à realidade do nosso estudo, elegemos o "tema" como unidade de análise. Sendo assim, para a análise das entrevistas realizadas com professores, tutores a distância e estudantes, optamos pela análise temática, por possibilitar organizar uma estrutura de análise por "temas principais" ou categorias temáticas.

De acordo com Bardin (2016), realizar uma análise temática consiste em descobrir os "núcleos de sentidos" que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de surgimento, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. Trata-se de uma regra de recorte do sentido. Por isso, essa técnica tem sido utilizada como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, dentre outros.

Para a organização da análise temática, orientamo-nos em torno dos três polos cronológicos, recomendados por Bardin (2016): i) pré-análise; ii) a exploração do material; e iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O autor salienta que, na prática, essas três fases não se sucedem, obrigatoriamente, em uma ordem cronológica, apesar de estarem estreitamente conectadas.

A **pré-análise** é definida por Bardin (2016) como a fase de organização propriamente dita e tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, de modo a estabelecer um programa preciso no desenvolvimento das operações sucessivas de análise. Assim, num primeiro momento, realizamos a pré-análise tendo como referência as cinco etapas propostas por Bardin (2016): i) leitura flutuante dos documentos contendo os dados organizados com o objetivo de se familiarizar com os textos e as mensagens neles contidas; ii) escolha dos documentos que comporão o corpus da análise de conteúdo (delimitação do que seria analisado nos textos); iii) formulação das hipóteses e/ou dos objetivos; iv) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, os quais permitirão extrair das comunicações a essência de sua mensagem; v) preparação do material, visando transformá-lo por padronização e por equivalência.

Nesse contexto, na pré-análise, organizamos o material a ser analisado, a iniciar pela extração de uma planilha Excel do questionário elaborado e disponibilizado no Google Forms para um documento específico, com o objetivo de torná-lo operacional e sistematizar as ideias. No que concerne às entrevistas, fizemos a transcrição integral e a organização em arquivos individuais.

A **exploração do material**, segunda fase da organização da análise de conteúdo, consiste na aplicação das decisões tomadas na pré-análise, podendo corresponder a procedimentos aplicados manualmente ou pelo computador. Ela incide essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (Bardin, 2016). Nessa fase, procedemos à exploração manual do material, no primeiro momento, e tecnológica (por meio do uso do software MAXQDA e do Excel) no segundo momento, resultando na definição da unidade de registo (tema) e das categorias temáticas.

Na última fase de organização da análise de conteúdo – **tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação** – os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos (Bardin, 2016). Nessa fase, a autora observa que o pesquisador pode fazer operações estatísticas, simples ou até complexas, que possibilitem condensar e pôr em destaque as informações fornecidas pela análise.

Para a definição das categorias temáticas, levamos em consideração o conceito de mediação pedagógica *online* defendido nesta investigação, que pressupõe a ação de mediadores humanos (pessoas) e não humanos (tecnologias: materiais didáticos, interface do AVA). Vygotsky trata a mediação numa perspectiva educativa como o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação. Além disso, embasamos o conceito de mediação pedagógica *online* a partir das três classes de mediadores propostas por Vygotsky: signos e instrumentos; atividades individuais e relações interpessoais. Nesse sentido, entendemos que o elemento intermediário pode ser um instrumento material ou não humano (como um livro ou um computador), um signo (como a linguagem) e humanos (pessoa em ação sozinha ou com outras). Partindo desse entendimento, aliado às definições de mediadores humanos e não humanos propostas na Teoria Ator Rede (TAR), apresentadas no Capítulo II desta tese, estabelecemos as seguintes categorias temáticas para analisar como se efetiva a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a distância da UDESC na perspectiva dos sujeitos (professores, tutores a distância e estudantes), conforme apresentaremos na sequência deste capítulo:

- Categoria temática1: mediadores pedagógicos humanos.
- Categoria temática 2: mediadores pedagógicos não humanos.

Na categoria 1, delimitamos as concepções dos professores que associam o processo de mediação pedagógica *online* às interações humanas, como professor-aluno, tutor-aluno e aluno-aluno (mediadores humanos). Na categoria 2, enquadramos as concepções dos professores que associam o processo de mediação pedagógica *online* a elementos mediadores não humanos como os materiais didáticos (conteúdos) e às TIC, a incluir, por exemplo, a interface e organização dos AVA.

A partir das duas categorias temáticas e tendo em mente o objetivo central desse estudo – analisar a mediação pedagógica *online* efetivada no curso de Pedagogia na perspectiva dos sujeitos supracitados – estabelecemos algumas subcategorias as quais foram definidas considerando os objetivos do estudo e as falas dos sujeitos. Apresentamos, no Quadro V.14, as categorias e subcategorias temáticas que conduziram a análise de conteúdo e que nos permitiram identificar as perpectivas dos sujeitos sobre o processo de mediação pedagógica *online*.

Quadro V.14 Categoria e subcategorias temáticas

Categorias	Subcategorias
Mediadores pedagógicos humanos	a) O papel dos professores
	b) O papel dos tutores a distância
	c) O papel dos estudantes
	d) O conceito de mediadores pedagógicos humanos
	e) Obstáculos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos
	f) Estratégias relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos humanos
	g) Aspectos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos
	h) Proposições de mudanças relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos humanos
Categorias	**Subcategorias**
Mediadores pedagógicos não humanos	a) O papel do AVA
	b) O papel dos materiais didáticos
	c) Percepção de mediadores pedagógicos não humanos
	d) Obstáculos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos
	e) Estratégias relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos
	f) Aspectos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos
	g) Proposições de mudanças relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Conforme referimos, na análise de conteúdo das entrevistas, utilizamos o software MAXQDA destinado à análise qualitativa de dados e métodos mistos. Esse software auxiliou na exploração do conteúdo das entrevistas, na criação das categorias (ou codificação) e na exportação dos trechos mais significativos para compor a análise e discussão.

Na análise dos dados coletados na seção III (questionário CoI), contamos com o auxílio do *software* Excel, em que realizamos uma análise estatística com base no índice de concordância e discordância das respostas atribuídas pelos sujeitos. Para isso, aplicamos o Índice de Percentual de Concordância (IPC) que possibilitou calcular e analisar o grau de concordância (ou discordância) das respostas dadas às questões que compõem cada dimensão do CoI (e suas respectivas categorias). Sobre o IPC, Galhanone (2008) argumenta que, quanto maior o IPC, maior ou mais próximo da concordância e quanto menor o IPC, mais próximo da discordância. Sendo assim, quanto mais próximo de 100%, mais assertivo ou concordante será o item.

Para calcular o IPC (grau de concordância ou discordância), considera-se o número de intervalos (n) da escala Likert utilizada (Galhanone, 2008), que no caso das questões do CoI foi de 1 a 5 itens, resultando em 4 intervalos:

1.Discordo totalmente (DT)

2.Discordo em parte (DP)

3.Nem discordo, nem concordo (NC,ND)

4.Concordo em parte (CP)

5.Concordo totalmente CT)

O IPC é medido pela média ponderada dos resultados de cada resposta por item menos um (média – 1) dividido pelo número de intervalos da escala (n = 4). Esse resultado deverá ser multiplicado por 100, conforme a fórmula:

$$IPC = \left[\frac{(\text{média}-1)}{n}\right] \times 100$$

A média ponderada foi calculada através da soma de todos os valores das somatórias das respostas de cada item ou questão, multiplicados pelos seus pesos (1 a 5 da escala) e divididos pela soma dos pesos. Todos esses cálculos foram extraídos do software Excel.

Losso (2018) utilizou o IPC para compreender como as escolas de governo brasileiras utilizam a EaD nos processos formativos e como elas incorporam as dimensões de presencialidade (presença social, cognitiva e de ensino) do modelo téorico CoI.

5.6.1 Apresentação da análise e discussão dos dados

Conforme mencionamos anteriormente, para a caracterização do contexto de investigação – o curso de Pedagogia a Distância – realizamos uma pesquisa documental em alguns dos principais documentos normativos do Sistema UAB e da UDESC, nomeadamente no âmbito do convênio para a oferta do curso pelo CEAD. Já para a caracterização dos sujeitos da investigação – professores, tutores a distânca e estudantes – utilizamos como técnica de recolha de dados o inquérito por questionário. O inquérito por entrevista foi utilizado em complementação ao questionário, visando colher concepções e impressões dos sujeitos sobre o processo da mediação pedagógica *online*.

A análise dos dados resultantes da pesquisa documental foi apresentada no Capítulo IV deste estudo com o objetivo de caracterizar o contexto investigado.

No capítulo VI, destinado à apresentação e análise dos dados resultantes do inquérito por questionário (Apêndice 12/planilha de respostas), empregamos como estratégia de organização as seções que constituíram esse instrumento, possibilitando que o referido capítulo fosse organizado em torno dos:

- Resultados da seção I: perfil dos sujeitos
- Resultados da seção II: concepção de mediação pedagógica *online* dos sujeitos
- Resultados da seção III: inquérito por questionário CoI
- Resultados da seção IV: facilidades, obstáculos e estratégias dos sujeitos na mediação pedagógica *online*

Quanto à organização da apresentação e análise dos dados resultantes do inquérito por entrevista (Apêndice 13/entrevistas transcritas), levaram-se em consideração os sujeitos investigados e as categorias e subcategorias utilizadas na análise de conteúdo, apresentadas anteriormente.

5.7 Princípios e procedimentos de natureza ética

Para que a etapa de pesquisa empírica pudesse ser realizada, buscamos observar todos os fundamentos éticos e científicos pertinentes. Nesse sentido, consideramos o que estabelece o item III da Resolução 466/2012/CNS/MS sobre os aspectos éticos na pesquisa envolvendo seres humanos:

> III - DOS ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
> As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes.
> III.1 – A eticidade da pesquisa implica em:
> a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
> b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
> c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
> d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (CNS, 2012, p. 03).

Primeiramente, submetemos o projeto de tese no âmbito da UDESC. O Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEPSH/UDESC é um órgão vinculado diretamente ao Gabinete do Reitor, e devidamente credenciado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, em conformidade à Resolução 466/2012/CNS/MS. A submissão foi realizada via Plataforma Brasil em julho de 2017 e o parecer com a aprovação foi emitido em 03 de outubro de 2017.

Todas as declarações (Declaração de Ciência das Instituições Envolvidas/Declaração de Ciência e Concordância do Fiel Guardião – Apêndice 12) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (maiores de 18 anos) utilizado foram elaborados com base nos modelos fornecidos pelo CEPSH/UDESC no site[31] da UDESC.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa proposta. Sob esse enfoque, disponibilizamos nesse documento informações claras e objetivas sobre os procedimentos da pesquisa, incluindo o sigilo quanto à identificação dos sujeitos participantes.

Sendo assim, todos os aspectos éticos envolvendo os sujeitos participantes foram observados nesta investigação, tais como a preservação do anonimato, a apresentação dos objetivos da pesquisa nos instrumentos de coleta de dados (inquérito e entrevista), o respeito à disponibilidade e ao interesse pessoal de cada sujeito em fazer parte da investigação, dentre outros requisitos éticos convenientes.

5.8 Etapas de desenvolvimento da investigação

Para a consecução do estudo, estabelecemos as etapas centrais para o seu desenvolvimento, envolvendo tanto a revisão de literatura quanto a pesquisa empírica. Essas duas etapas foram se retroalimentando e possibilitaram a análise dos dados e o estabelecimento das conclusões e considerações.

[31]Endereço eletrônico do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UDESC onde se pode acessar todos os modelos de formulários: disponívem em https://www.udesc.br/comitedeeticaepesquisacomseres humanos/formularios.

A Figura V.1 sintetiza as etapas de desenvolvimento da investigação.

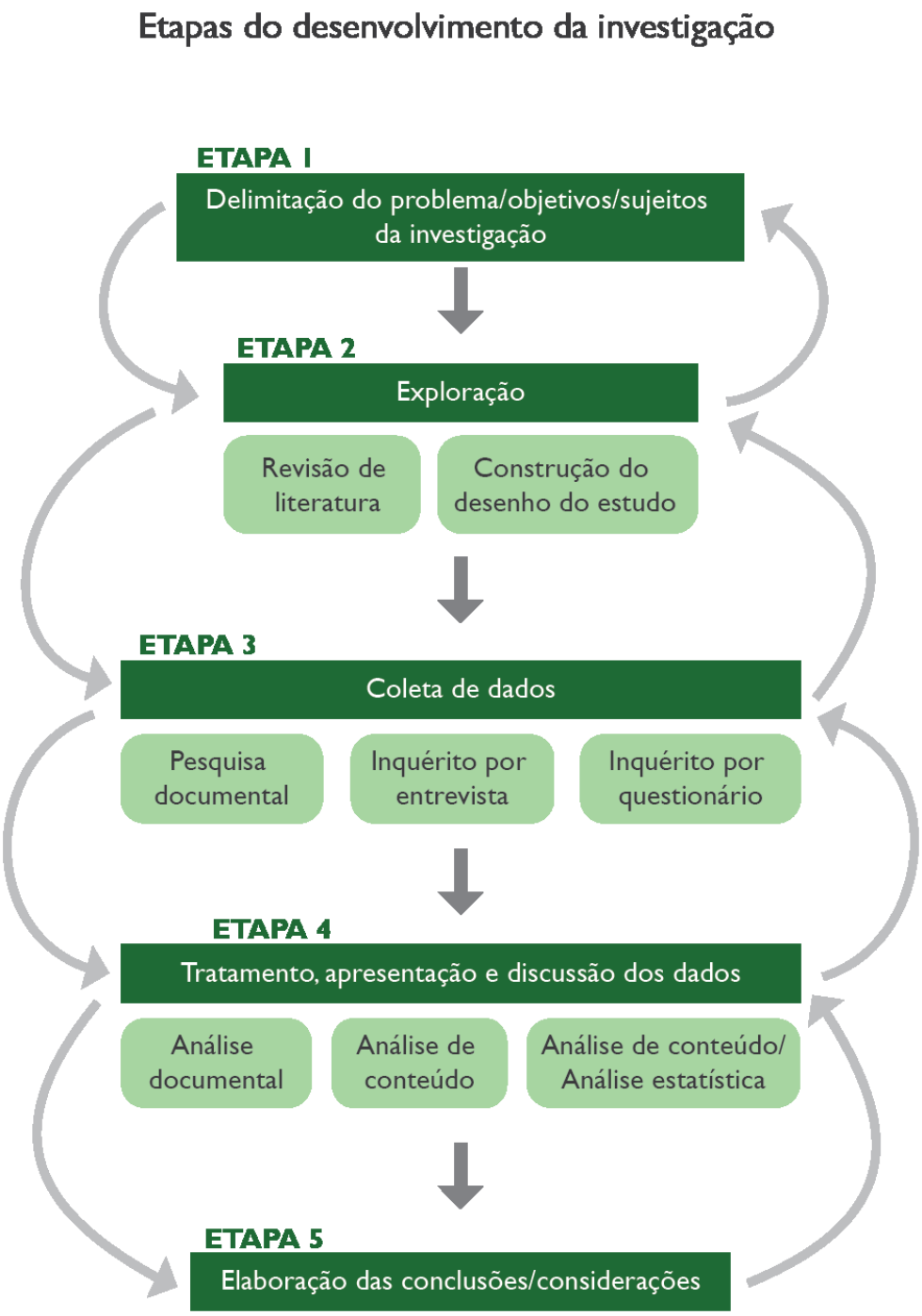


Figura V.1 Etapas de desenvolvimento da investigação
Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

5.9 Síntese do capítulo V

Abordamos, neste capítulo, o percurso metodológico realizado no processo de investigação que teve como objetivo central analisar o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC a partir da perspectiva de professores, tutores a distância e estudantes, com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de mediação pedagógica *online* nos cursos de EaD da UDESC e de outros contextos similares ao estudado.

Para traçar o desenho do estudo, foi preciso ter em mente que o objetivo da metodologia é o desenvolvimento de procedimentos, técnicas, utilização de métodos e sistematização de informações para produção de conhecimento. Considerando esse entendimento, foi necessário definir de forma clara as questões e os objetivos específicos de investigação, os quais foram essenciais para estabelecer o percurso que seria realizado. A partir destas definições, foi possível delimitar o problema a investigar e caracterizar a metodologia de investigação como um estudo de caso, aspecto essencial para as definições envolvendo o planejamento e implementação do estudo, como: definir os critérios para seleção dos sujeitos e sua caracterização; determinar as fontes, técnicas e instrumentos que seriam utilizados para coleta dos dados; estabelecer as opções metodológicas em nível de análise e apresentação dos dados e; estabelecer os princípios e procedimentos de natureza ética.

Também temos clareza que a construção do percurso do estudo e o êxito da pesquisa empírica só foram possíveis graças à revisão de literatura realizada antecipadamente. Essas duas etapas – construção do percurso do estudo e revisão de literatura – foram se retroalimentando e possibilitaram a organização e análise dos dados dos inquéritos (questionário e entrevista) e o estabelecimento de uma síntese das conclusões e considerações finais que apresentamos nos três últimos capítulos desta tese – Capítulos VI, VII e VIII, respectivamente.

CAPÍTULO VI. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos os dados coletados na primeira fase da investigação relativa ao inquérito por questionário realizado com professores, tutores a distância e estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Essa etapa da investigação possibilitou-nos: i) traçar o perfil dos sujeitos investigados (seção I do questionáro); ii) identificar a concepção de mediação pedagógica *online* dos sujeitos (seção II do questionário); iii) verificar a percepção dos sujeitos sobre as presenças do modelo "CoI" (presença de ensino, presença social e presença cognitiva) no processo de mediação pedagógica *online* do curso (seção III do questionário); iv) identificar os aspectos facilitadores, os obstáculos encontrados e as estratégias a que os sujeitos recorrem no processo de mediação pedagógica *online* do curso (seção IV do questionário) e; v) identificar o contato (telefone/ *e-mail*) dos sujeitos interessados em contribuir com a etapa seguinte da investigação – o inquérito por entrevista (seção V do questionário). O resultado dessa última seção foi apresentado no Capítulo V e, por esse motivo, não será tratado neste capítulo. Nesse sentido, organizamos a apresentação e análise dos dados considerando as quatro primeiras seções que constituíram o roteiro do inquérito por questionário.

6.1 Resultados da seção I: perfil dos sujeitos

Apresentaremos, neste tópico, a análise dos dados resultantes da seção I do Q.Profs.Tutores (composta por 10 questões) e do Q.Estudantes (composta por 14 questões), na qual o objetivo era delimitar o perfil dos professores, dos tutores a distância e dos estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Cabe salientar que a amostra de sujeitos foi obtida de modo aleatório a partir de sua disponibilidade e interesse em participar dessa etapa da investigação. Além disso, na apresentação e na análise de dados, adotamos a mesma sequência e os mesmos procedimentos metodológicos dos dois questionários aplicados: Q.Profs.Tutores e Q.Estudantes.

6.1.1 O perfil dos professores e tutores a distância

O perfil dos professores e dos tutores a distância foi traçado a partir das 10 primeiras questões do Q.Profs.Tutores, em que se buscou obter informações de caráter pessoal e profissional. O Quadro VI.1 apresenta a relação entre o total de professores e tutores a distância atuantes no primeiro

semestre de 2018 no curso de Pedagogia e o total desses sujeitos que responderam ao questionário, considerando o tipo de contrato de trabalho que possuíam (Q.6/Q.Profs.Tutores).

Quadro VI.1 Relação entre o total de professores e tutores a distância atuantes no primeiro semestre de 2018 e o total de participantes do inquérito por questionário

SUJEITOS	Atuantes no curso em 2018.1	Participantes do questionário	Participantes do questionário (%)
Professores efetivos	12	08	66,7%
Professores colaboradores	10	06	60,0%
Professores formadores	03	01	33,3%
Total Professores	**25**	**25**	**60,0%**
Tutores a distância	**18**	**09**	**50,0%**

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

Conforme mencionamos anteriormente, a amostra de professores e tutores a distância foi constituída de modo aleatório e voluntário a partir de um convite realizado pela investigadora, resultando em 60,0% de participação dos professores e 50,0% dos tutores a distância nessa etapa da investigação.

A idade dos professores e dos tutores que participaram do inquérito por questionário (Q.1/Q.Profs.Tutores) foi analisada a partir de quatro intervalos, e o resultado encontra-se no próximo quadro.

Quadro VI 2 Idade dos professores e dos tutores a distância

INTERVALOS (ANOS)	Total/Percentual de Professores	Total/Percentual de Tutores
30 a 39	04/26,7%	04/44,4%
40 a 49	04/26,7%	04/44,4%
50 a 59	05/33,3%	00/0,0%
60 a 69	02/13,3%	01/11,1%

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

Com relação à idade dos professores, identificamos que ela varia de 33 até 60 anos. Os resultados sugerem um grupo heterogêneo, sendo 26,7% dos professores com idade entre 30 e 39 anos, 26,7% com idade entre 40 e 49 anos, 33,3% com idade entre 50 e 59 anos e 13,3% com idade superior a 60 anos. A partir da comparação com o grupo de tutores a distância, percebemos que 44,4% dos tutores inquiridos possuem idade entre 30 e 39 anos, 44,4% entre 40 e 49 anos e 11,1% acima de 60 anos. Também identificamos que a idade dos tutores a distância varia entre 30 e 66 anos, similar à variação percebida entre os professores. Entretanto, os resultados sugerem um grupo

de tutores com perfil mais jovem (88,8% com idade entre 30 e 49 anos) do que o grupo de professores (53,4% com idade entre 30 e 49 anos).

No Quadro VI.3 apresentamos o total de homens e mulheres (Q.2/Q.Profs.Tutores) que compõem o grupo de professores e tutores a distância que participaram do inquérito por questionário.

Quadro VI 3 Total de homens e mulheres entre os professores e tutores a distância

SUJEITOS	Homem (total/percentual)	Mulher (total/percentual)
Professores	02/13,3%	13/86,7%
Tutores a distância	00/0,0%	09/100,0%

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

O resultado apresentado no Quadro VI.3 sugere a prevalência de mulheres compondo tanto o grupo de professores (13,3% de homens e 86,7% de mulheres) quanto o de tutores a distância (100,0% mulheres) que atuam no curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Essa constatação corrobora com a prevalência feminina na docência em cursos na área da Educação observada por Fagundes (2007), que a justifica com razões históricas.

Relativamente à alocação dos professores e tutores a distância nas fases do curso de Pedagogia a Distância, especificamente no primeiro semestre de 2018 (Q.3/Q.Profs.Tutores), apresentamos o resultado na Figura VI.1.



Figura VI.1 Atuação dos professores e tutores a distância por fase no primeiro semestre de 2018
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2019).

Evidenciamos que a distribuição dos professores e tutores a distância por fases do curso está organizada em torno da existência de três distintas fases em oferta – segunda fase (currículo novo ou reformulado), sexta fase e oitava fase (currículo antigo ou em extinção). Fizeram parte deste estudo, todos os professores, incluindo os que atuam na segunda fase, pois eles também atuam nas demais

fases do curso, conforme justificamos no capítulo anterior. Entretanto, é importante considerar que o número de professores e tutores a distância atuando em cada uma das fases do curso de Pedagogia é proporcional ao número de estudantes matriculados (matrículas ativas), ou ao número de turmas existentes. Por esse motivo, constatamos oito (53,3%) professores atuando somente em turmas da sexta fase, três (20,0%) professores atuando somente em turmas da oitava fase, dois (13,3%) professores atuando somente em turmas da segunda fase e dois (13,3%) atuando em turmas da segunda e oitava fases concomitantemente. Como os tutores são alocados somente em uma das fases, consideramos apenas aqueles que estavam atuando na sexta e oitava fases, conforme justificamos no Capítulo V. Nesse sentido, verificou-se que, dos nove tutores a distância que participaram do inquérito por questionário, cinco (55,6%) atuavam na oitava fase e quatro (44,4%) na sexta fase do curso de Pedagogia.

Com relação à formação no Ensino Superior (Q.4/Q.Profs.Tutores), em nível de graduação, o resultado obtido indica que os professores e tutores a distância possuem formações em áreas distintas, com prevalência da formação em Pedagogia nos dois grupos, conforme apresentamos na Figura VI.2.

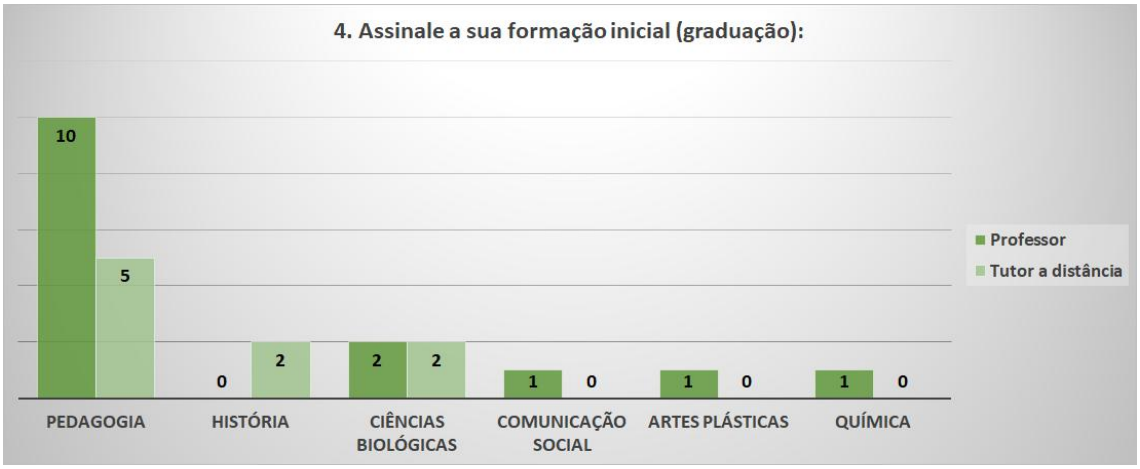


Figura VI.2 Área de formação dos professores em curso de graduação
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2019).

A Figura VI.2 mostra que a maioria dos professores (10, ou 66,6%) e dos tutores a distância (cinco, ou 55,6%) possui formação superior em Pedagogia. Além disso, também constatamos que dois professores e dois tutores a distância possuem formação superior em Ciências Biológicas e há um professor com formação em Comunicação Social, um em Artes Pláticas e um em Química. Com relação aos tutores a distância, constatamos dois com formação superior em História. O resultado obtido com a Q.4 do Q.Profs.Tutores, relativo às áreas de formação em curso superior dos professores e tutores a distância, justifica-se, em nosso entendimento, em função da área do curso (Educação) e do

conjunto de disciplinas das distintas fases em oferta no primeiro semestre de 2018, como Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências II e Conteúdos e Metodologias do Ensino de Arte II (UDESC, 2009). Além disso, um dos critérios para seleção dos tutores a distância e professores formadores é a necessidade de possuir formação na área da disciplina na qual atuará.

No próximo quadro, apresentamos o resultado obtido com a Q.5 do Q.Profs.Tutores, a qual questionou sobre a maior titulação em nível de pós-graduação.

Quadro VI 4 Titulação em nível de pós-graduação dos professores e tutores a distância

TITULAÇÃO/SUJEITOS	Professores	Tutores a distância
Especialização	00/0,0%	03/33,3%
Mestrado	07/46,7%	05/55,6%
Doutorado	07/46,7%	01/11,1%
Pós-doutorado	01/6,7%	00/0,0%

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

O resultado do Quadro VI.4 mostra inexistência de professores atuando no curso de Pedagogia a Distância da UDESC com apenas pós-graduação em nível de especialização. Pode-se verificar também que dos 15 professores que responderam ao questionário 46,7% possuem mestrado, 46,7% possuem doutorado e 6,6% apresentam pós-doutorado. Na nossa percepção, esse resultado sugere uma equipe de professores qualificada atuante nesse curso. Nesse sentido, cabe salientar que os editais para seleção de professores na UDESC (tanto em caráter efetivo quanto temporário) têm como exigência mínima o título de mestrado. Quanto aos tutores a distância, o resultado mostra que 33,3% possuem doutorado, 55,6% possuem mestrado e 11,1% são especialistas. Diferentemente do resultado verificado com os professores, no qual a titulação mínima é mestrado, verificamos que três tutores a distância possuem pós-graduação em nível de especialização. Isso justifica-se porque o processo de seleção desses profissionais é diferente do processo de contratação de professores efetivos e temporários (que é a maioria) na UDESC, pois segue normativas estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior[32] (Capes) do MEC, pelo sistema UAB e pelas especificidades do curso de Pedagogia. Nesse sentido, e conforme último edital de contratação de tutor a distância do CEAD (Edital CEAD 08/2018[33]), exige-se na contratação desses tutores para atuar no

[32] Portaria Nº 183, de 21 de outubro de 2016/MEC/Capes: regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

[33] Edital CEAD 08/2018. Disponível em: http://www.cead.udesc.br/arquivos/id_submenu/1233/edital_cead_n__008_2018_processo_seletivo_cadastro_reserva_tutor_sazonal.pdf.

curso de Pedagogia a distância da UDESC: experiência docente de, no mínimo, um ano em qualquer nível de ensino; formação completa em curso de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado); e formação completa em curso de graduação na área da disciplina.

Quando questionamos os professores e os tutores a distância sobre o tempo de experiência docente na Educação Superior (Q.7/Q.Profs.Tutores) e na EaD (Q.8/Q.Profs.Tutores), encontramos resultados variados, conforme especificamos nas Figuras VI.3 e VI.4

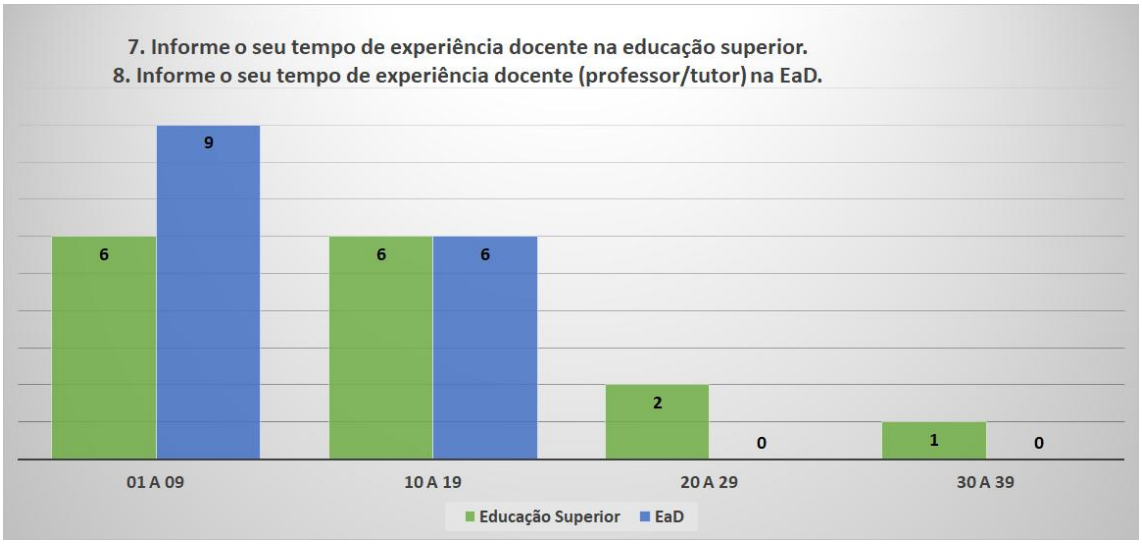


Figura VI.3 Tempo de experiência dos professores na Educação Superior e na EaD
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2019).

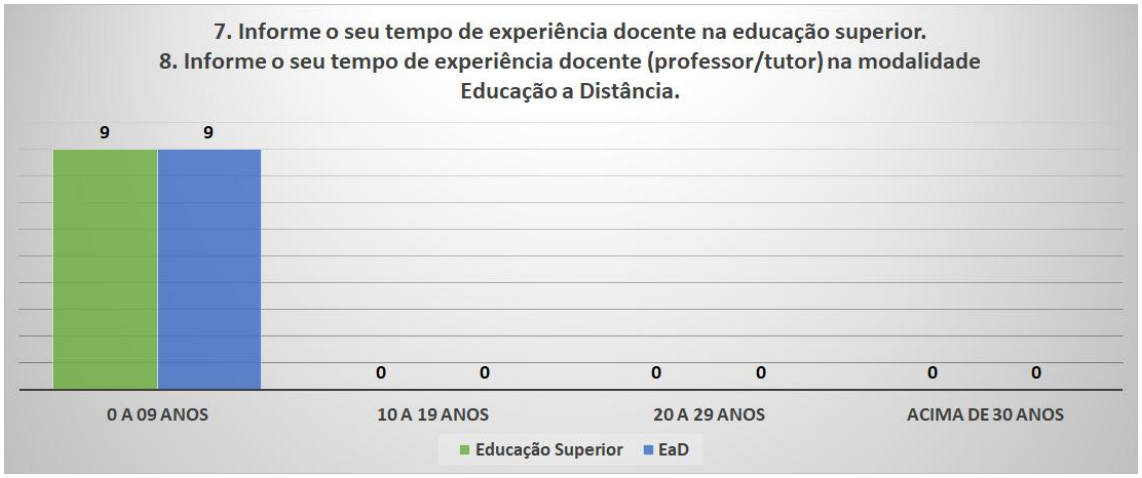


Figura VI.4 Tempo de experiência dos tutores a distância na Educação Superior e na EaD
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

O resultado do tempo de experiência dos professores na educação superior mostrou a existência de seis (40,0%) professores com experiência entre um a nove anos, seis (40,0%) com experiência entre 10 a 19 anos, dois (13,3%) com experiência entre 20 a 29 anos e um (6,7%) com experiência superior a 30 anos. Em relação à vivência profissional com a modalidade EaD,

identificamos nove (60,0%) professores com experiência entre um e nove anos e seis (40,0%) com experiência entre 10 e 19 anos. Na nossa interpretação, esse resultado encontra respaldo tanto na faixa etária dos professores, apresentada anteriormente, quanto no fato de que a legalização da EaD e seu reconhecimento como modalidade no Brasil ter-se dado a partir da promulgação da LDB no ano de 1996. Farias (2006) observa que a partir desse marco legal, a regulamentação da EaD foi sendo realizada por meio da publicação de outros meios jurídicos (decretos, portarias, resoluções e pareceres), possibilitando sua expansão, especialmente na Educação Superior.

Relativamente ao tempo de experiência dos tutores a distância na Educação Superior e na EaD, identificamos que ele variou de zero a nove anos, sugerindo que esse grupo possui menor tempo de experiência nesses âmbitos do que os professores. Apenas um dos tutores informou que não tinha experiência docente na Educação Superior, apesar de estar atuando no curso de Pedagogia. Isso se justifica pelo fato de que ela estava iniciando sua atividade no curso de Pedagogia no momento em que os dados foram coletados, ou seja, no início do primeiro semestre de 2018. Entretanto, essa mesma tutora informou na questão de número 8 que possui seis anos de experiência docente (professora ou tutora) na EaD. Como não solicitamos que informassem em que nível de ensino aconteceu a experiência com a EaD, esse resultado sugere duas situações. Primeira: que a tutora não considera a tutoria uma atividade docente, caso a experiência dela na EaD tenha sido como tutora na Educação Superior. Segunda: que sua experiência docente na EaD tenha sido realizada em outros níveis, como Educação Corporativa e Educação Profissional, e não na Educação Superior.

Comparando o tempo de experiência com a Educação Superior e com a EaD dos tutores a distância com o resultado obtido com os professores percebemos que:

- o tempo mínimo de experiência dos professores na educação superior é de quatro anos, enquanto o tempo mínimo de experiência dos tutores começa em zero (sem experência);
- o tempo máximo de experiência dos professores na educação superior é de 30 anos, enquanto o tempo máximo de experiência dos tutores é de oito anos;
- o tempo mínimo de experiência dos professores na EaD é de dois anos e meio, enquanto o tempo mínimo de experiência dos tutores é de um ano;
- o tempo máximo de experiência dos professores na EaD é de 16 anos, enquanto o tempo máximo de experiência dos tutores é de oito anos.

Essas constatações mostram que os professores possuem mais tempo de experiência tanto na docência na Educação Superior quanto na EaD quando os comparamos aos tutores a distância. Entendemos que esse resultado, aliado à qualificação apresentada pelos professores em termos de pós-graduação, pode ter relação, dentre outros aspectos, com o perfil requerido na contratação dos tutores a distância: experiência mínima de um ano na docência em qualquer nível de ensino, possibilitando a contração de tutores sem experiência na educação superior; e titulação mínima de especialista, possibilitando que um público mais jovem e com menos vivência profissional seja contratado. Entretanto, a contratação de professores para atuar na Educação Superior na UDESC tem exigido, para a maioria das áreas, o grau de doutor, como é possível verificar no último edital de Concurso Público – N.º 01/2017[34]. Além disso, entendemos que o tipo de contrato (semestral) e as condições salariais dos tutores a distância — bolsa no valor setecentos e sessenta e cinco reais (R$ 765,00) por mês para 20 horas de trabalho por semana — são menos atrativas, especialmente quando comparadas ao tipo de contrato e aos salários dos professores efetivos (apresentadas no referido edital) e contratados temporariamente (permanência de até quatro anos) pela UDESC. Na nossa leitura, esses aspectos podem influenciar a qualificação profissional (como tempo de experiência docente e formação em nível de pós-graduação) de bolsistas do Sistema UAB em relação aos professores contrados pelas IES.

Salientamos que não é nossa pretensão desqualificar o trabalho realizado pelos bolsistas do Sistema UAB, sejam eles contratados para as funções de tutoria ou de professor formador, pois consideramos que esses profissionais possuem um papel de extrema relevância no desenvolvimento dos projetos pedagógicos, especialmente no processo de mediação pedagógica *online*. Assim, nossa pretenção é problematizar uma situação apresentada por Zaduski et al. (2008) em um estudo qualiquantitativo com o objetivo de excitar discussões sobre o Decreto N.º 9.057, que passou a regulamentar, a partir de 2017, o art. 80 da LDB N.º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Considerando, especialmente, os atores envolvidos direta e indiretamente na EaD, os autores buscam refletir sobre aspectos importantes não contemplados no referido decreto, como a ausência de regulamentação do papel do tutor. Sobre esse fator, observam que a situação dos tutores continua sem parâmetros que regulamentem a profissão, sem referências claras e coerentes em relação aos salários/bolsas pagos pelas instituições e sem parâmetros que definam, de forma mais

[34] Edital de Concurso Público Nº 01/2017/UDESC. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/6525/Edital_01_2017___VERS_O_FINAL_imprimir_15137064675508_6525.pdf.

justa e qualificada, o número máximo e mínimo de estudantes atendidos por esse profissional. Como referimos no Capítulo IV desse estudo, concordamos com Zaduski et al. (2018) de que essa é uma discussão necessária e que envolve questões que podem influenciar diretamente a qualidade dos cursos oferecidos a distância, pois o tutor foi considerado o profissional de maior presença na EaD nos dados do Censo EaD Brasil 2015 (ABED, 2016), mesmo diante das condições de trabalho que lhe são oportunizadas.

Por fim, as questões 9 e 10 do Q.Profs.Tutores solicitaram, respectivamente, que os professores e os tutores a distância classificassem sua competência tecnológica, incluindo o uso do AVA, ao iniciar sua atividade no curso de Pedagogia e na fase atual (momento da recolha de dados) de sua atividade no mesmo curso. Apresentamos, no Quadro VI.5, os resultados das respostas fornecidas pelos professores e tutores às duas questões mencionadas.

Quadro VI.5 Competência tecnológica dos professores e dos tutores a distância

COMPETÊNCIA TECNOLÓGICA DOS PROFESSORES		
Competência tecnológica	**Ao iniciar as atividades no curso (Q.9)**	**Na fase atual de atuação no curso (Q.10)**
Nenhuma competência	01 (6,7%)	00/0,0%
Pouca competência	07 (46,7%)	00/0,0%
Muita competência	05 (33,3%)	13 (86,7%)
Total competência	02 (13,3%)	02 (13,3%)
COMPETÊNCIA TECNOLÓGICA DOS TUTORES A DISTÂNCIA		
Competência tecnológica	**Ao iniciar as atividades no curso (Q.9)**	**Na fase atual de atuação no curso (Q.10)**
Nenhuma competência	00/0,0%	00/0,0%-
Pouca competência	02 (22,2%)	01 (11,1%)
Muita competência	07 (77,8%)	06 (66,7%)
Total competência	00/0,0%	02 (22,2%)

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

Os resultados do Quadro VI.5 sugerem que os professores percebem que sua competência tecnológica, incluindo o uso do AVA, aumentou desde o início de sua atividade no curso de Pedagogia. Dos 15 entrevistados, somente 6,7% dos professores classificaram a sua competência tecnológica como inexistente e 46,7% consideraram que possuíam "pouca competência" ao iniciar as atividades no curso de Pedagogia. Entretanto, ao classificar a competência tecnológica na fase da recolha dos dados, esses professores alteraram sua classificação para "muita competência" (86,7%). Com relação à competência tecnológica dos tutores a distância, os resultados sugerem que eles possuíam alguma competência tecnológica ao iniciarem suas atividades no curso de Pedagogia a Distância da UDESC,

incluindo o uso do AVA, variando de pouca (22,2%) a muita competência (77,8%). Com relação à avaliação da competência tecnológica no primeiro semestre de 2018, os tutores a distância classificaram sua competência tecnológica do seguinte modo: 11,1% afirmaram que continuam com pouca competência tecnológica, apesar de possuírem seis anos anos de experiência na EaD; 66,7% consideraram que possuem muita competência tecnológica; e 22,2% consideraram que possuem total competência tecnológica.

Esses resultados sugerem, ainda, que a experiência como professores no curso de Pedagogia a Distância da UDESC tem contribuído para o processo de apropriação tecnológica, especialmente em relação aos recursos tecnológicos utilizados no curso, como o AVA e a videoconferência. Apesar disso, também é importante considerarmos que outras experiências profissionais e formativas, externas ao contexto do curso, podem ter contribuído para elevar a competência tecnológica desses profissionais. Também cabe salientar que o CEAD desenvolve atividades permanentes de formação continuada dos professores, como o Programa de Apoio ao Ensino de Graduação (PRAPEG[35]), assim como algumas parcerias com a coordenação geral do Sistema UAB na UDESC. Essas formações voltam-se para aspectos variados e que integram as especificidades da EaD, o processo ensino-aprendizagem e a formação do pedagogo.

Assim como no resultado obtido com os professores, o resultado relacionado à competência tecnológica dos tutores a distância também sugere que a vivência no curso de Pedagogia tem contribuído para o processo de apropriação tecnológica desses sujeitos, porém percebemos que essa alteração foi mais discreta na avaliação dos tutores. Na nossa visão, isso se justifica pelo menor tempo de experiência com a EaD (de zero a nove anos) e pelo tipo de contrato dos tutores a distância (semestral), que possibilita um tempo menor de vivência com os recursos tecnológicos utilizados no curso. É importante salientar que os editais de contratação de tutores a distância para trabalhar no curso de Pedagogia a Distância apresentam como um dos critérios para contratação a participação em curso de formação oferecido pelo CEAD/UDESC. Além disso, durante os semestres, os tutores a distância também são convidados a participar de outras iniciativas de formação continuada proporcionadas pela UDESC e pelas coordenações do Sistema UAB (como a coordenação de tutoria). Apesar disso, reforçamos o argumento, anteriormente apresentado, de que é importante considerarmos que outras experiências profissionais e formativas (cursos, dentre outros) vivenciadas

[35] O PRAPEG é um programa de ensino regulamentado pela Resolução no 049/2017 – CONSUNI. Disponível em http://secon.udesc.br/consuni/resol/2017/049-2017-cni.pdf.

pelos tutores a distância fora da UDESC também podem ter contribuído para elevar a competência tecnológica desses sujeitos.

Como síntese, os resultados da seção I do Q.Profs.Tutores sugerem uma equipe de professores e tutores a distância predominantemente feminina, qualificada profissionalmente e competente tecnologicamente, além de apresentar idade variada, tendo, a maioria, formação superior em Pedagogia.

6.1.2 O perfil dos estudantes

Os dados que possibilitaram elaborar o perfil dos estudantes matriculados no curso de Pedagogia a Distância da UDESC no primeiro semestre de 2018 foram extraídos das 14 questões que compuseram a primeira seção do Q.Estudantes. No Quadro VI.6, apresentamos a relação entre o número de estudantes matriculados regularmente na sexta fase e oitava fase do curso de Pedagogia a Distância da UDESC no primeiro semestre de 2018 e o número de estudantes que responderam o questionário (Q.2/Q.Estudantes).

Quadro VI.6 Estudantes matriculados no primeiro semestre do ano 2018 e participantes do questionário

SUJEITOS	Atuantes no curso em 2018.1	Participantes do questionário	Participantes do questionário (%)
Estudantes da sexta fase	208	50	24,0%
Estudantes da oitava fase	242	55	22,7%
Total	450	105	23,3%

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

A definição da amostra de estudantes aconteceu de modo aleatório e voluntário a partir de um convite realizado pela investigadora, resultando em 23,3% de participação. Como nos defrontamos com uma elevada resistência desses sujeitos, foi necessário adotar algumas estratégias para sensibilizá-los, como enviar *e-mails* aos tutores presenciais e coordenadores de polo no intuito de motivar os estudantes a colaborar com a pesquisa, conforme detalhamos no Capítulo V.

Os dados obtidos a partir das respostas à primeira questão (Q.1/Q.Estudantes) nos mostraram que a idade dos estudantes varia entre 20 a 58 anos. Entretanto, ao analisarmos por intervalos de faixa etária, percebemos que 16,2% dos estudantes possuem idade entre 20 e 29 anos, 45,9% entre 30 e 39 anos, 29,6% entre 40 e 49 anos e 13,3% entre 50 e 59 anos (Figura VI.5).

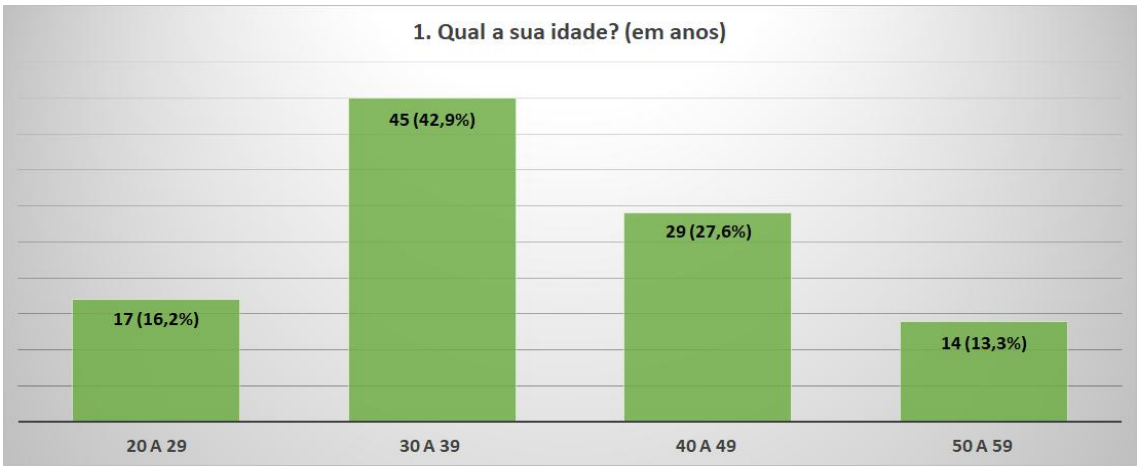


Figura VI.5 Faixa etária dos estudantes
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2019).

O último Censo EAD.BR 2016 (2017) mostra que a maior concentração de alunos em cursos a distância tem entre 26 e 30 anos e entre 31 e 40 anos. Os dados apresentados na Figura VI.5 demontram que a maioria (70,5%) dos estudantes inquiridos encontra-se com idade que coincide com o Censo da ABED. Censo EAD.BR 2016 (2017) ainda justifica que a alta incidência de alunos após a idade típica da graduação, também evidenciada entre os estudantes do curso de Pedagogia, é significativamente maior na EaD do que nos cursos presenciais. Apesar de o referido Censo não apresentar uma justificativa para esse aspecto, entendemos que ele decorre do próprio perfil do quem procura a EaD como alternativa para realizar um curso superior. Trata-se, normalmente, de um sujeito adulto e trabalhador, nomeadamente porque a EaD é uma modalidade que, devido ao seu caráter flexível quanto ao tempo e espaço de aprendizagem, torna possível a realização de um curso superior por aqueles que não possuem disponibilidade diária para frequentar um curso presencial.

Os dados da Q.2 do Q.Estudantes evidenciaram uma predominância significativa na quantidade de mulheres entre os 105 estudantes que responderam o questionário, fato que se repercute no universo da investigação. Dentre os estudantes inquiridos, 95,2% (100) dos estudantes participantes do questionário são mulheres e 4,8% (5) são homens. A prevalência de mulheres em relação a homens no magistério, evidenciada nos dados obtidos nos questionários aplicados aos professores (86,7% mulheres) e tutores a distância (100% mulheres), também se apresenta entre os estudantes (95,2% mulheres) que cursam o curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Sobre esse aspecto, o Censo EAD.BR 2016/2017 (ABED, 2017) analisou a frequência do público feminino e masculino na EaD, por categoria administrativa das instituições (como privado, federal, estadual e municipal) e tipo de curso (totalmente a distância e semipresencial). Com relação aos cursos

regulamentados totalmente a distância, observou-se que houve uma maioria de público feminino. Por outro lado, os resultados demonstram que nas instituições públicas, a proporção do público feminino é maior do que nas entidades privadas (sem e com fins lucrativos): 59,0% nas instituições públicas federais; 64,0% nas estaduais; e 66,0% nas municipais. Concluiu-se que na modalidade totalmente a distância os públicos masculino e feminino possuem proporções relativamente equivalentes, com uma leve tendência superior referente ao público feminino. No entanto, no Censo (ABED, 2017) salienta-se que, dependendo da oferta de cursos e das instituições que os oferecem, essa proporção se inverte, porém essa não parece ser a realidade do curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Com relação aos cursos semipresenciais, os dados do referido Censo monstram que a presença feminina se mantém levemente acima da média nos cursos regulamentados das instituições educacionais privadas (com e sem fins lucrativos) e públicas estaduais. Nos resultados do Censo 2017/2018 (ABED, 2018), essa realidade se manteve. Com excessão do cursos livres corporativos, em que a proporção de homens e mulheres é a mesma, em todos os demais as mulheres são maioria, perfazendo aproximadamente 55,0% dos alunos dos cursos livres não corporativos e regulamentados totalmente a distância e 66,0% dos semipresenciais. Entretanto, os resultados do curso de Pedagogia a Distância da UDESC ultrapassam significativamente a média dos 50,0%, caracterizando uma realidade que ultrapassa a média nacional.

Dos 105 estudantes que responderam ao questionário (Q.3/Q.Estudantes), 47,6% estavam matriculados na sexta fase e 52,4% na oitava fase, conforme a Figura VI.6, mostrando uma participação similar dos dois grupos nessa etapa da investigação.



Figura VI.6 Total de estudantes por fase que responderam o questionário
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2019).

Quando indagados se exerciam alguma atividade profissional (Q.4/Q.Estudantes), os estudantes tinham três opções de resposta: 1) não trabalho; 2) sim, em tempo parcial (até 20h por semana); 3) sim, em tempo integral (acima de 20h por semana). Os dados obtidos demonstram um número significativo de estudantes que trabalham paralelamente à realização do curso superior. Na Figura VI.7, é possível verificar que 65,7% dos estudantes trabalham em tempo integral, 19,1% trabalham em tempo parcial e 15,2% não trabalham.

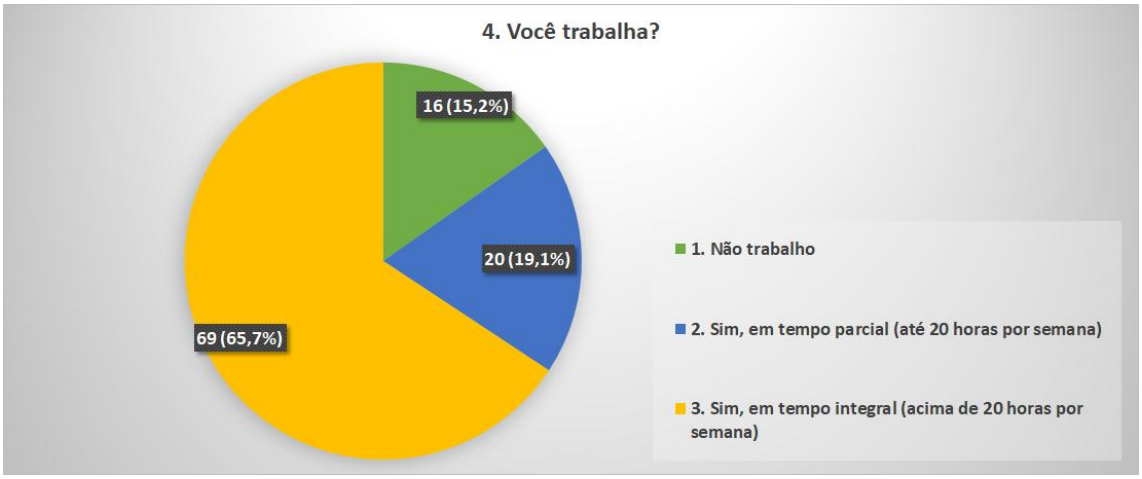


Figura VI.7 Ocupação profissional dos estudantes
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2019).

O resultado da Figura VI.7 revela que 89 (84,8%) dos estudantes que responderam o questionário trabalham (em tempo integral ou parcial) e estudam ao mesmo tempo. Isso é possível, notadamente, pelo caráter de flexibilidade de tempo e espaço para estudo possibilitado pela modalidade EaD. Esse resultado também encontra respaldo no Censo EAD.BR 2016 (2017), que demonstrou que a maioria do alunos de todas as modalidades de cursos (totalmente a distância, semipresencial e presencial) estuda e trabalha. Entretanto, essa característica é mais acentuada na EaD. Os dados do referido Censo revelam que em 30,0% das instituições mais de 75,0% dos alunos de cursos regulamentados totalmente a distância estudam e trabalham.

Para complementar a Q.4, na qual questionamos se o estudante trabalhava ou não, propusemos a Q.5 com o intuito de que aqueles que respondessem "sim" pudessem informar sua atividade profissional. As respostas obtidas foram as mais variadas possíveis. Dos 84,8% estudantes que responderam estar trabalhando no primeiro semestre de 2018, 33 (37,1%) deles informaram trabalhar como professores. O estágio na área da educação também foi colocado como atividade profissional desenvolvida por 10 estudantes (11,2%). Outras atividades ligadas à educação foram

mencionadas, como assistente educacional (cinco estudantes) e educadora social (dois estudantes). Atividades ligadas ao comércio também foram citadas, como assistente administrativo (nove estudantes), vendedor (três estudantes) e empresário (três estudantes). Atividades como agricultor, recepcionista, telefonista, costureira, técnico de enfermagem, dentre outras, foram citadas apenas uma vez pelos estudantes. No total, 56,2% dos estudantes que trabalham exercem atividades no setor da educação e 43,8% em outras áreas.

Ao questioná-los se possuíam ou não formação em curso superior (Q.6/Q.Estudantes), constatamos que 41,9% dos estudantes já concluíram algum curso superior, 55,2% estão cursando pela primeira vez um curso superior e 2,9% estão cursando Pedagogia em paralelo com outro curso superior (Quadro VI.7).

Quadro VI.7 Formação em curso superior pelos estudantes que responderam o questionário

Q.6	Alternativas	Resultado
Você já possui formação em algum curso superior?	1. Não, o curso de Pedagogia é meu primeiro curso superior.	58 (55,2%)
	2. Sim, já concluí outro curso superior.	44 (41,9%)
	3. Estou realizando o curso de Pedagogia em pararelo com outro curso superior.	03 (2,9%)

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

Os dados do quadro acima revelam que mais da metade dos estudantes inquiridos já possuem formação em curso superior. Na nossa interpretação, esse resultado pode sugerir, dentre outros aspectos, insatisfação profissional com a primeira graduação ou busca pela formação pedagógica, no caso daqueles que não realizaram um curso de licenciatura. Entretanto, essa é uma situação que poderia ser melhor investigada em outros estudos, uma vez que o sistema UAB é uma política pública direcionada à formação prioritária de professores que atuam na educação básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Além disso, no *site* oficial da Capes, a UAB é definida como um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior a distância para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária (Capes, *online*[36]). Como esse sistema permite que o público em geral se candidate às vagas restantes após o atendimento da prioridade, interpretamos que esse aspecto justifica a presença de estudantes que não atuam diretamente na área da educação e que já possuem formação superior.

[36] Capes/UAB. Disponível em: http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/educacao-a-distancia-uab/4144-o-que-e.

Com relação à realização de algum curso a distância, além do curso de Pedagogia (Q.7/Q.Estudantes), os dados evidenciaram que 62,9% dos estudantes estão fazendo um curso nessa modalidade pela primeira vez, 25,7% já haviam realizado um curso a distância e 11,4% já haviam realizado mais de um curso a distância (Quadro VI.8).

Quadro VI.8 Realização de curso em EaD pelos estudantes

Q.7	Alternativas	Respostas
Você já realizou algum curso a distância, além do curso de Pedagogia?	1. Não, este é o primeiro curso a distância que realizo.	66 (62,9%)
	2. Sim, já realizei um curso a distância antes.	27 (25,7%)
	3. Sim, já realizei mais de um curso a distância antes.	12 (11,4%)

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

O resultado do Quadro VI.8 revela que 37,1% dos estudantes já vivenciaram a experiência de ser aluno na modalidade EaD. Apesar de não termos investigado as características dos cursos realizados por eles, consideramos que esse aspecto pode ter contribuído para sua ambientação no curso de Pedagogia e para a aquisição de algum grau de competência tecnológica.

Também questionamos se os estudantes possuíam alguma experiência profissional com a EaD (Q.8/Q.Estudantes). Foram colocadas cinco opções de resposta: "Não possuo"; "Sim, como tutor ou monitor"; "Sim, como professor"; "Sim, como autor de conteúdo" e; "Sim, como gestor". Entretanto, os estudantes poderiam assinalar mais de uma opção, conforme apresentamos o resultado desse questionamento na Figura VI.8.



Figura VI.8 Experiência profissional dos estudantes com a EaD
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2019).

O resultado apresentado na Figura VI.8 mostra prevalência da escolha pela opção "Não possuo experiência profissional na EaD" (92,4%). Dos 105 estudantes, somente 7,6% informaram possuir

algum tipo de experiência profissional com a modalidade EaD. Nesse sentido, entendemos que os resultados das duas últimas questões (Q.7 e Q.8) podem indicar que o principal contato desses estudantes com a modalidade EaD foi como aluno.

Na Q.9, perguntamos sobre a existência de computador com acesso à *internet* na casa dos estudantes. Apresentamos, na Figura VI.9, os dados obtidos a partir dessa questão.

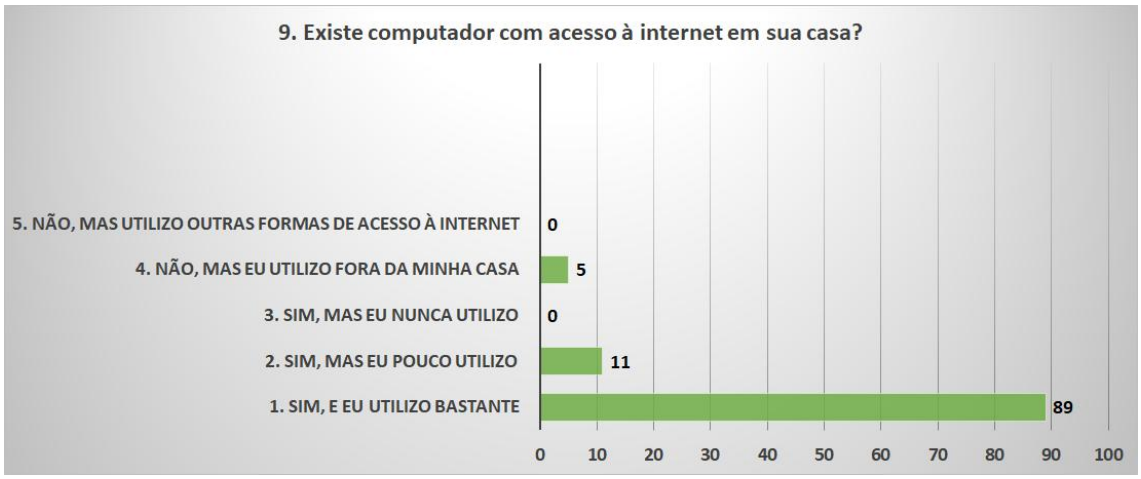


Figura VI.9 Existência de computador com acesso à internet na casa dos estudantes
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2019).

Conforme apresentamos na Figura VI.9, 89 (84,8%) estudantes responderam "1. Sim, e eu utilizo bastante", 11 (10,5%) responderam "2. Sim, mas eu pouco utilizo" e cinco (4,7%) afirmaram que "5. Não, mas eu utilizo fora da minha casa". As opções "3. Sim, mas eu nunca utilizo" e "5. Não, mas utilizo outras formas de acesso à internet" não foram assinaladas. Os dados sugerem que um número significativo de estudantes do curso de Pedagogia a distância da UDESC possui computador conectado à internet em suas casas com uso frequente. Aqueles que não possuem, buscam outras possiblidades, como o uso no local de trabalho ou no polo de apoio presencial. No nosso ponto de vista, esse resultado, aliado ao fato de muitos (37,1%) desses estudantes já terem realizado um curso a distância, sugere um grupo familiarizado com as tecnologias digitais.

Na figura VI.10, apresentamos o resultado das respostas dadas pelos estudantes à Q.10, que indagava sobre quais situações mais utilizam o computador.

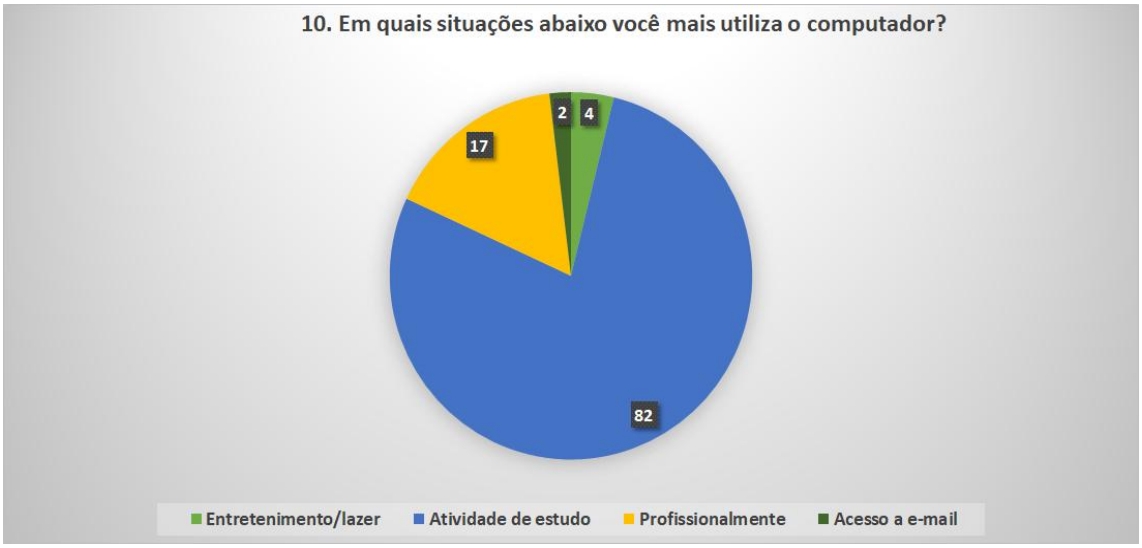


Figura VI.10 Situações que os estudantes mais utilizam
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2019).

A maioria dos estudantes (82 ou 78,1%) respondeu que utiliza o computador para atividades de estudo, seguida de 17 (16,2%) que afirmaram que utilizam profissionalmente. Apenas quatro (3,8%) afirmaram que utilizam para entretenimento/lazer e dois (1,9%) para acesso a *e-mail*. Considerando os resultados das questões 9 e 10, podemos inferir que os estudantes que possuem computador conectado à internet em suas casas utilizam-no, principalmente, para atividades de estudo.

O resultado da Q.11, que indagou sobre o equipamento a partir do qual realizam com maior frequência o acesso à internet, está representado na próxima figura.

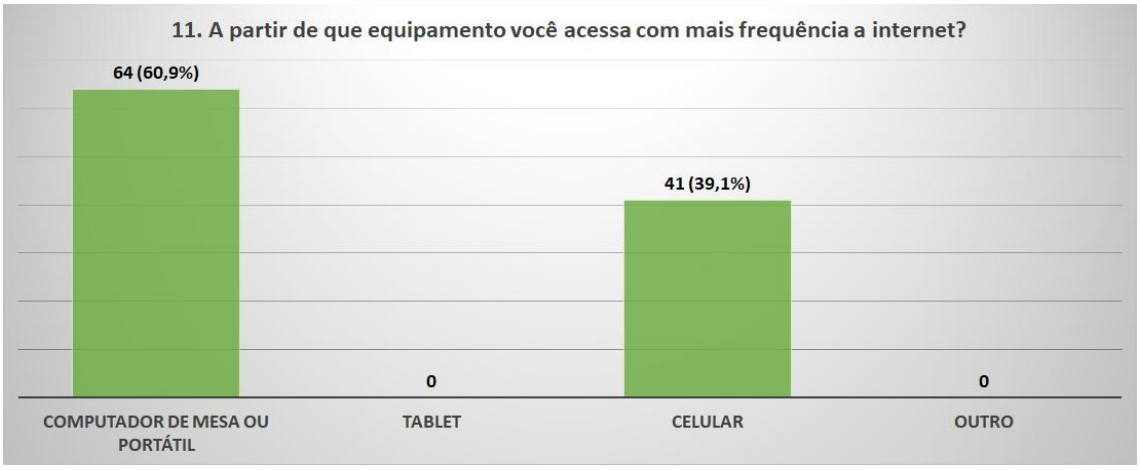


Figura VI.11 Equipamento de acesso mais frequente à internet
Fonte: Elaborada pela Autora (2019).

De acordo com a Figura VI.11, o equipamento mais utilizado pelos estudantes para acesso à internet é o computador de mesa ou computador portátil. Esse equipamento é o mais utilizado por 64 (61,9%) estudantes, seguido do telefone celular, que é o mais utilizado por 41 (39,1%) estudantes. As opções *tablet* e outro não foram assinaladas pelos estudantes. A Q.12 era complementar à Q.11, pois caso algum estudante assinalasse a opção "4. Outro", deveria informar na Q.11 o equipamento de uso mais frequente para acessar à internet. Somente um estudante que havia assinalado a opção "1. Computador de mesa\computador portátil" complementou a resposta informando: "Também utilizo muito o celular" (8ªEST21). O uso de tecnologias móveis, como o celular, é algo familiar na vida da maioria dos estudantes e professores em todo o mundo (Moura & Carvalho 2011), como foi possível verificar pelo número de estudantes que informaram utilizá-lo como principal meio de acesso à internet (39,1%).

Nas Q.13 e Q.14, indagamos os estudantes sobre sua competência tecnológica ao iniciar o curso de Pedagogia e na fase da recolha dos dados (primeiro semestre de 2018). No Quadro VI.9, apresentamos o resultado geral.

Quadro VI.9 Competência tecnológica dos estudantes

COMPETÊNCIA TECNOLÓGICA	Ao iniciar as atividades no curso	Na fase atual de atuação no curso
Nenhuma competência	04 (3,9%)	00 (0,0%)
Pouca competência	64 (60,9%)	18 (17,1%)
Muita competência	35 (33,3%)	81 (77,1%)
Total competência	02 (1,9%)	06 (5,7%)

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

O Quadro VI.9 evidencia que, de modo geral, os estudantes percebem que no decorrer do curso de Pedagogia a Distância da UDESC sua competência tecnológica aumentou. Nesse sentido, percebemos que a quantidade de estudantes que afirmou possuir pouca competência (60,9%) ao iniciar as atividades baixou significativamente em relação à fase em que foram inquiridos (de 60,9% para 17,1%). Consequentemente, a quantidade de estudantes que afirmou que possuia muita competência ao iniciar o curso aumentou (de 33,3% para 77,1%), ocorrendo o mesmo com ao grupo de estudantes que informou possuir total competência tecnológica no momento em que iniciou o curso e no momento em que foi inquirido (de 1,9% para 5,7%). Assim como evidenciamos ao apresentar o perfil dos professores e dos tutores a distância, também os estudantes percebem que sua competência tecnológica vem aumentando à medida que vão avançando no curso. Na nossa leitura, o aumento da competência tecnológica dos estudantes ao longo do tempo justifica-se pela experiência adquirida no curso de Pedagogia, especialmente envolvendo o uso de AVA e de outras tecnologias digitais requeridas pelas disciplinas. Além disso, conforme argumentamos na análise da competência tecnológica dos professores e dos tutores a distância, é preciso considerar que outras experiências profissionais e formativas (cursos, dentre outros) vivenciadas pelos estudantes, incluindo o perfil jovem de muitos deles (característico da geração que já nasceu no contexto da cibercultura), podem ter contribuído para elevar a competência tecnológica desses sujeitos.

Konrath, Tarouco e Behar (2009) observam que os papéis assumidos pelos sujeitos que participam da EaD são diferentes e requerem habilidades e competências apropriadas. Essas diferenças são associadas pelas autoras "*à questão de que as novas tecnologias é que dão suporte ao processo de ensino-aprendizagem, assim como proporcionam uma nova interação em termos de tempo e espaço com relação ao objeto de estudo/conhecimento*" (Konrath, Tarouco & Behar, 2009, p. 2). Assim, essa realidade impõe desafios aos estudantes (e também aos professores e tutores), e exige

deles o desenvolvimento de habilidades e competências[37] também de ordem tecnológica, as quais precisam ser desenvolvidas para potencializar o aprendizado, conforme sugerem os resultados apresentados.

Na EaD, é necessário que os estudantes, e todos os demais sujeitos envolvidos no processo educativo (professores, tutores, designers, dentre outros), adquiram competência para usar de forma eficiente e eficaz as TIC, especialmente as digitais, para a realização (ou proposição) de atividades de aprendizagem, interação com os outros sujeitos, enfim, para a aquisição de conhecimentos.

Sintetizando, a análise do perfil dos estudantes demonstrou um grupo formado majoritariamente por mulheres (95,2%), e com idade que varia entre 20 e 58 anos. Entretanto, a maior concentração de estudantes encontra-se com idade entre 20 e 29 anos (45,9%). A maioria dos estudantes inquiridos (84,8%) trabalha em tempo integral ou parcial e um número significativo (41,9%) já possui formação em nível superior. Com relação ao contato com a EaD, identificamos que 37,1% dos estudantes já realizaram algum curso a distância e que 7,6% possuem alguma experiência profissional com essa modalidade. Um número significativo (84,8%) dos estudantes possui computador com acesso à internet em sua residência, utilizando-o com frequência. Além disso, a maioria (78,1%) utiliza o computador para atividades de estudo, sendo o computador de mesa ou portátil o mais utilizado (61,9%) por eles, seguido do celular (39,1%), para acessar a internet. Quanto à competência tecnológica dos estudantes, incluindo o uso do AVA do curso de Pedagogia, verificamos que ela aumentou em comparação à competência que tinham quando iniciaram o curso. Na fase em que foram inquiridos, a maioria dos estudantes (77,1%) considerou que possui muita competência tecnológica, mais que o dobro em relação ao início do curso.

6.2 Resultados da seção II: concepção de mediação pedagógica *online* dos sujeitos

A seção II, constituída por duas questões abertas, foi igual tanto para o Q.Estudantes quanto para o Q.Profs.Tutores. O objetivo dessa segunda seção era possibilitar que os sujeitos expressassem a sua compreensão sobre o conceito de mediação pedagógica *online*. No Quadro VI.10, apresentamos como as questões estavam estruturadas nos dois questionários e suas respectivas numerações.

[37] Perrenoud (1999) define competência como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, capacidades e informações, para resolver com pertinência e eficácia um acervo de situações.

Quadro VI 10 Questões da seção II dos questionários

Número das questões	Questões da seção II
Q.11 (Q.Profs.Tutores) Q.15 (Q.Estudantes)	Em poucas palavras, escreva o que você entende por mediação pedagógica *online*.
Q.12 (Q.Profs.Tutores) Q.16 (Q.Estudantes)	Se você tivesse que definir o processo de mediação pedagógica *online* com três palavras, quais seriam?

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

Como técnica de análise dos dados coletados na Q.11 (Q.Profs.Tutores) e na Q.15 (Q.Estudantes), realizamos análise de conteúdo das respostas atribuídas pelos sujeitos, fazendo uma análise temática. Nesse sentido, para analisar a concepção de mediação pedagógica *online* dos sujeitos investigados, consideramos as categorias temáticas apresentadas no Capítulo V:

- Categoria temática 1: mediadores humanos.
- Categoria temática 2: mediadores não humanos (tecnológica).
- Categoria temática 3: mediadores humanos e não humanos.

Na categoria 1, associamos as concepções que relacionam o processo de mediação pedagógica *online* às interações humanas (como professor-aluno, tutor-aluno e aluno-aluno). Na categoria 2, enquadramos as concepções dos professores que associam o processo de mediação pedagógica *online* à mediação das TIC, dos materias didáticos e da interface dos AVA (mediadores não humanos). Na categoria 3, consideramos as concepções dos professores que associam o processo de mediação pedagógica *online* simultaneamente às interações humanas e à mediação das TIC (mediadores humanos e não humanos).

Na análise da Q.12 (Q.Profs.Tutores) e Q.16 (Q.Estudantes) apresentada no Quadro VI.10, realizamos a contagem das três palavras atribuídas nas respostas dos sujeitos para caracterizar o processo de mediação pedagógica *online*, procurando identificar aquelas que mais se repetiram.

Para identificar os sujeitos, adotamos a sigla de identificação TUT (TUT1, TUT2, TUT3...TUT9) para os tutores, e PRO (PRO1, PRO2, PRO3...PRO15) para os professores, acompanhada do número correspondente à sequência das respostas no questionário. Entretanto, para a identificação dos estudantes, consideramos a fase em que estavam matriculados (sexta ou oitava fase), a sigla EST e o número correspondente à sequência em que as respostas foram sendo realizadas no questionário (6ªEST1, 6ªEST2 etc).

6.2.1 A concepção de mediação pedagógica *online* dos professores e tutores a distância

Ao analisarmos as definições de mediação pedagógica *online* apresentadas pelos professores e tutores a distância, percebemos que a maioria deles associou esse processo ao papel das interações humanas, especialmente aquelas envolvendo interações professor/tutor-aluno na EaD. Apresentamos, nos Quadros VI.11 e V.12, as respostas que melhor representam esse tipo de percepção dos professores e tutores, respectivamente, associada à categoria temática 1.

Quadro VI.11 Concepção de mediação pedagógica *online* dos professores associada à categoria temática mediadores humanos

Categoria temática 1: mediadores humanos
"Mediação pedagógica é o ***suporte pedagógico disponibilizado ao aluno*** *para apoio aos seus estudos."* (PRO1)
"A mediação pedagógica online pressupõe ***a interação dos docentes e tutores com os acadêmicos*** *no processo de ensino e aprendizagem por meio das TIC."* (PRO2)
"É ***incentivar os alunos e acompanhar as discussões do grupo*** *na busca de construir sua formação com o maior conhecimento e entendimento possível na área. É* ***tentar resolver os problemas de entendimento****, identificando as produções acadêmicas recentes e os grupos de estudos para que ao final da disciplina os alunos saibam os lugares confiáveis para manter uma formação continuada."* (PRO3)
"Entendo que o conceito em tela configura-se como o ***processo no qual o docente, por meio da intervenção pedagógica e da materialidade da ação interativa via TICs, disponibiliza aos educandos múltiplas possibilidades de diálogo, autoria e colaboração na apropriação e (re)criação dos conhecimentos historicamente organizados em torno do objeto cognoscível com que trabalha****. Ao meu ver, esta mediação pedagógica online não configura-se somente como um "facilitar" ou "dispor um ambiente" de aprendizagem, sem um papel definido e diretivo no ensino.* ***A diretividade encontra-se, inicialmente, no planejar pedagógico do docente que busca alcançar determinados objetivos de ensino-aprendizagem****. Ainda, desvela-se no* ***ato de intervir de forma decisiva nos passos de aproximação dos educandos com o objeto cognoscível, por meio de diferentes estratégias****: problematizações, compartilhamento de novas fontes de conhecimentos, explicações sobre determinados conceitos, comparações e analogias, estabelecimento de relações entre teoria e prática pedagógica, etc."* (PRO4)
"Entendo como ***interação ativa****,* ***contínua*** *e* ***contextualizada*** *utilizando como recursos virtuais (internet, AVA, moodle, plataformas, etc.)."* (PRO5)
"É possibilitar, ***através de atividades planejadas que os acadêmicos se apropriem dos conteúdos abordados em uma determinada disciplina****, para o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos."* (PRO6)
*"****Motivar, acompanhar e orientar os percursos de aprendizagem dos educandos****, servindo-se de recursos online de veiculação de informação, de comunicação e de produção colaborativa de conhecimento. Nesse processo, considerar os contextos sociocultural e institucional em que se realiza a mediação; promover a reflexão, evidenciando relações entre as "falas" dos educandos e os conteúdos estruturadores daquele percurso de aprendizagem."* (PRO7)
*"****Instigar a curiosidade****,* ***mostrar a diferença entre conceitos****, aplicabilidade."* (PRO8)
De forma ampla, é a gestão do processo de interação síncrona e assíncrona entre a instituição promotora da educação e os acadêmicos. De forma mais específica é a ***gestão do processo de ensino e aprendizagem, aproximando professores e acadêmicos na EaD****.* (PRO9)
"Mediação pedagógica consiste em desenvolver o ***processo pedagógico de ensino e de aprendizagem***

com seus estudantes. *Para essa mediação efetivamente ocorrer é preciso que haja* ***planejamento, estratégias, atividades e avaliações contínuas*** *respeitando o nível cognitivo de cada um de seus estudantes. As* ***interações*** *devem ser realizadas sempre que necessárias diante da evolução das avaliações e de como os estudantes estão se apropriando do conhecimento."* (PRO10)
"Entendo que refere-se a todo ***processo pedagógico intencional entre educador-educando****, com vistas a complexificar, esclarecer ou problematizar determinada compreensão sobre a realidade ou objeto de estudo. Por meio da mediação pedagógica,* ***educador-educando*** *podem elaborar uma análise crítica da realidade e do fenômeno educativo, sempre à luz da ciência."* (PRO15)

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2019).

Quadro VI.12 Concepção de mediação pedagógica online dos tutores a distância associada à categoria temática mediadores humanos

Categoria temática 1: mediadores humanos
*"****Possibilitar aos(às) estudantes o acesso ao conhecimento*** *de forma que os(as) mesmos(as) se sintam estimulados a desenvolver a autonomia, a reflexão e (auto)criticidade no seu processo de aprendizagem."* (TUT1)
*"****Mediar a relação do aluno com os conteúdos*** *e instituição."* (TUT2)
*"****Na minha função é auxiliar nas correções e orientações****. Mas como já fui aluna EAD consigo estabelecer uma relação mais próxima com os alunos porque acho necessário. Compartilho ideias, materiais e me mostro disponível sempre que precisarem."* (TUT4)
"Mediação pedagógica online para mim é a ***possibilidade de auxiliar os educandos nos processos de ensino e aprendizagem no ensino EaD****, garantindo a qualidade do processo educativo e uma aprendizagem significativa."* (TUT5)
*"****Contribuir com a aprendizagem dos alunos*** *utilizando os recursos disponíveis."* (TUT6)
*"****Atuação do professor, ou tutor****, através de aparelhos midiáticos, com o propósito, de estabelecer um diálogo com alunos, para a construção de um processo ensino aprendizagem."* (TUT7)
"É o ***trabalho de mediar a relação entre estudante, professor, ambiente e conteúdo****, na EaD."* (TUT8)
*"****Intervenção do docente*** *frente às divergências dos discentes."* (TUT9)

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

No Quadro VI.11, listamos as respostas dos professores que associam mais claramente o processo de mediação pedagógica *online* ao papel desempenhado pelos professores e tutores na condução da aprendizagem dos estudantes em contexto de aprendizagem *online*. Além de indicar ou sugerir a interação entre professor/tutor-aluno (PRO2, PRO4, PRO5, PRO10 e PRO15), as concepções relacionadas à categoria 1 também evidenciam o papel do professor relacionado ao planejamento das atividades de aprendizagem (PRO4, PRO6, PRO9 e PRO10) e ao caráter de acompanhanhamento e orientação do percurso de aprendizagem dos estudantes (PRO3, PRO4, PRO7 e PRO8). Entretanto, alguns professores (PRO2, PRO4, PRO5 e POR7) também incluíram na resposta o papel das TIC como meio para a comunicação e veiculação da informação, mas não como um agente de mediação pedagógica *online* que pode promover aprendizagem. A resposta de PRO4 evidencia o papel da intervenção docente, mas também sinaliza para aspectos importantes, como diálogo, autoria e colaboração, que na EaD são propiciados pela comunicação mediatizada pelas tecnologias digitais.

Além disso, outro importante elemento da resposta desse professor refere-se à diretividade ou intencionalidade, que é um fator essencial no processo de mediacão pedagógica *online*. Tal intencionalidade em relação aos objetivos de aprendizagem deve se fazer presente no desenvolvimento ou selecão de conteúdos, no planejamento de atividades de aprendizagem, na organização do AVA, na seleção dos recursos tecnológicos que vão possibilitar interação com os saberes e com os outros sujeitos etc.

Apesar de a resposta do PRO1 ser genérica e não especificar no que consiste o "suporte pedagógico", consideramos que essa é uma resposta que pode incluir tanto o suporte dos materiais didáticos, ferramentas de interação e organização do AVA, quanto o apoio fornecido pelas relações interpessoais (aluno-professor, aluno-tutor, aluno-aluno). Entretando, a resposta desse professor não evidencia diretamente esse caráter mais amplo, sugerindo que o professor está se referindo ao suporte associado ao seu próprio papel como mediador.

Relativamente às concepções expressas pelos tutores a distância, percebemos que oito deles, conforme o Quadro VI.12, associam o processo de mediação pedagógica *online* ao papel desempenhado pelo professor ou pelo tutor na EaD. Quando essas concepções mencionam as TIC, normalmente associam-na ao meio pelo qual ocorre a comunicação entre mediador e aluno (TUT6 e TUT7) e não como elementos mediadores de aprendizagem, assim como não mencionam que as interações entre os estudantes também podem gerar aprendizados. Entretanto, algumas delas (TUT1, TUT2, TUT4, TUT5, TUT8 e TUT9) nem sequer mencionam as TIC ou a modalidade EaD, destacando apenas a atuação ou intervenção do mediador (professor ou tutor). Assim como observamos nas respostas dos professores, não encontramos nas concepções dos tutores a distância o entendimento de que os estudantes podem atuar como mediadores do processo ensino-aprendizagem *online*, especialmente nas interações que realizam entre si.

É importante salientar que não está equivocado associar a mediação pedagógica *online* ao papel do professor e do tutor, pois entendemos que essa é uma dimensão fulcral desse processo. Nesse sentido, concordamos com Masetto (2000) quando ele associa a mediação pedagógica à atitude e ao comportamento do professor que se coloca como um facilitador e motivador da aprendizagem. Porém, entendemos que esse não é o único processo de mediação capaz de levar o aluno a construir significados.

Apesar das concepções dos professores e tutores a distância associadas à categoria temática 1 evidenciarem o papel do mediador humano, notadamente, do professor e do tutor, nenhuma delas

evidenciou o estudante como um mediador nas interações com seus pares. Sobre esse aspecto, concordamos com Behens (2000) e Masetto (2000) ao afirmarem que a mediação pedagógica não está centrada unicamente na figura do professor (ou tutor). Para Behens (2000), todos os participantes de uma comunidade de aprendizagem são coautores e coprodutores no ambiente virtual. Assim, o papel de mediador pedagógico pode ser desempenhado por qualquer participante de um curso *online*, inclusive na relação entre os próprios estudantes. Essa dimensão do processo de mediação pedagógica *online* também encontra respaldo no modelo CoI, especialmente no conceito da presença de ensino (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Segundo Garrison (2017), no processo de construção de conhecimento em uma comunidade de aprendizagem *online*, professores e estudantes partilham da responsabilidade em construir e confirmar significados colaborativamente, podendo ocorrer uma alternância de papéis, em que professores são alunos e alunos são professores.

Como não identificamos respostas dos tutores a distância relacionadas à categoria temática 2 (mediadores não humanos), apresentamos no Quadro VI.13 apenas as concepções dos professores que sugerem um entendimento do processo de mediação pedagógica *online* associado, principalmente, à mediação tecnológica (categoria 2).

Quadro VI.13 Concepção de mediação pedagógica online dos professores associada à categoria temática mediadores não humanos

Categoria temática 2: mediadores não humanos
"Entendo como a mediação didático-pedagógica que ocorre ***nos processos de ensino-aprendizagem com o suporte das tecnologias de informação e comunicação****, no desenvolvimento de atividades educativas."* (PRO12)
"A capacidade de ***facilitar o processo de aprendizagem dos alunos por meio de uso de recursos digitais****. É a* ***interface conteúdo e alunos mediado por tecnologias****."* (PRO13)
"Mediação pedagógica online para mim não tem muita diferença da mediação pedagógica presencial. O que diferencia é a ***utilização da tecnologia como meio, o que pode favorecer e enriquecer o processo de mediação pedagógica****."* (PRO14)

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2019).

O que chamou nossa atenção nas respostas apresentadas no Quadro VI.13 foi a ausência de referência à mediação humana para dar lugar ao caráter de suporte (PRO12), de facilitação (PRO13) e de meio (PRO14) das TIC no processo ensino-aprendizagem *online*. No contexto da TAR (Latour, 2001), o mediador, também denominado de "actante", refere-se a tudo aquilo que gera uma ação, que produz movimento e diferença, podendo ser humano (pessoas) ou não humano (como um AVA ou um livro didático). Entendemos que a interface do AVA, os materiais didáticos (textos, vídeos, videoaulas, dentre outros), e os recursos interativos (fórum e *chat*, por exemplo) podem mobilizar a aprendizagem dos estudantes na EaD. Nesse sentido, consideramos que tecnologias digitais são mais que meios ou recursos no processo ensino-aprendizagem *online*, pois elas provocam modificações cognitivas que alteram o modo de pensar, agir e se relacionar com as pessoas e com os próprios não humanos. Sobre esse aspecto, alguns estudos (Lévy, 1999; Garrison, Anderson & Archer, 2000; Kenski, 2003; Siemens, 2004; Coll & Monereo, 2010) afirmam que a mediação tecnológica modifica o modo como as pessoas se relacionam/comunicam umas com as outras e com o próprio conhecimento e, consequentemente, o modo de viver, pensar e se relacionar em sociedade. Coll e Monereo (2010) observam que o efeito das TIC está na elaboração de novas categorias cognitivas, pois à medida que acontece a sua incorporação no processo educativo, um novo paradigma sobre o processo de ensino e aprendizagem se estabelece, resultando em mudanças culturais, de comunicação e de identidade. Todos esses aspectos reforçam nosso entendimento de que as TIC são agentes de mediação da aprendizagem *online*, juntamente com os mediadores humanos, contribuindo para o processo de construção de conhecimento.

Com relação à categoria 3, não identificamos respostas dos professores que considerassem que a aprendizagem *online* pode resultar da interação com humanos e não humanos. Entretanto, consideramos apenas uma resposta dada pelos tutores a distância (TUT3) que pode sugerir esse tipo de entendimento desde que problematizada (Quadro VI.14).

Quadro VI.14 Concepção de mediação pedagógica online dos tutores a distância associada à categoria temática mediadores humanos e não humanos

Categoria temática 3: mediadores humanos e não humanos
"Interatividade. Diálogo." (TUT3)

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

Apesar de a resposta de TUT3 ser sucinta, de se resumir a dois termos — "interatividade" e "diálogo" —, e de não apresentar outros elementos capazes de indicar mais claramente o entendimento desse sujeito sobre a resposta dada, consideramos pertinente incluí-la em tal categoria, ao menos para refletir sobre o significado e a importância desses conceitos no processo de mediação pedagógica *online*. Segundo Valle e Bohadana (2012), a EaD *online* sempre esteve intimamente associada à interatividade, entendida como a relação entre humanos mediada pela máquina. Salientam que não há como negar que a interatividade é de fato uma prática específica dessa modalidade, mas isso não significa que a EaD *online* deva se reduzir a ela. Nesse sentido, as autoras defendem como finalidade da EaD *online*, assim como de qualquer prática educativa, a autoformação dos sujeitos envolvidos. A partir dessa ideia, justificam que:

> [...] na EaD online, a interatividade é o meio, ou o contexto em que se pode, ou não, realizar uma autêntica praxis, uma interação — este tipo muito especial de atividade do sujeito em que ele se autoconstrói como ser a uma vez singular e social, atividade inesgotável e transformadora que tem por objeto ele próprio, seu mundo, os outros" (Valle & Bohadana, 2012, p. 982).

Valle e Bohadana (2012) ampliam o conceito de interatividade ao tratá-la como contexto de autoformação dos sujeitos do ato educativo. Portanto, consideramos que a interatividade é um elemento que define a mediação pedagógica *online* tanto pelo viés da mediação tecnológica quanto pelas relações humanas que se estabelecem por meio do diálogo. Assim, tanto a interatividade quanto o diálogo — entendido por Freire (2003) como uma forma de relação entre as pessoas que se fundamenta no amor, na fé, na confiança, na humildade, na esperança, no silêncio, na unidade, na diversidade e na criticidade — contribuem no processo de autoformação dos sujeitos envolvidos no processo educativo *online*.

Dentre as respostas atribuídas pelos professores, identificamos apenas uma (PRO11) que não foi enquadrada em nenhuma das três categorias:

> *"Instrumento de inserção social, de inclusão e de respeito as diferentes realidades de nossos alunos."* (PRO11)

Entendemos a mediação pedagógica *online* como processo e não como instrumento. Entretanto, consideramos que a resposta dada pelo PRO11 traz um importante aspecto que deve resultar da mediação pedagógica, tanto em contexto *online* quanto presencial, que é a inclusão social e digital dos sujeitos no processo educativo. Marcon (2015) observa que a EaD pode gerar processos de inclusão digital, mas que isso depende também de fatores como a atuação dos docentes, as atividades de aprendizagem propostas e o modelo pedagógico do curso. Assim, entendemos que essa tarefa passa pelo papel desempenhado pelo professor e tutor nessa modalidade, assim como pela seleção e organização dos recursos tecnológicos (materiais didáticos, recursos interativos, dentre outros) em respeito ao perfil e ritmo de aprendizagem dos estudantes. Além disso, entendemos que esses aspectos reforçam a importância da presença de ensino e favorecem o estabelecimento da presença social do Modelo CoI (Garrison, Anderson & Archer, 2000), pois contribuem para que os estudantes se projetem socialmente e emocionalmente numa comunidade virtual de aprendizagem, o que repercutirá também no desenvolvimento da presença cognitiva (aprendizagem).

Destacamos, ainda, a ideia de mediação pedagógica na perspectiva da Teoria da Rede de Mediadores, proposta por Mallmann (2008) a partir dos pressupostos da TAR, que integra todas as dimensões do conceito de mediação pedagógica na EaD: humanos e não humanos. Esse processo é, portanto, compreendido numa perspectiva em que humanos (como professores, tutores, estudantes e *designers* de mediação) e não humanos (como mediadores pedagógicos impressos e digitais) provocam mudanças e estão aliados, formando coletivos em torno dos objetivos de aprendizagem.

No quadro VI.15, apresentamos o resultado geral das respostas dos professores e tutores a distância por categoria temática, reafirmando a prevalência da concepção de mediação pedagógica *online* associada aos mediadores humanos por ambos os sujeitos.

Quadro VI.15 Total de respostas dos professores e tutores a distância por categoria temática

SUJEITOS	Categoria 1: MH	Categoria 2: MNH	Categoria 3: MH e MNH	Não se aplica (respostas fora do contexto)
Professores	11	03	00	01
Total	**73,3%**	**20,0%**	**0,0%**	**6,7%**
Tutores a distância	08	00	1	**00**
Total	**88,9%**	**0,0%**	**11,1%**	**0,0%**

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

Na questão 12 do Q.Profs.Tutores, solicitamos que os professores e tutores a distância definissem o processo de mediação pedagógica *online* com três palavras. Para apresentar o resultado

obtido com cada grupo de sujeitos, elaboramos, no *site* Wordclouds, duas nuvens de palavras com as respostas dadas por esses sujeitos (Figuras VI.12 e VI.13).



Figura VI. 12 Nuvem de palavras das respostas atribuídas pelos professores à Q.12
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).



Figura VI.13 Nuvem de palavras das respostas atribuídas pelos tutores a distância à Q12
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

A palavra "interação", em posição central na Figura VI.12, foi a mais citada pelos professores para expressar o entedimento de mediação pedagógica *online*. Enquanto isso, a palavra "aprendizagem", em destaque na Figura VI.13, foi a mais evidenciada nas respostas dos tutores a distância. Para verificarmos mais claramente a frequência com que os termos apareceram, elaboramos o Quadro VI.16, no qual procuramos destacar por meio de uso de distintas cores os termos que mais se repetiram nas respostas dos professores e tutores a distância.

Quadro VI.16 Palavras associadas pelos professores e tutores a distância à mediação pedagógica online

PROFESSORES	Palavra 1	Palavra 2	Palavra 3
PRO1	interação	autonomia	parceria
PRO2	aprendizagem	interação	tecnologias
PRO3	incentivo	conhecimento	disponibilidade
PRO4	intervenção pedagógica	materialidade da ação interativa	diretividade
PRO5	interação	didática	cibercultural
PRO6	acolhimento	interação	persistência
PRO7	interação	orientação	conteúdo
PRO8	criatividade	comunicação	empatia
PRO9	interação	ensino	aprendizagem
PRO10	comunicação	interação	avaliação
PRO11	inclusão	respeito	qualificação
PRO12	problematização	avaliação	feedback
PRO13	facilitador	colaborativo	interface
PRO14	troca	informação	experiência
PRO15	interação	reflexão	conhecimento
TUTORES	**Palavra 1**	**Palavra 2**	**Palavra 3**
TUT1	linguagem	estímulo	feedback
TUT2	relacionamento	conteúdo	processo de aprendizagem
TUT3	interagir	dialogar	trocar
TUT4	falho	fraco	importante
TUT5	domínio da tecnologia e transformação	objetividade	acolhimento nas mediações pedagógicas
TUT6	troca	aprendizagem	comprometimento
TUT7	mídia	educação	aprendizagem
TUT8	acolhimento	compartilhamento	coletividade
TUT9	presença	atenção	rotina

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A palavra "interação" foi mencionada por oito (53,3%) professores. As palavras "conhecimento", "aprendizagem", "comunicação" e "avaliação" foram mencionadas por pelo menos dois professores, enquanto que as demais foram mencionadas apenas uma vez. Apesar de a palavra "aprendizagem" ter sido colocada claramente por três tutores a distância, destacamos com a cor roxa termos que podem sugerir relação com interação, como "troca"/"trocar" e "diálogo".

A partir da análise do Quadro VI.16, entendemos que os termos apresentados pelos professores e tutores a distância reforçam a concepção de mediação pedagógica *online* associada à categoria mediadores humanos (categoria 1), analisada anteriormente na Q.11, pois enfatiza a interação entre professor/tutor e aluno no sentido da avaliação, incentivo, parceria, acolhimento, intervenção pedagógica, orientação, diretividade, feedback, ensino, troca, respeito e empatia (respostas

dos professores), e no sentido da troca, estímulo, feedback, relacionamento, empatia, interagir, acolhimento e presença (respostas dos tutores).

Podemos concluir, com os resultados apresentados, que a concepção de mediação pedagógica *online* que prevalece na percepção dos professores e tutores a distância atuantes no curso de Pedagogia a Distância da UDESC privilegia o papel mediador dos agentes humanos, especialmente a função desempenhada pelos professores e tutores a distância nesse processo.

6.2.2 A concepção de mediação pedagógica *online* dos estudantes

A análise das respostas dos 105 estudantes à Q.15, independentemente da fase do curso em se encontram, evidenciou que a maioria deles (76,2%) associa o processo de mediação pedagógica *online* ao papel desempenhado pelos professores e tutores (categoria 1), conforme apresentamos no Quadro VI.17.

Quadro VI.17 Número de respostas dos estudantes por categoria temática

Fase do curso	Categoria 1: mediadores humanos	Categoria 2: mediadores não humanos	Categoria 3: mediadores humanos e não humanos	Não se aplica (respostas fora do contexto)
Sexta	38	6	1	5
Oitava	42	6	4	3
Total	**80 (76,2%)**	**12 (11,4%)**	**5 (4,8%)**	**8 (7,6%)**

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

Os dados sugerem que a maioria (76,2%) dos estudantes compreende o processo de mediação pedagógica *online* como a intervenção/interação de professores e tutores no AVA. Apenas 12 estudantes (11,4%) associaram esse processo à mediação tecnológica (não humanos), como a realizada por materiais didáticos e interface do AVA. As respostas associadas à categoria mediadores humanos e não humanos foram registradas por cinco estudantes (4,8%). Oito respostas (7,6%) não foram associadas às categorias pré-definidas por estarem incompletas ou fora de contexto. Para exemplicar esses resultados, apresentamos no Quadro VI.18 algumas respostas que representam o resultado da análise com base na categoria 1.

Quadro VI. 18 .Respostas dos estudantes associadas à categoria temática mediadores humanos

Categoria temática 1: mediadores humanos
"Entendo como uma ***mediação professor-aluno*** *na busca de aprendizagem como processo da construção do conhecimento".* (6ªEST2)
"É o ***relacionamento professor-aluno*** *na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento".* (6ªEST8)
*"****Intervenção do profissional*** *para auxiliar o aluno".* (6ªEST17)
"Mediação pedagógica online para mim é ***a interação de professor*** *de forma virtual com a finalidade de facilitar o aprendizado do educando".* (6ªEST30)
Utilização de recursos tecnológicos que permitem a ***prática educativa entre professores/alunos*** *e alunos/alunos em tempos e ambientes diferentes.* (8ªEST1)
"Trabalho pedagógico realizado na ***docência online****".* (8ªEST18)
"A ***função mediadora do professor ou tutor*** *em ambientes virtuais de aprendizagem".* (8ªEST26)
*"****Interlocução professor ou tutor/aluno*** *através da internet".* (8ªEST36)

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

Buscamos no quadro anterior apresentar alguns exemplos de respostas atribuídas pelos estudantes associadas à categoria mediadores humanos que fazem referência direta ao papel mediador do professor e/ou tutor (6ªEST2, 6ªEST8, 6ªEST17, 6ªEST30, 8ªEST18, 8ªEST26 e 8ªEST36) e ao papel mediador de professores e estudantes (8ªEST1). É importante salientar que apenas o estudante 8ªEST1 considerou que a prática educativa *online* também acontece pela interação aluno-aluno.

No Quadro VI.19, apresentamos exemplos de respostas dos estudantes associadas à categoria 2 (mediadores não humanos).

Quadro VI.19 Respostas dos estudantes associadas à categoria temática mediadores não humanos

Categoria temática 2: mediadores não humanos
*"****Suporte tecnológico*** *para aprendizados".* (6ªEST27)
"Entendo como a utilização e ***domínio de todas Tics*** *que estão a nossa disposição, no âmbito de acesso aos conteúdos que estão sendo estudados".* (6ªEST32)
"Utilização de ***recursos de aprendizagem através da Internet****".* (8ªEST35)
"Em minha opinião é como um facilitador e motivador da aprendizagem a partir de ***textos ou outros tipos de materiais colocados à disposição dos alunos*** *e que os façam refletir acerca de conteúdos trabalhados".* (8ªEST44)

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

No Quadro VI.19, apresentamos alguns exemplos de respostas dos estudantes que, assim como as respostas dos professores, chamam a atenção pela ausência de referência ao papel de mediadores humanos para dar lugar ao caráter de suporte/recurso (6ªEST27, 8ªEST35) e de midiatização do conteúdo (6ªEST32, 8ªEST44) das TIC no processo de mediação pedagógica *online*. Apesar de termos clareza que essas concepções não expõem explicitamente o caráter mediador dos

não humanos, optamos por associá-las à categoria 2, pois de certo modo elas sugerem esse entendimento, especialmente a resposta de 8ªEST44, que considera que os materiais didáticos possibilitam a reflexão sobre os conteúdos. Nesse sentido, reforçamos nosso entendimento de que os mediadores pedagógicos não humanos, especialmente as tecnologias digitais, provocam mudanças cognitivas e de comportamento, contribuindo para a aquisição de conhecimentos. Entretanto, é importante considerar, conforme observam Souza, Sartori e Roesler (2008), que tanto a dimensão humana quanto a tecnológica estão entrelaçadas uma na outra e que, juntas, viabilizam a mediação pedagógica *online*.

No próximo quadro, apresentamos alguns exemplos de respostas associadas à categoria 3 mediadores humanos e não humanos.

Quadro VI. 20 Respostas dos estudantes associadas à categoria temática mediadores humanos e não humanos

Categoria temática 3: mediadores humanos e não humanos
"É o ***suporte disponível*** *em outros momentos em que não tem aula presencial".* (6ªEST49)
"São as ***orientações, sugestões, orientações, esclarecimentos e material de apoio*** *fornecidos pela instituição de ensino e pela* ***equipe pedagógica****".* (8ªEST25)
"Procurar dúvidas sendo ***mediada pelos meios que são disponibilizados através de professores, tutores e instrumentos de navegação do AVA****. É fundamental interpretar de maneira mais precisa possível cada um dos meios de ensino aprendizagem do AVA para que haja uma mediação pró eficiente".* (8ªEST32)

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

No Quadro VI.20, apresentamos três exemplos de respostas que associamos à categoria mediadores humanos e não humanos. A resposta do aluno 6ªEST49, apesar de sucinta, por não especificar o tipo de suporte *online*, foi enquadrada nessa categoria porque deixa aberta tanto para a possibilidade de suporte pedagógico de mediadores humanos (como professores, tutores e estudantes) quanto de mediadores não humanos (como materiais didáticos e AVA). A resposta do aluno 8ªEST25 enfatiza atividades que são características de mediadores humanos, como orientação, sugestão e esclarecimento. Além disso, também menciona o apoio dos materiais (didáticos) que são disponibilizados aos estudantes. Já a resposta do aluno 8ªEST32 sugere um entendimento de mediação pedagógica *online* relacionada ao esclarecimento de dúvidas que pode ser realizado tanto por professores/tutores quanto por meio da estrutura do AVA.

Algumas respostas atribuídas pelos estudantes foram consideradas fora de contexto ou incompletas, por isso não foram associadas às categorias predefinidas. Apresentamos a seguir dois exemplos:

"Ensino de qualidade". (6ªEST40)
"Recurso de aprendizagem". (8ªEST9)

Portanto, o resultado geral da análise da concepção de mediação pedagógica *online* dos estudantes sugere uma convergência com o resultado obtido na análise das concepções dos professores e tutores a distância sobre esse processo, principalmente porque a maioria dos sujeitos, de ambos os grupos, associa a mediação pedagógica *online* ao papel desempenhado pelos professores e tutores (categoria 1 – mediadores humanos) no processo ensino-aprendizagem. Apresentamos no Quadro VI.21 um resumo dos resultados obtidos na análise da seção II do Q.Profs.Tutores (Q.11) e Q.Estudantes (Q.15).

Quadro VI.21 Resultado geral da concepção de mediação pedagógica online dos sujeitos

SUJEITOS	Categoria 1: Mediadores humanos	Categoria 2: Mediadores não humanos	Categoria 3: Mediadores humanos e não humanos	Não se aplica
Professores	73,3%	20,0%	0,0%	6,7%
Tutores a distância	88,9%	0,0%	11,1%	0,0%
Estudantes	76,2%	11,4%	4,8%	7,6%

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

Apresentamos, nas Figuras VI.14 e VI.15, o resultado da análise das respostas atribuídas pelos estudantes da sexta fase e oitava fase à Q.16, respecticvamente, na qual deveriam definir o processo de mediação pedagógica *online* com três palavras.

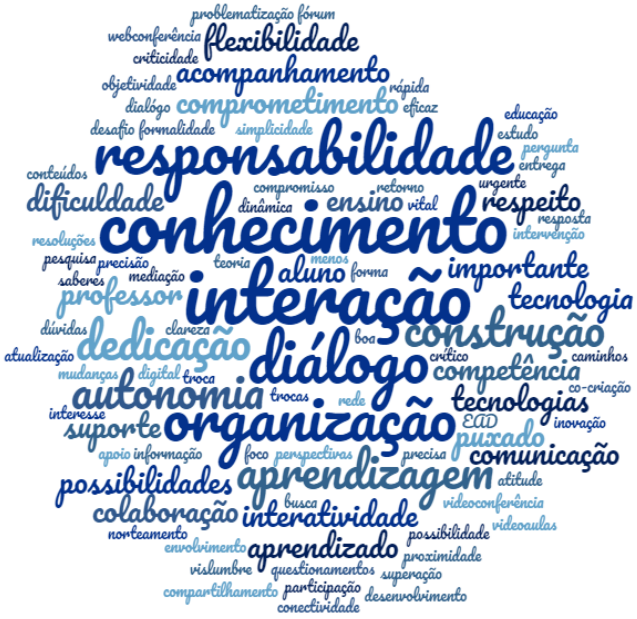


Figura VI.14 Nuvem de palavras das respostas atribuídas pelos estudantes da sexta fase à Q16
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

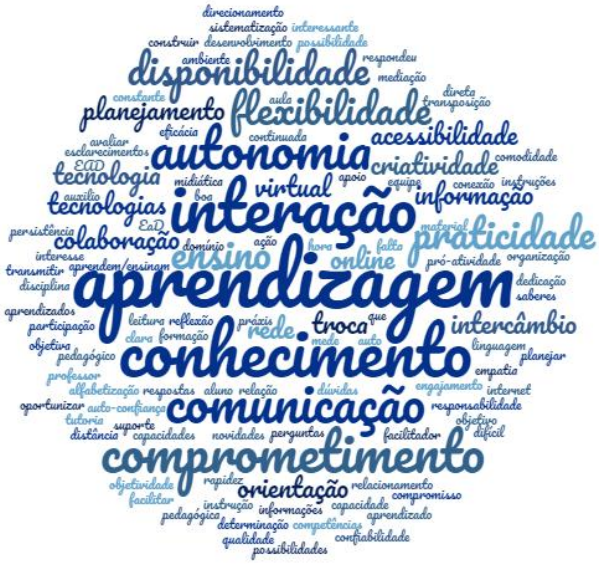


Figura VI.15 Nuvem de palavras das respostas atribuídas pelos estudantes da oitava fase à Q.16
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

As nuvens de palavras, elaboradas no *site* Wordclouds, colocam em evidência (tamanhos maiores) os termos que mais se repetiram nas respostas dos estudantes da sexta fase (interação) e

oitava fase (aprendizagem). Nos Quadros VI.22 e VI.23, apresentamos todos os termos apresentados pelos estudantes por fase, nos quais procuramos destacar, com o uso de cores, aqueles mais mencionados.

Quadro VI.22 Palavras associadas pelos estudantes da sexta fase à mediação pedagógica online

Sexta fase			
6ªEST1	construção de conhecimento	crítico	
6ªEST2	possibilidade	flexibilidade	interação
6ªEST3	construção do conhecimento	suporte digital	
6ªEST4	colaboração	diálogo	vislumbre
6ªEST5	interação	compartilhamento	conectividade
6ªEST6	construção de conhecimento		
6ªEST7	dedicação	busca	envolvimento
6ªEST8	atitude	autonomia	desafio
6ªEST9	pergunta	resposta	diálogo
6ªEST10	educação	comunicação	conhecimento
6ªEST11	possibilidades	organização	interatividade
6ªEST12	professor aluno	conhecimento	
6ªEST13	interesse	comunicação	participação
6ªEST14	interação	proximidade	objetividade
6ªEST15	responsabilidade	organização	dedicação
6ªEST16	dialógo	questionamentos	resoluções de dúvidas
6ªEST17	acompanhamento	dificuldade	importante
6ªEST18	apoio	caminhos	conteúdos
6ªEST19	webconferência	fórum	videoaulas
6ªEST20	tecnologia	norteamento	aprendizagem
6ªEST21	conhecimento	professor	aluno
6ªEST22	diálogo	co-criação	inovação
6ªEST23	problematização	diálogo	interatividade
6ªEST24	conhecimento	autonomia	criticidade
6ªEST25	superação	dedicação	aprendizado
6ªEST26	interação	conhecimento	atualização
6ªEST27	aprendizado	desenvolvimento	acompanhamento
6ªEST28	interação	colaboração	tecnologias
6ªEST29	rápida boa eficaz		
6ªEST30	interação	conhecimento	aprendizagem	trocas
6ªEST31	tecnologias	flexibilidade	formalidade
6ªEST32	rede	informação	retorno
6ªEST33	interação	precisão	responsabilidade
6ªEST34	suporte importante na aprendizagem		
6ªEST35	simplicidade	menos teoria	mais forma dinâmica
6ªEST36	compromisso	organização	responsabilidade
6ªEST37	perspectivas	possibilidades	mediação
6ªEST38	dificuldade	puxado	entrega
6ªEST39	interação	intervenção	aprendizagem
6ªEST40	ensino	respeito	comprometimento

6ªEST41	comprometimento		
6ªEST42	conhecimento	troca de saberes	
6ªEST43	interação com tecnologia		
6ªEST44	estudo muito puxado		
6ªEST45	autonomia	pesquisa	foco
6ªEST46	clareza	competência	respeito
6ªEST47	responsabilidade	competência	organização
6ªEST48	precisa "mudanças" urgente		
6ªEST49	vital para EAD		
6ªEST50	interação	ensino	videoconferência

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

Quadro VI.23 Palavras ou frases associadas pelos estudantes da oitava fase à mediação pedagógica online

Oitava fase			
6ªEST1	autonomia	praticidade	comprometimento
6ªEST2	interação	intercâmbio	saberes
6ªEST3	interação	intercâmbio	auxilio
6ªEST4	leitura	internet boa	objetividade
6ªEST5	tecnologia	praticidade	aprendizado
6ªEST6	comprometimento	disciplina	persistência
6ªEST7	compromisso	dedicação	competências
6ªEST8	ambiente virtual	interação	flexibilidade
6ªEST9	acessibilidade	transposição	comunicação
6ªEST10	interesse	determinação	organização
6ªEST11	sistematização	aprendizados	colaboração
6ªEST12	em aprendizagem constante		
6ªEST13	conhecimento	planejamento	criatividade
6ªEST14	aprendizagem	troca	conhecimento
6ªEST15	ensino e aprendizagem que não mede distância		
6ªEST16	confiabilidade	comodidade	qualidade
6ªEST17	aula em rede		
6ªEST18	aprendizagem	*online*	tutoria
6ªEST19	facilitar	oportunizar	construir
6ªEST20	orientação	informação	possibilidades
6ªEST21	EaD		
6ªEST22	planejar	transmitir	avaliar
6ªEST23	interessante	instruções	difícil
6ªEST24	clara	objetiva	direta
6ªEST25	equipe pedagógica	interação	aprendizagem
6ªEST26	EAD	tecnologias	comunicação
6ªEST27	direcionamento	instrução	autonomia
6ªEST28	disponibilidade	pró-atividade	engajamento
6ªEST29	falta mais comunicação		
6ªEST30	autonomia	conhecimento	novidades
6ªEST31	capacidades	auto-confiança	auto conhecimento
6ªEST32	comprometimento	responsabilidade	flexibilidade
6ªEST33	interação	hora	dúvidas

6ªEST34	práxis	ação	reflexão
6ªEST35	planejamento	conhecimento	domínio das tecnologias
6ªEST36	relação virtual de aprendizagem		
6ªEST37	perguntas	respostas	esclarecimentos
6ªEST38	flexibilidade	possibilidade	comunicação
6ªEST39	interação	conexão	rede
6ªEST40	desenvolvimento	capacidade	mediação
6ªEST41	comunicação	objetivo	aprendizagem
6ªEST42	suporte	apoio	facilitador
6ªEST43	ensino	*online*	pedagógico
6ªEST44	linguagem	acessibilidade	participação
6ªEST45	troca de informações		
6ªEST46	relacionamento	aprendizagem	conhecimento
6ªEST47	ensino	interação	aprendizagem
6ªEST48	tecnologia	rapidez	eficácia
6ªEST49	orientação	material	disponibilidade
6ªEST50	criatividade	empatia	aprendizagem
8ªEST51	(não respondeu)		
8ªEST52	aluno	professor	disponibilidade
8ªEST53	conhecimento	informação	colaboração
8ªEST54	alfabetização midiática	formação continuada	ambos aprendem/ensinam
8ªEST55	autonomia	praticidade	comprometimento

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2019).

De acordo com o Quadro VI.22 e Quadro VI.23, os termos que mais se repetiram nos dois grupos foram: “interação” (10 vezes na sexta fase e sete vezes na oitava fase), “conhecimento”/”produção de conhecimento” (10 vezes na sexta fase e seis vezes na oitava fase) e “aprendizagem”/”aprendizado” (seis vezes na sexta fase e 12 vezes na oitava fase). Coincidentemente, esses foram os termos que também apareceram em maior quantidade nas respostas dos professores e tutores a distância.

De modo geral, os termos utilizados pelos estudantes para definir a mediação pedagógica *online* foram diversificados e a maioria deles sugere uma compreensão desse processo associada à ação de mediadores humanos. Os termos “interação”, “diálogo”, “organização”, “participação”, “empatia”, “professor”, “aluno”, “responsabilidade”, “respeito”, dentros outros, reforçam essa percepção, corroborando com o resultado da análise da Q.15 do Q.Estudantes.

6.3 Resultados da seção III: inquérito por questionário CoI aplicado aos sujeitos

A seção III dos questionários corresponde às 34 questões do questionário do modelo CoI e estavam assim organizadas: Q.17 a Q.50 no Q.Estudantes e Q.13 a Q.46 no Q.Profs.Tutores. Conforme mencionamos no Capítulo V, o questionário CoI foi adaptado para ser aplicado com estudantes, professores e tutores a distância com o intuito de identificar a percepção desses sujeitos sobre o desenvolvimento das três dimensões do modelo CoI no processo de mediação pedagógica *online* efetivado no AVA do curso de Pedagogia a Distância da UDESC: presença de ensino; presença social; e presença cognitiva.

Na nossa interpretação, a percepção dos professores e dos tutores a distância sobre a sua própria atuação no curso (presença de ensino), assim como sobre o desenvolvimento das presenças social e cognitiva, pode fornecer aspectos importantes para analisarmos a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia investigado ou apenas reforçar a percepção expressa pelos estudantes.

Quando decidimos aplicar o questionário do modelo CoI aos professores e tutores, consideramos como uma hipótese possível que esses sujeitos tenderiam a avaliar de forma positiva as questões da presença de ensino, por elas estarem diretamente relacionadas à presença docente, ou seja, às atividades desenvolvidas e propostas por eles no curso. Entretanto, somente a comparação das respostas dadas pelos distintos sujeitos pode nos dizer se isso realmente aconteceu de forma significativa ou não, conforme discutiremos mais adiante neste capítulo.

O conjunto de dados obtidos na seção III foi organizado e analisado com a ajuda do *software* Excel, em que realizamos uma análise estatística com base no cálculo da média ponderada (MP). Além disso, calculamos o grau de concordância/discordância (Índice de Percentual de Concordância – IPC) das respostas atribuídas pelos sujeitos por meio do cálculo do IPC das questões do CoI, do IPC médio (IPCM) das categorias e o IPC total (IPCT) das presenças. Quanto mais próximo de 100 for o resultado do IPC, maior a concordância e quanto mais próximo de zero for o IPC, maior a discordância dos sujeitos.

Relembramos que, para o cálculo do IPC, utilizamos a seguinte fórmula:

$$IPC = [(média-1))/4] \times 100$$

Assim, o grau de concordância ou discordância das respostas dadas pelos sujeitos às questões que compõem o questionário CoI foi determinado por meio do cálculo do IPC. Entretanto, também calculamos o IPCM de cada categoria e o IPCT de cada um das presenças, visando realizar comparações entre as percepções dos distintos sujeitos.

A apresentação e análise dos resultados da seção III foi organizada, inicialmente, por sujeito, com o intuito de apresentar a MP, o IPC de cada questão, o IPCM das categorias e o IPCT das três presenças estruturantes do Modelo CoI na percepção dos professores, dos tutores a distância e dos estudantes. Num segundo momento, realizamos algumas triangulações a partir dos resultados obtidos com a aplicação do questionário CoI aos distintos sujeitos, buscando discutir aspectos convergentes e divergentes.

6.3.1 A percepção de CoI na perspectiva dos professores

Apresentaremos, a seguir, os resultados obtidos a partir do questionário CoI aplicado aos professores do curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

a) Presença de ensino

No questionário CoI destinado aos professores, a presença de ensino, composta de 13 questões, corresponde às questões de número 13 até 25 (Q.13 até Q.25). No Quadro VI.24, apresentamos o IPC das questões e o IPCM das categorias da presença de ensino, assim como IPCT desta dimensão do modelo CoI.

Quadro VI.24 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença de ensino na perspectiva dos professores

PRESENÇA DE ENSINO									
Categorias	**Questões**	**1. DT**	**2. DP**	**3. ND,NC**	**4. CP**	**5. CT**	**MP**	**IPC (%)**	**IPCM (%)**
Design e organização	Q.13	0	0	0	3	12	4,80	95,00	**95,00**
	Q.14	0	0	0	3	12	4,80	95,00	
	Q.15	0	0	0	5	10	4,67	91,67	
	Q.16	0	0	0	1	14	4,93	98,33	
Facilitação do discurso	Q.17	0	0	0	5	10	4,67	91,67	**85,00**
	Q.18	0	0	0	4	11	4,73	93,33	
	Q.19	0	0	2	8	5	4,20	80,00	
	Q.20	0	1	1	7	6	4,20	80,00	
	Q.21	0	0	2	5	8	4,40	85,00	
	Q.22	0	0	1	10	4	4,20	80,00	
Ensino direto	Q.23	0	0	0	9	6	4,40	85,00	**88,33**
	Q.24	0	0	0	2	13	4,87	96,67	
	Q.25	0	1	0	7	7	4,33	83,33	
Total:		**0**	**2**	**6**	**69**	**118**	**4,55**	**IPCT: 88,85**	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

De acordo com os resultados apresentados no Quadro VI.24, a categoria *design e organização* foi a que apresentou o IPCM mais elevado, quando comparado ao IPCM das demais categorias da presença de ensino. O IPCM dessa categoria foi de 95,0%, demonstrando uma elevada concordância por parte dos professores com as questões que a compõe (Q.13 a Q.16). A questão 16 ("Sinto que comuniquei claramente as datas e prazos importantes das atividades de aprendizagem sob minha responsabilidade no curso") da categoria *design e organização* apresentou o maior índice de concordância (98,33%). Assim, os resultados evidenciam uma elevada concordância dos professores em relação ao desenvolvimento de ações pelos professores, como: apresentar claramente os tópicos/conteúdos previstos (Q.13/95,0% de concordância); comunicar claramente os objetivos de aprendizagem (Q.14/95,0% de concordância); fornecer instruções claras sobre como os alunos devem participar nas atividades de aprendizagem (Q.15/91,67% de concordância); e comunicar claramente as datas e prazos importantes da agenda de atividades (Q.16/98,33% de concordância). Nesse sentido, o elevado IPCM da categoria *design e organização* (95,0%) sugere que os professores entendem que essas ações vêm sendo bem desenvolvidas por eles (e seus pares, os tutores a distância) na comunidade constituída no AVA do curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

A categoria *facilitação do discurso* apresentou IPCM igual a 85,00% de concordância, sugerindo uma avaliação positiva dos professores, especialmente das questões Q.17 (91,67%) e Q.18 (93,33%).

Entretanto, apesar de o IPCM dessa categoria sugerir uma concordância positiva, esse resultado pressupõe que alguns aspectos podem ser aprimorados na ação docente, envolvendo, especialmente, os demais itens: ajudar a manter os alunos comprometidos e participativos em um diálogo produtivo (Q.19/80,0% de concordância); ajudar a manter os alunos ativos e focados nas atividades de aprendizagem (Q.20/80,0% de concordância); incentivar os alunos a explorar novos conceitos relacionados aos tópicos/conteúdos de estudo (Q.21/85,0% de concordância); e contribuir para o desenvolvimento de um senso de comunidade entre os participantes (Q.22/80,0% de concordância).

A categoria *ensino direto* (ou instrução direta) apresentou como resultado um IPCM igual a 88,33%, sugerindo também um grau positivo de concordância por parte dos professores com as questões propostas. O fato de não atingir 100% de concordância pode significar que alguns aspectos precisam ser ajustados no curso, especialmente relacionados ao auxílio para centrar o debate sobre questões relevantes de uma forma que auxilie a aprendizagem dos estudantes (Q.23/80,00% de concordância) e forneça feedback das atividades de aprendizagem em tempo hábil (Q.25/83,33% de concordância).

O resultado do IPCT da presença de ensino na visão dos professores foi de 88,85% de concordância. Como a presença de ensino do modelo CoI está relacionada a funções desepenhados pelos professores, como a concepção e o desenvolvimento de atividades de aprendizagem e avaliação (Garrison, Anderson & Archer, 2000), esse resultado sugere uma avaliação positiva por parte dos professores sobre o papel da docência no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia. Esse foi o maior índice entre as dimensões da CoI na avaliação dos distintos grupos de sujeitos inquiridos, como veremos ao apresentar os demais resultados.

b) Presença social

As questões do questionário CoI aplicado aos professores que correspondem à presença social vão da 26 até 34 (Q.26 até Q.34). No Quadro VI.25, apresentamos o IPC das questões, o IPCM das categorias e o IPCT da dimensão do CoI da presença social na visão desses sujeitos.

Quadro VI.25 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença social na perspectiva dos professores

PRESENÇA SOCIAL									
Categorias	**Questões**	**1. DT**	**2. DP**	**3. ND,NC**	**4. CP**	**5. CT**	**MP**	**IPC (%)**	**IPCM (%)**
Expressão afetiva	Q.26	0	0	2	3	9	4,50	87,50	**78,06**
	Q.27	0	0	6	5	4	3,87	71,67	
	Q.28	0	0	2	11	2	4,00	75,00	
Comunicação aberta	Q.29	0	1	3	9	2	3,80	70,00	**71,11**
	Q.30	0	0	2	13	0	3,87	71,67	
	Q.31	0	1	1	12	1	3,87	71,67	
Coesão do grupo	Q.32	0	0	7	6	2	3,67	66,67	**71,67**
	Q.33	0	2	4	6	3	3,67	66,67	
	Q.34	0	1	0	8	6	4,27	81,67	
Total		**0**	**5**	**27**	**73**	**29**	**3,94**	**IPCT: 73,94**	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A categoria *expressão afetiva* apresentou como resultado um IPCM de 78,06%, sugerindo uma concordância positiva por parte dos professores, porém sugerindo a melhoria de aspectos no curso de Pedagogia, envolvendo, especialmente, a capacidade dos estudantes formarem impressões distintas uns dos outros (colegas/docentes) no ambiente *online* do curso (Q.27/71,67% de concordância), e de perceberem que a comunicação *online* no curso é um importante meio para a interação social (Q.28/75,00% de concordância). O maior índice de concordância dessa categoria foi em relação ao sentimento de pertencimento dos estudantes no curso (Q.26/87,50% de condordância). Em nossa interpretação, o fato de o curso de Pedagogia promover momentos presenciais no polo de apoio presencial, oferecendo espaço físico para que os estudantes realizem as atividades de aprendizagem, assim como participem dos encontros presenciais obrigatórios previstos no curso, pode ser um fator que interfira na demonstração da emoção, sentimentos e humor no AVA do curso.

Relativamente à categoria *comunicação aberta*, os dados mostram pouca variação nas respostas dos professores. O IPCM dessa categoria apresenta uma concordância de 71,11%, a menor média em relação às outras duas categorias (*expressão afetiva* e *coesão de grupo*). Esse resultado pode ser considerado positivo, pois encontra-se acima da média (50,0%) e sugere a necessidade de ajustes visando melhorar a comunicação aberta no curso de Pedagogia. O resultado preconiza que os professores percebem a necessidade de melhorias quanto: aos alunos sentiram-se confortáveis para se comunicar *online* no curso (Q.29/70,00% de concordância); aos alunos sentiram-se confortáveis para participar das discussões no ambiente *online* do curso (Q.30/71,67% de concordância); e aos alunos

sentiram-se confortáveis para interagir com outros participantes no ambiente *online* do curso (Q.31/71,67% de concordância).

Apesar do IPCM da categoria *coesão de grupo* ter sido igual a 71,67%, os resultados do IPC das questões que a compõem apresentaram pela primeira vez índices inferiores a 70,0% (IPC da Q.32 e Q.33 é igual a 66,67% de concordância), porém, ainda acima da média (50,00%), sinalizando uma concordância positiva. Esse resultado sugere que os professores entendem que os estudantes não se sentem totalmente confortáveis e não conseguem manter integralmente o senso de confiança quando entram em desacordo com outro participante no ambiente *online* do curso (Q.32/66,67% de concordância), assim como entendem que o ponto de vista dos estudantes precisa ser melhor reconhecido (ou valorizado) pelos outros participantes nas atividades *online* do curso (Q.33/66,67% de concordância). O maior IPC da categoria *coesão de grupo* foi evidenciado na Q.34 (81,67%), confirmando que os professores acreditam que as discussões *online* no curso têm auxiliado os estudantes a desenvolver um sentido de colaboração.

De modo geral, o IPCT da presença social foi de 73,94%, sugerindo que os professores percebem de maneira positiva o desenvolvimento dessa dimensão do modelo CoI no AVA do curso de Pedagogia. Entretanto, apesar dos resultados serem concordantes, eles também sinalizam lacunas (ou discordâncias) que podem ser melhor estruturadas e motivadas pelo processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia, envolvendo a ação mediadora dos sujeitos humanos e dos não humanos. Exemplos são: criar condições para a realização de interações qualitativas (reflexivas e intencionais); melhorar a comunicação entre os participantes; e possibilitar que a expressão socioemocional se fortaleça.

c) Presença cognitiva

As questões do questionário CoI aplicado aos professores que correspondem à presença cognitiva vão da Q.35 até a Q.46. No Quadro VI.26, apresentamos o IPC das questões, o IPCM das categorias e o IPCT da dimensão do CoI denominada presença cognitiva na perspectiva dos professores.

Quadro VI.26 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença cognitiva na perspectiva dos professores

PRESENÇA COGNITIVA									
Categorias	**Questões**	**1. DT**	**2. DP**	**3. ND,NC**	**4. CP**	**5. CT**	**MP**	**IPC (%)**	**IPCM (%)**
Evento desencadeador	Q.35	1	0	0	6	8	4,33	83,33	**81,67**
	Q.36	1	0	0	8	6	4,20	80,00	
	Q37	0	0	1	9	5	4,27	81,67	
Exploração	Q.38	1	2	3	7	3	3,56	64,06	**74,69**
	Q.39	0	0	1	9	5	4,27	81,67	
	Q.40	0	1	1	8	5	4,13	78,33	
Integração	Q.41	0	0	0	7	8	4,53	88,33	**88,89**
	Q.42	0	0	1	5	9	4,53	88,33	
	Q.43	0	0	1	4	10	4,60	90,00	
Resolução	Q.44	0	0	3	6	6	4,20	80,00	**82,22**
	Q.45	0	0	4	3	8	4,27	81,67	
	Q.46	0	0	2	5	8	4,40	85,00	
Total		**3**	**3**	**17**	**77**	**81**	**4,27**	**IPCT: 81,77**	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

O resultado do Quadro VI.26 mostra que, na perspectiva dos professores, o IPCT da presença cognitiva apresenta uma concordância positiva de 81,77%. O IPCM da categoria *evento desencadeador* foi de 81,67% de concordância, sugerindo uma concordância positiva em relação às questões 35, 36 e 37. Esse resultado sugere que existem aspectos relacionados à aprendizagem *online* no curso de Pedagogia a melhorar, tais como: a proposição de atividades de aprendizagem no ambiente *online* do curso que aumentem o interesse dos estudantes (Q.35/83,33% de concordância); a proposição de atividades de aprendizagem no ambiente *online* do curso que despertem a curiosidade dos estudantes (Q.36/80,00% de concordância); e a motivação dos estudantes para explorar outras questões e temas relacionados aos conteúdos do curso (Q.37/81,67% de concordância).

A categoria *exploração* apresentou o menor IPCM da presença cognitiva (74,69% de condordância), sugerindo que essa é categoria da presença cognitiva menos desenvolvida no curso de Pedagogia na perspectiva dos professores. Isso signiifca que os aspectos a melhorar envolvem: a utilização pelos estudantes de uma variedade de fontes de informação para explorar problemas e

atividades de aprendizagem no ambiente *online* (Q.38/64,06% de concordância); a localização pelos estudantes de informações relevantes que os ajudem a resolver questões relacionadas ao conteúdo no ambiente *online* (Q.39/81,67% de concordância); e a valorização das discussões *online* para ajudar os estudantes a apreciar diferentes perspectivas sobre os conteúdos (Q.40/78,33% de concordância).

A categoria *integração* apresentou o maior IPCM da presença cognitiva na avaliação dos professores: 88,89% de concordância. O grau de concordância das questões que compõem essa categoria foi de 88,33% para as questões 41 ("Senti que a combinação de novas informações ajudaram os alunos a responder questões levantadas nas atividades de aprendizagem *online* sob minha responsabilidade no curso") e 42 ("Senti que as atividades de aprendizagem ajudaram os alunos a construir explicações/soluções sobre o conteúdo sob minha responsabilidade no curso), e de 90,00% para a questão 43 ("Percebi que a reflexão sobre os conteúdos e as discussões ajudaram os alunos a entender os conceitos fundamentais do conteúdo sob minha responsabilidade). Esses resultados sugerem uma concordância positiva, entretanto também sugerem aspectos a melhorar relacionados a essas questões.

A última categoria da presença cognitiva, denominada *resolução*, apresentou como resultado um IPCM igual a 82,22%. A Q.44 ("Percebi que os alunos conseguiram descrever maneiras de testar e aplicar o conhecimento adquirido no curso sob minha responsabilidade") apresentou um IPC de 80,00%. A Q.45 ("Percebi que os alunos desenvolveram soluções para os problemas apresentados na(s) disciplina(s) sob minha responsabilidade no curso que podem ser aplicadas na sua prática docente") apresentou um IPC igual a 81,67% e a Q.46 ("Percebi que os alunos desenvolveram soluções para os problemas apresentados na(s) disciplina(s) sob minha responsabilidade no curso que podem ser aplicadas na sua prática docente") apresentou o maior IPC da categoria resolução: 85,00%. Apesar de os índices da categoria *resolução* sugerirem um elevado grau de concordância, o fato de não integralizar 100% de condordância sugere que os professores percebem a necessidade de melhorias no curso de Pedagogia relacionadas às questões dessa categoria.

No Quadro VI.27, apresentamos o total de respostas por item da escala Likert utilizadas nas questões, visando mostrar os dados que nos levaram a calcular o IPCT do instrumento CoI na perspectiva dos professores. Esse resultado mostra que o grau de concordância dos professores com o desenvolvimento da comunidade de inquirição no curso de Pedagogia é de 82,30%.

Quadro VI.27 Resultado geral do CoI na perspectiva dos professores

Dimensões do CoI	1. DT	2. DP	3. ND,NC	4. CP	5. CT	MP	IPCT
Presença de ensino	0	2	6	69	118	4,55	88,85
Presença social	0	5	27	73	29	3,94	73,94
Presença cognitiva	3	3	17	77	81	4,27	81,77
Total	**3**	**10**	**50**	**219**	**228**	**4,29**	**82,30**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A presença de ensino foi claramente o elemento que mais se destacou nas respostas dos professores, quando comparamos ao resultado do IPCT das demais presenças. Isso pode significar que, na percepção desses sujeitos, essa é a dimensão do CoI mais desenvolvida no curso de Pedagogia. Conforme já mencionamos, trata-se de uma dimensão que está relacionada diretamente ao papel desempenhando pelos professores no processo de mediação pedagógica *online*.

6.3.2 A percepção da CoI na perspectiva dos tutores a distância

Apresentamos a seguir os resultados obtidos com a aplicação do questionário do modelo teórico CoI aplicado aos tutores a distância do curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

a) Presença de ensino

O questionário CoI destinado aos tutores a distância era o mesmo dos professores, logo a presença de ensino também corresponde às Q.13 até Q.25. No Quadro VI.28, apresentamos os resultados da avaliação desses sujeitos sobre o desenvolvimento da presença de ensino no curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Quadro VI.28 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença de ensino na perspectiva dos tutores a distância

PRESENÇA DE ENSINO									
Categorias	**Questões**	**1. DT**	**2. DP**	**3. ND,NC**	**4. CP**	**5. CT**	**MP**	**IPC (%)**	**IPCM (%)**
Design e organização	Q.13	1	0	0	2	6	4,33	83,33	**84,03**
	Q.14	0	1	0	4	4	4,22	80,56	
	Q.15	0	0	0	4	5	4,56	88,89	
	Q.16	0	1	1	1	6	4,33	83,33	
Facilitação do discurso	Q.17	0	0	0	5	4	4,44	86,11	**85,19**
	Q.18	0	0	0	3	6	4,67	91,67	
	Q.19	0	0	0	6	3	4,33	83,33	
	Q.20	0	0	0	5	4	4,44	86,11	
	Q.21	0	0	1	5	3	4,22	80,56	
	Q.22	0	0	0	6	3	4,33	83,33	
Ensino direto	Q.23	0	0	2	4	3	4,11	77,78	**88,89**
	Q.24	0	0	0	2	7	4,78	94,44	
	Q.25	0	0	0	2	7	4,78	94,44	
Total:		**1**	**2**	**4**	**49**	**61**	**4,43**	**IPCT: 85,68**	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

De acordo com os resultados apresentados no Quadro VI.28, o IPCT da presença de ensino foi de 85,68%, demonstrando que essa dimensão da CoI é, na visão dos tutores a distância, a que tem alcançado mais claramente os objetivos quando comparada às outras dimensões (presença social e presença cognitiva). A categoria *ensino direto* foi a que apresentou o maior IPCM (88,89%), seguida pelas categorias *design e organização* (85,19%) e *ensino direto* (84,03%). Esses resultados sugerem uma concordância positiva em relação à presença de ensino no curso de Pedagogia, mas também sugerem a necessidade de melhorias visando o desenvolvimento integral do curso na perspectiva do modelo teórico CoI.

Os índices mais elevados, com IPC acima de 90,00% de concordância, foram observados nas seguintes questões: Q.18, "Sinto que forneci orientações para a compreensão dos tópicos de estudo sob minha responsabilidade no curso que ajudaram no esclarecimento de dúvidas dos alunos" (91,67%); Q.24, "Sinto que forneci feedback (retornos/comentários) que ajudaram os alunos a compreender suas dificuldades e a perceber seus avanços relativos às metas e objetivos da(s) disciplina(s) sob minha responsabilidade no curso" (94,44%); e Q.25, "Sinto que sempre forneço feedback das atividades de aprendizagem aos alunos em tempo hábil" (94,44%). Apenas uma questão apresentou IPC inferior a 80,00%, a Q.23 "Sinto que auxiliei a centrar o debate *online* sobre questões relevantes de uma forma que auxiliou a aprendizagem dos alunos" (77,78% de concordância). Os demais IPC das questões da presença de ensino variaram entre 80,56% a 91,67% de concordância,

sugerindo que os tutores a distância percebem evidências do desenvolvimento dessa dimensão da CoI no curso de Pedagogia.

b) Presença social

As questões do questionário CoI aplicado aos tutores a distância que correspondem à presença social vão da Q.26 à Q.34. No Quadro VI.29, apresentamos o IPC das questões, o IPCM das categorias e o IPCT da dimensão do CoI denominada presença social na visão desses sujeitos.

Quadro VI.29 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença social na perspectiva dos tutores a distância

PRESENÇA SOCIAL									
Categorias	**Questões**	**1. DT**	**2. DP**	**3. ND,NC**	**4. CP**	**5. CT**	**MP**	**IPC (%)**	**IPCM (%)**
Expressão afetiva	Q.26	0	1	2	1	5	4,11	77,78	66,67
	Q.27	0	1	2	3	3	3,89	72,22	
	Q.28	0	3	3	3	0	3,00	50,00	
Comunicação aberta	Q.29	1	2	2	3	1	3,11	52,78	52,78
	Q.30	2	0	2	4	1	3,22	55,56	
	Q.31	2	0	3	4	0	3,00	50,00	
Coesão do grupo	Q.32	0	0	5	2	2	3,67	66,67	67,59
	Q.33	0	0	3	5	1	3,78	69,44	
	Q.34	0	0	5	2	2	3,67	66,67	
Total		**5**	**7**	**27**	**27**	**15**	**3,49**	**IPCT: 62,35**	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Na perspectiva dos tutores a distância, a presença social apresentou o menor IPCT (62,35%) em comperação às demais presenças do modelo CoI. A categoria *comunicação aberta* da presença social apresentou o menor IPCM (52,78%) em relação às categorias *expressão afetiva* (66,67%) e *coesão de grupo* (67,59%), cujos IPCMs apresentaram índices com valores mais próximos. Os resultados do IPCM das categorias da presença social na perspectiva dos tutores a distância, apesar de mais baixos em relação aos resultados obtidos na percepção dos professores, sugerem uma concordância acima da média ou positiva (acima de 50,00%), porém insinuam aspectos a desenvolver no curso de Pedagogia envolvendo, especialmente, a Q.28 e a Q.31, que apresentaram o menor IPC (50,00% de concordância). O maior índice de concordância foi da Q.26, que se referiu ao sentimento de pertencimento dos estudantes no curso (77,78% de concordância). O IPC das demais questões variou entre 52,78% a 72,22%. Esses resultados sugerem a necessidade de se rever aspectos no curso

que melhorem o desenvolvimento da presença social, como possibilitar que os estudantes percebam que a comunicação *online* no curso é um excelente meio para a interação social (Q.28), que se sintam confortáveis para interagir e se comunicar com outros participantes no ambiente *online* do curso (Q.29 e Q.31), dentre outros aspectos.

c) Presença cognitiva

As questões do questionário CoI aplicado aos tutores que correspondem à presença cognitiva são as mesmas dos professores: Q.35 à Q.46. No Quadro VI.30, apresentamos o IPC das questões, o IPCM das categorias e o IPCT da dimensão presença cognitiva na perspectiva dos tutores a distância.

Quadro VI.30 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença cognitiva na perspectiva dos tutores a distância

PRESENÇA COGNITIVA									
Categorias	Questões	1. DT	2. DP	3. ND,NC	4. CP	5. CT	MP	IPC (%)	IPCM (%)
Evento desencadeador	Q.35	1	0	3	2	3	3,67	66,67	70,37
	Q.36	0	0	2	4	3	4,11	77,78	
	Q37	0	0	4	4	1	3,67	66,67	
Exploração	Q.38	1	1	2	3	2	3,44	61,11	67,59
	Q.39	1	0	2	5	1	3,56	63,89	
	Q.40	0	0	2	4	3	4,11	77,78	
Integração	Q.41	0	0	1	7	1	4,00	75,00	75,93
	Q.42	0	0	2	5	2	4,00	75,00	
	Q.43	0	0	2	4	3	4,11	77,78	
Resolução	Q.44	0	0	5	4	0	3,44	61,11	66,67
	Q.45	0	0	2	7	0	3,78	69,44	
	Q.46	0	0	3	5	1	3,78	69,44	
Total		3	1	30	54	20	3,81	IPCT: 70,14	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

O Quadro VI.30 apresenta os resultados obtidos com os tutores a distância em relação ao desenvolvimento da presença cognitiva em uma comunidade de inquirição. O IPCT da presença cognitiva apresentou índice geral de 70,14% de concordância, inferior ao IPCT dos professores em relação a essa mesma dimensão da CoI (IPCT dos professores para a presença cognitiva: 81,77%). Apesar disso, o IPCT da presença cognitiva na perspectiva dos tutores sugere uma avaliação positiva (superior a média de 50,00%) em relação ao desenvolvimento dessa dimensão do CoI no curso de Pedagogia. Por outro lado, também sugere que essa é uma dimensão que requer ajustes com vistas à obtenção de um grau de concordância mais próximo do ideal (100,00%). Os menores IPCM da

presença cognitiva foram verificados nas categorias *resolução* (66,67% de concordância) e *exploração* (67,59% de concordância). O IPCM da categoria *evento desencadeador* foi de 70,37% de concordância.

O maior IPCM foi o da categoria *integração*: 75,93%. Esses resultados sugerem que, na percepção dos tutores a distância, existem aspectos relacionados à aprendizagem *online* no curso de Pedagogia que necessitam ser melhorados ou desenvolvidos em todas as categorias da presença cognitiva, tais como: propor atividades de aprendizagem no ambiente *online* do curso que aumentem o interesse dos estudantes (Q.35/66,67% de concordância); motivar os estudantes para explorar outras questões e temas relacionados aos conteúdos do curso (Q.37/66,67% de concordância); disponibilizar aos estudantes uma variedade de fontes de informação para explorar problemas e atividades de aprendizagem no ambiente *online* (Q.38/61,11% de concordância); localizar informações relevantes que ajudem os estudantes a resolver questões relacionadas ao conteúdo (Q.39/63,89% de concordância); criar oportunidades para que os alunos consigam descrever maneiras de testar e aplicar o conhecimento adquirido no curso (Q.44/61,11% de concordância); dentre outros.

No Quadro VI.31, apresentamos o total de respostas por item da escala Likert, visando mostrar os dados que nos levaram a calcular o IPCT do instrumento CoI na perspectiva dos tutores a distância. Esse resultado mostra que o grau de concordância desses sujeitos sobre o desenvolvimento da presença cognitiva do modelo CoI no curso de Pedagogia é de 73,60%.

Quadro VI.31 Resultado geral do CoI na perspectiva dos tutores a distância

Dimensões do CoI	1. DT	2. DP	3. ND,NC	4. CP	5. CT	MP	IPCT
Presença de ensino	1	2	4	49	61	4,43	**85,68**
Presença social	5	7	27	27	15	3,49	**62,35**
Presença cognitiva	3	1	30	54	20	3,81	**70,14**
Total de respostas	**9**	**10**	**61**	**130**	**96**	**3,96**	**74,02**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Assim como no resultado geral da CoI dos professores, a presença de ensino na perspectiva dos tutores a distância foi claramente a dimensão de maior índice de concordância (85,68%), quando comparamos às demais presenças (62,35% e 70,14%). Isso significa que tanto para os professores quanto para os tutores a distância essa é a dimensão do CoI que tem atingido os objetivos mais claramente no curso de Pedagogia do CEAD. Para os tutores, a presença social é a menos desenvolvida no curso de Pedagogia. Na nossa visão, essa percepção pode ter relação com o grau de participação dos estudantes no AVA e também com o fato de os estudantes encontrarem-se

presencialmente com certa frequência, podendo influenciar na demonstração de indicadores desse tipo de presença pelos estudantes.

6.3.3 A percepção da CoI na perspectiva dos estudantes

Apresentaremos, a seguir, os resultados obtidos com a aplicação do questionário do modelo teórico CoI aplicado aos estudantes da sexta e da oitava fase do curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

a) Presença de ensino

As questões do questionário CoI aplicado aos estudantes que correspondem à presença de ensino são: Q.17 à Q.29. No Quadro VI.32, apresentamos os resultados da avaliação desses sujeitos sobre o desenvolvimento da presença de ensino no curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Quadro VI.32 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença de ensino na perspectiva dos estudantes

PRESENÇA DE ENSINO									
Categorias	**Questões**	**1. DT**	**2. DP**	**3. ND,NC**	**4. CP**	**5. CT**	**MP**	**IPC (%)**	**IPCM (%)**
Design e organização	Q.17	0	10	2	48	45	4,22	80,48	**82,02**
	Q.18	1	9	4	47	44	4,18	79,52	
	Q.19	0	10	3	52	40	4,16	79,05	
	Q.20	0	5	2	27	71	4,56	89,05	
Facilitação do discurso	Q.21	2	4	5	51	43	4,23	80,71	**78,25**
	Q.22	0	7	7	56	35	4,13	78,33	
	Q.23	4	4	10	58	29	3,99	74,76	
	Q.24	3	4	7	59	32	4,08	76,90	
	Q.25	0	3	6	43	53	4,39	84,76	
	Q.26	4	8	13	43	37	3,96	74,05	
Ensino direto	Q27	3	5	5	54	38	4,13	78,33	**77,46**
	Q.28	1	11	3	39	51	4,22	80,48	
	Q.29	3	12	6	51	33	3,94	73,57	
Total:		**21**	**92**	**73**	**628**	**551**	**4,17**	**IPCT: 79,23**	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

De acordo com os resultados apresentados no Quadro VI.32, a categoria *design e organização* apresentou o maior IPCM na avaliação dos estudantes (82,02%), seguida pelas categorias *facilitação do discurso* (78,25%) e *ensino direto* (77,46%). O IPCT da presença de ensino foi de 79,23% de concordância. Esses resultados sugerem uma avaliação positiva por parte dos estudantes em relação

ao desenvolvimento da presença de ensino no curso de Pedagogia, mas também sinalizam a necessidade de melhorias que levem ao desenvolvimento integral do curso na perpectiva do modelo teórico CoI.

O índice IPC mais elevado, com IPC próximo de 90,00% de concordância, foi o da Q.20 ("Os professores e tutores a distância comunicaram claramente as datas e prazos importantes das atividades de aprendizagem durante o curso"), com IPC igual a 89,05%. Os menores índices IPC foram das seguintes questões, respectivamente: 74,05% de concordância na Q.26 ("As ações dos professores e tutores a distância reforçaram o desenvolvimento de um sentido de comunidade entre os participantes (alunos/docentes) no ambiente *online* do curso"); 73,57% de concordância na Q.29 ("Os professores e tutores forneceram feedback das atividades de aprendizagem em tempo hábil"); e 74,76% de concordância na Q.23 ("Os professores e tutores a distância ajudaram a manter os alunos envolvidos e participativos em um diálogo produtivo no ambiente *online* do curso").

De modo geral, o IPC das questões da presença de ensino, na visão dos estudantes, variou de 74,05% a 89,05% de concordância, demonstrando uma concordância positiva em relação a essa dimensão da comunidade de inquirição. Na nossa leitura, os resultados da presença de ensino sugerem uma satisfação dos estudantes com o papel dos professores e tutores a distância no processo de mediação pedagógica *online* efetivado no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, pois uma das funções da presença de ensino está relacionada, segundo Garrison, Anderson e Archer (2000), ao desenho da experiência educacional, como a seleção, organização e apresentação primária do conteúdo do curso e a concepção, desenvolvimento e avaliação de atividades de aprendizagem.

b) Presença social

As questões do questionário CoI aplicado aos estudantes que correspondem à presença social são: Q.30 à Q.38. No Quadro VI.33, apresentamos o IPC das questões, o IPCM das categorias e o IPCT da dimensão do CoI denominada presença social, na perspectiva dos estudantes.

Quadro VI.33 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença social na perspectiva dos estudantes

PRESENÇA SOCIAL									
Categorias	**Questões**	**1. DT**	**2. DP**	**3. ND,NC**	**4. CP**	**5. CT**	**MP**	**IPC (%)**	**IPCM (%)**
Expressão afetiva	Q.30	4	4	8	37	52	4,23	80,71	**75,08**
	Q.31	6	6	21	44	28	3,78	69,52	
	Q.32	5	9	7	44	40	4,00	75,00	
Comunicação aberta	Q.33	1	11	6	43	44	4,12	78,10	**78,73**
	Q.34	0	12	5	47	41	4,11	77,86	
	Q.35	1	7	3	52	42	4,21	80,24	
Coesão do grupo	Q.36	2	9	13	49	32	3,95	73,81	**76,43**
	Q.37	3	5	21	44	32	3,92	73,10	
	Q.38	1	4	7	44	49	4,30	82,38	
Total		**23**	**67**	**91**	**404**	**360**	**4,07**	**IPCT: 76,75**	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A categoria comunicação aberta apresentou o maior IPCM (78,73%) em relação às categorias *expressão afetiva* (75,08%) e *coesão de grupo* (76,43%). De modo geral, os IPCM das categorias da presença social apresentaram índices relativamente próximos. Já o IPCT da presença social foi avaliado pelos estudantes com grau de concordância de 76,75%. Esses resultados sugerem uma avaliação positiva por parte desses sujeitos em relação ao desenvolvimento dessa dimensão da CoI no curso de Pedagogia, mas também indicam a necessidade de melhorias que levem ao desenvolvimento integral do curso na perspectiva desse modelo teórico.

Os índices IPC mais elevados, com IPC acima de 80,00% de concordância, foram, respectivamente, das questões Q.38, Q.30 e Q.35: 82,38% de concordância na Q.38 ("As discussões *online* ajudaram-me a desenvolver um sentido de colaboração"); 80,71% de concordância na Q.30 ("Ir conhecendo melhor os outros participantes (colegas de curso) conferiu-me um sentimento de pertencimento em relação à turma"); e 80,24% de concordância na Q.35 ("Senti-me confortável interagindo com os outros participantes no ambiente *online* das disciplinas").

O menor índice IPC das questões da presença social na visão dos estudantes, com índice inferior a 70%, foi da Q.31 ("Eu consegui formar impressões distintas de alguns colegas do curso no ambiente *online*"), com 69,52% de manifestações de concordância. Esse resultado sugere que essa é a questão que os estudantes apresentam menor percepção. Como eles se encontram presencialmente no polo de apoio presencial quase todas as semanas, é possível que não associem as impressões que constroem sobre os colegas ao AVA, mas a esse contato presencial.

De modo geral, o IPC das questões da presença social, na visão dos estudantes, variou de 69,52% a 82,38% de concordância, demonstrando, ainda assim, uma concordância positiva em relação ao desenvolvimento dessa dimensão do modelo CoI no curso de Pedagogia. Além disso, os valores dos IPCM das três categorias mantiveram-se próximos. Entretanto, esses resultados, por estarem acima da média, sugerem uma avaliação positiva do desenvolvimento da presença social no curso de Pedagogia, porém também indicam aspectos a melhorar em todas as categorias. Como a presença social está relacionada, segundo Garrison (2007; 2009), à capacidade de os participantes se identificarem com a comunidade *online,* como se comunicarem deliberadamente em um ambiente de confiança e desenvolverem relacionamentos interpessoais, entendemos que esse resultado também sugere satisfação com a mediação pedagógica *online* efetivada no curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que sugere que essa dimensão também precisa ser potencializada.

c) Presença cognitiva

As questões do questionário CoI aplicado aos estudantes que correspondem à presença cognitiva são: Q.39 à Q.50. No Quadro VI.34, apresentamos o IPC das questões, o IPCM das categorias e o IPCT da dimensão presença cognitiva, na perspectiva desses sujeitos.

Quadro VI.34 IPC das questões, IPCM das categorias e IPCT da presença cognitiva na perspectiva dos estudantes

PRESENÇA COGNITIVA									
Categorias	**Questões**	**1. DT**	**2. DP**	**3. ND,NC**	**4. CP**	**5. CT**	**MP**	**IPC (%)**	**IPCM (%)**
Evento desencadeador	Q.39	2	3	7	49	44	4,24	80,95	**82,38**
	Q.40	1	5	7	43	49	4,28	81,90	
	Q.41	1	3	4	45	52	4,37	84,29	
Exploração	Q.42	0	3	10	40	52	4,34	83,57	**83,65**
	Q.43	1	0	5	40	59	4,49	87,14	
	Q.44	3	5	6	44	47	4,21	80,24	
Integração	Q.45	0	3	6	53	43	4,30	82,38	**83,49**
	Q.46	1	1	3	54	46	4,36	84,05	
	Q.47	1	2	3	51	48	4,36	84,05	
Resolução	Q.48	0	6	6	62	31	4,12	78,10	**80,79**
	Q.49	0	3	10	56	36	4,19	79,76	
	Q.50	1	1	1	56	46	4,38	84,52	
Total		**11**	**35**	**68**	**593**	**553**	**4,30**	**IPCT: 82,58**	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

No Quadro VI.35, apresentamos o total de respostas por item da escala Likert, visando mostrar os dados que nos levaram a calcular o IPC geral do instrumento CoI na perspectiva dos estudantes. Esse resultado mostra que o grau de concordância desses sujeitos com o desenvolvimento da comunidade de inquirição no curso de Pedagogia é de 79,75%.

Quadro VI.35 Resultado geral do CoI na perspectiva dos estudantes

Dimensões do CoI	1. DT	2. DP	3. ND,NC	4. CP	5. CT	MP	IPCT
Presença de ensino	21	92	73	628	551	4,17	79,23
Presença social	23	67	91	404	360	4,07	76,75
Presença cognitiva	11	35	68	593	553	4,30	82,58
Total de respostas	**55**	**194**	**232**	**1625**	**1464**	**4,19**	**79,75**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Na avaliação dos estudantes, a presença cognitiva apresentou o maior IPCT (82,58%), seguida pela presença de ensino (79,23%) e Pela presença social (76,75%). Por acreditarmos que o modelo CoI oferece elementos teóricos e práticos para a compreensão de diferentes aspectos relacionados ao processo de mediação pedagógica *online*, entendemos que esses resultados, assim como o resultado do IPCT do desenvolvimento da CoI (79,75% de concordância) na visão dos estudantes, podem sugerir satisfação com o processo de mediação pedagógica *online* efetivado no curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Também sugerem aspectos a melhorar, tanto relacionados ao desenvolvimento da presença cognitiva quanto às demais dimensões do modelo CoI pela relação de interdependência existente entre elas.

6.3.4 Algumas triangulações necessárias sobre o resultado do questionário CoI

O modelo teórico CoI pressupõe que a aprendizagem em uma comunidade virtual, em que a comunicação é mediatizada, ocorre pela relação de interdependência entre as três dimensões, ou presenças, que o estruturam: presença de ensino; presença social; e presença cognitiva (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Segundo esse modelo, o desenvolvimento dessas dimensões em um curso a distância, totalmente ou parcialmente *online*, são cruciais para a construção de uma aprendizagem profunda e significativa. Assim, esse modelo pode ser utilizado para orientar o desenho pedagógico de cursos a distância (tanto na definição dos papéis dos agentes humanos, quanto dos agentes não humanos), especialmente orientando uma prática pedagógica de professores/tutores, um modelo comunicacional e uma estrutura de atividades de aprendizagem que estimulem a interação e a

cobaloração. Nesse sentido, entendemos que a construção da aprendizagem *online* na perspectiva CoI contempla a visão de mediação pedagógica *online* como um processo no qual agentes humanos (estudantes, professores, tutores, dentre outros) e não humanos (AVA, materiais didáticos digitais, sistema de tutores inteligentes, dentre outros) são mediadores da construção de conhecimentos.

A presença de ensino é a dimensão do modelo teórico CoI vinculada à atuação do professor, e fornece a percepção sobre as seguintes categorias: design e organização; facilitação do discurso; e ensino direto. Esse elemento do modelo CoI é definido como sendo a concepção, facilitação e direcionamento de processos cognitivos e sociais, com o intuito de alcançar resultados de aprendizagem com significado pessoal e com valor educacional (Garrison & Arbaugh, 2007). Por esse motivo, é considerada a presença sobre a qual os professores e os tutores têm mais controle (Cabral & Amante, 2010). Entretanto, essa presença também pode ser desenvolvida a partir da ação dos próprios estudantes, caracterizando-a como um tipo de presença distribuída entre os sujeitos do processo educativo *online* (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Paz, 2015), ou colaborativa e coletiva, como propõe Dias (2008).

Relativamente à pesença de ensino, apresentamos no Quadro VI.36 o resultado geral da percepção dos sujeitos em relação ao desenvolvimento dessa dimensão do CoI no AVA do curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Quadro VI.36 Resultado geral da presença de ensino na perspectiva dos sujeitos

PRESENÇA DE ENSINO						
Categorias da PE	**Professores**		**Tutores**		**Estudantes**	
	IPCM	IPCT	IPCM	IPCT	IPCM	IPCT
Design e organização	95,00	**88,33**	84,03	**85,68**	82,02	**79,46**
Facilitação do discurso	85,00		85,19		78,25	
Instrução direta	88,33		88,89		79,46	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

De acordo com os dados do Quadro VI.36, ao compararmos os resultados dos IPCM das três categorias da presença de ensino por sujeitos, verificamos que os maiores índices foram atribuídos pelos professores, resultando, consequentemente, no maior IPCT da presença de ensino, com 88,33% de concordância. O segundo IPCT mais elevado da presença de ensino foi dos tutores a distância (85,68%) e o terceiro foi dos estudantes (79,46%). Apesar da variação nos resultados entre os sujeitos, os IPCM e os IPCT da presença de ensino, na percepção dos distintos sujeitos, sugerem uma

concordância positiva em relação a essa dimensão no curso de Pedagogia. Isso significa que os sujeitos percebem o desenvolvimento da presença de ensino e suas categorias no AVA do curso de Pedagogia.

Nossa hipótese inicial, de que os professores e tutores a distância poderiam avaliar positivamente essa dimensão por ela estar diretamente relacionada ao papel da docência, parece ter se confirmado. Entretanto, como esses índices foram inferiores a 100,00% de concordância, eles sugerem que tanto professores/tutores a distância quanto estudantes percebem a necessidade de ajustes envolvendo a presença de ensino, de tal modo que ela se desenvolva integralmente no curso de Pedagogia.

Os IPCM da categoria *design e organização* sugerem uma concordância positiva, apesar de o maior IPCM ter sido atribuído pelos professores (95,00%), seguido pelo IPCM dos tutores (84,03%) e pelo IPCM dos estudantes (82,02%). Essa categoria da presença de ensino refere-se, segundo Anderson et al (2001), a aspectos do curso como planejamento das atividades de aprendizagem, definição de critérios de interação e de avaliação, desenvolvimento de videoaulas, elaboração do cronograma de atividades (individuais e em grupo), dentre outros.

A categoria *facilitação do discurso* está relacionada à necessidade de o professor assumir uma postura ativa no apoio ao desenvolvimento da comunidade. Nesse sentido, Anderson et. al (2001) salientam que a facilitação do discurso durante o curso é um fator fundamental para manter o interesse, a motivação e o engajamento dos alunos. Essa categoria também foi avaliada positivamente pelos distintos sujeitos, com o IPCM mais elevado atribuído pelos tutores a distância (85,19%), seguido pelo IPCM dos professores (85,00%) e pelo IPCM dos estudantes (78,25%).

De modo complementar, o IPCM da categoria *ensino direto* (ou instrução direta) também apresentou IPCM positivos na avaliação dos sujeitos, com índices semelhantes em relação à percepção dos tutores a distância (88,89%) e dos professores (88,33%). O IPCM dos estudantes para essa categoria foi de 79,46% de concordância. O ensino direto é definido por Bonici (2013), como aquela categoria que está relacionada ao papel do professor como especialista, esclarecendo mal-entendidos ou interpretações equivocadas dos conteúdos, assim como orientando as discussões e a aprendizagem para que se alcancem resultados relevantes.

Para ampliar e dinamizar a presença de ensino do curso de Pedagogia e, consequentemente, a mediação pedagógica *online*, é importante considerar as categorias mencionadas, mas também os indicadores dessas categorias, como a definição do currículo e métodos, a partilha de significado

pessoal e o foco da discussão. Nesse sentido, apesar da avaliação positiva dos sujeitos (com baixo grau de discordância) dessa dimensão da CoI, entendemos que os resultados apresentados podem contribuir para aprimorar a estrutura do curso (*design e organização*) e redimensionar o papel dos mediadores humanos e não humanos no processo de mediação pedagógica *online* do curso de Pedagogia.

Apresentamos, no Quadro VI.38, o resultado geral da percepção dos sujeitos em relação ao desenvolvimento da presença social no AVA do curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Quadro VI.37 Resultado geral da presença social na perspectiva dos sujeitos

PRESENÇA SOCIAL						
Categorias da PS	**Professores**		**Tutores**		**Estudantes**	
	IPCM	IPCT	IPCM	IPCT	IPCM	IPCT
Expressão afetiva	78,06	**73,94**	66,67	**62,35**	75,08	**76,75**
Comunicação aberta	71,11		52,78		78,73	
Coesão de grupo	71,67		67,59		76,43	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A presença social é definida como a capacidade de os participantes projetarem suas características pessoais na comunidade *online*, exibindo-se aos outros participantes como pessoas reais (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Trata-se da capacidade de os participantes se identificarem com a comunidade, desenvolverem relacionamentos e interações interpessoais e projetarem suas personalidades individuais (Garrison, 2007; 2009). As categorias que definem a presença social são: expressão afetiva; comunicação aberta; e coesão de grupo.

Ao compararmos os resultados dos IPCM da presença social entre os sujeitos (Quadro VI.38), percebemos que os IPCM dos professores e dos estudantes se aproximam mais (são mais elevados) do que os IPCM dos tutores a distância (que são os mais baixos). Nesse sentido, os IPCT mais elevados da presença social foram atribuídos pelos estudantes (76,75%) e pelos professores (73,94%). O IPCT mais baixo foi o dos tutores a distância, com 62,35% de concordância. Apesar da variação nos resultados entre os sujeitos, os IPCM e os IPCT da presença social sugerem uma concordância positiva, porém menor do que os índices obtidos na presença de ensino, sinalizando que essa dimensão da CoI apresenta-se mais frágil no curso de Pedagogia na percepção de todos os sujeitos. Mesmo assim, os resultados indicam que os professores e estudantes percebem mais claramente o desenvolvimento dessa dimensão no curso de Pedagogia do que os tutores a distância. Isso pode

sugerir a necessidade de envolver mais os tutores a distância no processo de mediação pedagógica *online*, desde o planejamento das disciplinas até o seu desenvolvimento no AVA.

O maior IPCM da categoria *expressão afetiva* foi dos professores (78,06%), seguido do IPCM dos estudantes (75,08%) e, por fim, dos tutores a distância (66,67%). Essa categoria da presença social, segundo Rourke et al (2001), está associada a respostas afetivas entre os participantes de uma CoI, como proximidade e empatia. Garrison, Anderson e Archer (2000) observam que a expressão afetiva está relacionada à demonstração da emoção, de sentimentos e de humor, aspectos fulcrais para o desenvolvimento da presença social em contextos de comunicação *online*. A expressão desses sentimentos muitas vezes é feita pelos participantes por meio do compartilhamento de linguagem simbólica, como os *emoticons* (Fahlman, 1982; Gunawardena & Zittle, 1997), servindo de indicador do desenvolvimento dessa categoria.

A *comunicação aberta* refere-se à troca mútua e respeitosa de mensagens entre os participantes de uma CoI, por isso é considerada um fator crucial na promoção da interação social significativa (Bonici, 2013). O desenvolvimento dessa categoria é percebido quando há comunicação intencional nas interrelações pessoais (interação), por exemplo. Os resultados gerais dessa categoria da presença social mostraram que o maior IPCT foi dos estudantes (78,73%), seguido pelo IPCT dos professores (71,11%), enquanto que o menor foi dos tutores a distância (52,78%).

Os resultados gerais da categoria *coesão de grupo* indicam que o maior IPCM foi dos estudantes (76,43%), seguido pelo IPCM dos professores (71,67%). O menor IPCM foi dos tutores a distância, com 67,59% de concordância. Rourke et al (2001) associa a coesão de grupo a respostas coesivas e ao senso de compromisso em uma CoI. Assim, essa categoria está relacionada e complementa as outras duas, sendo considerada a responsável por manter o equilíbrio da presença social na comunidade. Losso (2018) observa que alguns indicadores e comportamentos, como os sujeitos chamarem-se pelos nomes ou usarem pronomes como “nós” ou “nossos”, são formas de unir o grupo e deixá-lo coeso em busca de objetivos em comum e na construção de significados de forma colaborativa.

Como uma importância primordial da presença social é o seu papel como suporte para a presença cognitiva, facilitando indiretamente o processo de desenvolvimento do pensamento crítico realizado pela comunidade de alunos (Garrison, Anderson & Archer, 2000), ponderamos que os resultados apresentados podem servir como indicadores de que essa dimensão precisa ser melhor desenvolvida na estrutura do curso de Pedagogia. Na nossa interpretação, ampliando e dinamizando

essa dimensão da CoI no curso de Pedagogia, a partir de um planejamento e de uma avaliação dos processos que considere suas categorias e indicadores (expressão livre, encorajamento à colaboração e uso de linguagem simbólica), poderá contribuir para gerar melhores resultados em relação ao desenvolvimento da presença cognitiva pelos estudantes. Além disso, entendemos que o desenvolvimento da presença social é essencial no processo de mediação pedagógica *online*, contribuindo para que os estudantes tomem a iniciativa em discussões, interajam livremente entre eles, desenvolvam posturas mais colaborativas e explorem os recursos tecnológicos e materiais didáticos colocados à disposição, potencializando a construção conhecimento profundo (presença cognitiva) e o caráter distribuído da presença de ensino.

Apresentamos, no Quadro VI.38, o resultado geral da percepção dos sujeitos em relação ao desenvolvimento da presença cognitiva no AVA do curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Quadro VI.38 Resultado geral da presença cognitiva na perspectiva dos sujeitos

PRESENÇA COGNITIVA						
Categorias da PC	**Professores**		**Tutores**		**Estudantes**	
	IPCM	IPCT	IPCM	IPCT	IPCM	IPCT
Evento desencadeador	81,67	**81,77**	70,37	**70,14**	82,38	**82,58**
Exploração	74,69		67,59		83,65	
Integração	88,89		75,93		83,49	
Resolução	82,22		66,67		80,79	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A presença cognitiva está relacionada à capacidade pela qual os estudantes constroem e confirmam significados por meio de uma reflexão crítica e por um discurso sustentado. Por esse motivo, ela é considerada a mais desafiadora de estudar e de desenvolver em cursos *online* (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Garrison & Arbaugh, 2007). Mesmo que o projeto pedagógico do curso de Pedagogia não tenha sido estruturado e planejado adotando como referência o modelo teórico CoI, a avaliação dessa dimensão pelos sujeitos envolvidos diretamente na mediação pedagógica *online* nesse curso foi positiva (conforme quadro anterior), especialmente na perspectiva dos professores e dos estudantes. O maior IPCT da presença cognitiva foi dos estudantes (82,58%), seguido pelo IPCT dos professores (81,77%). O menor IPCT dessa dimensão foi dos tutores (70,14%). Conforme mencionado anteriormente, entendemos que o fato de os IPC dos tutores a distância serem os mais baixos sugere que eles precisam ser melhor integrados tanto no planejamento quanto no desenvolvimento e acompanhamento das atividades realizadas no ambiente *online* do curso, contribuindo para que percebam mais claramente aspectos relacionados à aprendizagem dos estudantes.

A presença cognitiva é operacionalizada pelas categorias *evento desencadeador*, *exploração*, *integração* e *resolução*, as quais representam meios para avaliar a natureza e a qualidade do discurso crítico (compreensão profunda e significativa) que ocorre em um ambiente educacional *online* (Garrison et al, 2001). Nesse sentido, de acordo com o modelo de inquérito prático da CoI, apresentado no Capítulo III, a categoria *evento desencadeador* é a fase de iniciação da investigação crítica que se dá a partir da identificação e proposição de um evento desencadeador, que pode ser um dilema ou um problema. Tal proposição pode ser feita tanto pelo professor quanto por qualquer outro membro da comunidade de aprendizagem (Garrison, Anderson & Archer, 2000), reforçando a ideia discutida no Capítulo II de que a mediação pedagógica *online* pode ser distribuída, colaborativa e coletiva. O resultado geral dessa categoria mostra-nos que o maior IPCM foi dos estudantes (82,38%), aproximando-se mais do IPCM dos professores (81,67%) e afastando-se do IPCM dos tutores a distância (70,37%).

Na categoria *exploração*, o dilema/problema/questão que foi proposto é explorado pelos estudantes de forma individual e coletiva, por meio da reflexão crítica e do discurso. Espera-se que os estudantes ao final dessa fase sejam capazes de perceber ou compreender a natureza do que está sendo explorado, investigar de forma mais detalhada as informações que são relevantes com apoio das interações e selecionar o que é relevante para solucionar o evento (dilema/problema/questão) (Garrison, Anderson & Archer, 2000). O resultado geral dessa categoria mostra-nos novamente que o maior IPCM foi dos estudantes (82,38%), o segundo foi dos professores (81,67%) e o terceiro dos tutores (67,59%).

A fase da *integração* é o resultado das ideias decorrentes da fase de exploração, e por isso é caracterizada pela construção de significados pelos alunos. Nessa fase, eles ponderam a aplicabilidade das informações em termos de quão bem elas se conectam e descrevem a questão/dilema/problema. Aqui, a presença de ensino (professor/tutor) ativa é requerida para identificar e mediar percepções equivocadas, assim como fomentar com informações/problematizações adicionais o desenvolvimento cognitivo contínuo e modelar o processo de pensamento crítico (Garrison, Anderson & Archer, 2000). O resultado geral dessa categoria da presença cognitiva evidenciou que o maior IPCM foi dos professores (88,89%), seguido pelo dos estudantes (83,49%) e, por último, o dos tutores a distância (75,93%).

A última categoria, denominada *resolução*, corresponde à fase em que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos, aplicando-os a contextos educativos ou cenários de atuação profissional (Garrison, Anderson & Archer, 2000). O resultado geral dessa categoria mostra-nos que os

maiores IPCM foram dos professores (82,22%) e dos estudantes (80,79%). O maior grau de discordância foi mais uma vez dos tutores a distância (66,67% de concordância ou 33,33% de discordância).

O resultado geral da categoria presença cognitiva mostra uma concordância positiva, especialmente na percepção dos estudantes e professores, mas ainda com capacidade para um maior desenvolvimento. Essa dimensão do CoI pode contribuir significativamente para os cursos superiores planejarem atividades de aprendizagem que considerem a participação ativa dos mediadores humanos em interação com mediadores não humanos.

No próximo quadro, apresentamos o resultado geral (IPCT) das distintas presenças e o IPCT CoI na percepção dos sujeitos inquiridos.

Quadro VI.39 Resultado geral do CoI (IPCT CoI) na perspectiva dos sujeitos

Dimensões do CoI	Professores	Tutores a distância	Estudantes
	IPCT	IPCT	IPCT
Presença de ensino	88,85	85,68	79,23
Presença social	73,94	62,35	76,75
Presença cognitiva	81,77	70,14	82,58
IPCT CoI	**82,30**	**74,02**	**79,75**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

O Quadro VI.39 mostra-nos que os maiores IPCT da presença de ensino foram atribuídos pelos professores (88,85%) e pelos tutores a distância (85,68%). Como essa presença está diretamente relacionada ao papel do professor e do tutor (como mediador) numa CoI, entendemos que isso possa ter influenciado a percepção positiva desses sujeitos, uma vez que ela pressupõe atividades que normalmente são de responsabilidade desses agentes, como o planejamento das atividades de aprendizagem, a definição de critérios de interação e de avaliação, o desenvolvimento de videoaulas e elaboração do cronograma de atividades. Apesar de o IPCT da presença de ensino dos estudantes ter sido o menor, ele mostrou um grau de concordância de 79,23%, também considerado positivo e indicador de que os estudantes percebem a presença de ensino no curso de Pedagogia, porém também percebem a necessidade de melhoria em alguns aspectos.

Com relação ao resultado geral da presença social, identificamos que o maior IPCT dessa dimensão do CoI foi dos estudantes (76,75%), seguido pelo IPCT dos professores (73,94%), sendo o menor dos tutores (62,35%). Os menores índices de concordância (ou maior discordância) foram

associados pelos sujeitos à presença social. No nosso ponto de vista, esse resultado pode estar relacionado ao modelo pedagógico (que prevê 20% de atividades presenciais e 80% a distância), à forma como se efetiva a mediação pedagógica no AVA (papel dos sujeitos humanos e não humanos), e à logística (como existência de polo de apoio presencial para encontros entre os estudantes e destes com tutores presenciais) do curso de Pedagogia. É possível que esses aspectos contribuam para que a percepção da presença social seja a menos percebida e desenvolvida no AVA do curso de Pedagogia, em função da integração presencial que ocorre entre os estudantes, além de sinalizar para uma importante questão em pesquisas futuras.

Com relação ao resultado geral da presença cognitiva, verificamos que os IPCT mais altos dessa dimensão do modelo CoI foram dos estudantes (82,58%) e dos professores (81,77%), respectivamente. O IPCT dos tutores foi o mais discordante (70,14% de concordância, ou 29,86% de discordância). A proximidade nos resultados obtidos com o questionário CoI junto aos professores e estudantes, tanto no IPCT da presença cognitiva quanto no IPCT da presença social, pode sugerir que esses sujeitos apresentam uma visão mais clara em relação aos objetivos relacionados ao desenvolvimento dessas presenças. Também pode sugerir que esses sujeitos estão mais integrados aos processos pedagógicos do curso de Pedagogia, como a própria mediação pedagógica no AVA, do que os tutores a distância.

O modelo teórico CoI está se tornando cada vez mais influente para explicar e organizar a conduta efetiva da aprendizagem *online* (Arbaugh et al., 2008; Akyol, Garrison, & Ozden, 2009). Além disso, Arbaugh et al. (2008) observam que esse modelo tem sido considerado uma das propostas mais completas e integradas no que se refere à compreensão do papel do professor no contexto de ensino e aprendizagem *online*, pois constitui uma abordagem equilibrada na confluência entre um ponto de vista construtivista da aprendizagem e do conhecimento, fundamentada na interação e no trabalho colaborativo. Outra contribuição do modelo CoI é apresentada por Shea e Bidjerano (2009), quando estes afirmam que sua estrutura (presenças/categoria/indicadores) contribui para a compreensão dos processos de ordem social, tecnológica e pedagógica, que levam à construção de conhecimento colaborativo *online*. Por todos esses argumentos, tem-se reconhecido que criar e sustentar uma comunidade de aprendizagem na perspectiva CoI, especialmente em cursos superiores, é valioso para o sucesso da experiência de aprendizagem *online*.

Nesse sentido, entendemos que a proposição de cursos superiores a distância fundamentados no modelo teórico CoI contribui para a definição de modelos pedagógicos consistentes, que considerem a mediação pedagógica *online* como um processo que presssupõe a ação de mediadores

humanos e não humanos, contribuindo para uma definição mais clara e coerente dos papéis dos sujeitos e das tecnologias na EaD. Além disso, esse modelo contribui, por exemplo, para propor discussões e interações mais dinâmicas que encorajam a partilha de experiências (colaboração) e a seleção de ferramentas de comunicação (fórum, *chat*, correio etc,) e meios de disponibilização dos conteúdos mais adequados ao contexto educativo (perfil dos estudantes, por exemplo). Fatores como esses são cruciais para a construção de uma aprendizagem significativa e profunda. Assim, consideramos que o modelo CoI — que propõe que a experiência de aprendizagem profunda ocorre por meio do estabelecimento e da interdependência entre as três presenças — representa uma proposta teórica e metodológica completa para o desenho de cursos superiores a distância, pois auxilia nas muitas definições e estratégias, podendo servir de referência para reformas e ajustes curriculares, tanto no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, quanto em outros contextos.

6.4 Resultados da seção IV: facilidades, obstáculos e estratégias dos sujeitos na mediação pedagógica *online*

A seção IV do Q.Profs.Tutores e do Q.Estudantes tinha como objetivo obter informações sobre as facilidades (aspectos positivos), os obstáculos encontrados e as estratégias a que os sujeitos recorrem no processo de mediação pedagógica *online* no AVA do curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Na estrutura do Q.Profs.Tutores, essa seção era constituída da Q.47 até a Q.52, e no Q.Estudantes da Q.51 até a Q.56.

6.4.1 Facilidades, obstáculos e estratégias dos professores e tutores a distância

Na Q.47, os professores e tutores a distância foram inquiridos sobre quais os aspectos que consideram facilitadores do processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Apresentamos, no Quadro VI.40, os resultados obtidos a partir dessa questão.

Quadro VI.40 Fatores que facilitam o processo de mediação pedagógica online na perspectiva dos professores e tutores a distância

Q.47. Em sua opinião, que fatores facilitam o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia?	Professores	Tutores a distância
Relacionados ao papel da equipe docente	10	06
Relacionados ao papel das tecnologias (AVA, materiais didáticos)	04	02
Relacionados ao papel dos estudantes	02	02
Outro (modelo pedagógico do curso, tempo)	01	01
Não respondeu a questão	01	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

É importante mencionar que o resultado do Quadro VI.40 mostra um número de ocorrências superior ao número de sujeitos inquiridos, pois alguns professores e tutores mencionaram mais de um aspecto. Assim, encontramos respostas que apresentaram aspectos relacionados a mais de uma categoria, justificando essa diferenciação entre o número de respostas e o número de sujeitos. As respostas dadas à Q.47 foram agrupadas considerando, especialmente, o papel dos mediadores pedagógicos *online*. Nesse sentido, procuramos identificar se a resposta tinha relação com o papel da docência (professores/tutores), com o papel dos estudantes, ou com o papel das tecnologias (AVA, materiais didáticos). Entretanto, algumas (poucas) respostas foram incluídas na categoria "outro", por não se enquadrarem nas três principais.

Os resultados sugerem que os aspectos que facilitam o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia, na perspectiva dos professores e tutores a distância, estão relacionados a atividades desempenhadas por eles mesmos, como planejamento, acompanhamento, conhecimento pedagógico, interação, acolhimento e trabalho integrado da equipe. Identificamos, nas respostas atribuídas, 10 ocorrências entre os professores e seis entre os tutores relacionadas ao papel da docência. Exemplificamos esse entendimento por meio da resposta de dois professores e dois tutores a distância:

> *"- Conhecimento pedagógico das possibilidades de apropriação das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem online;*
> *- Planejamento pedagógico da disciplina com diferentes estratégias de ensino-aprendizagem no contexto online;*
> *- Conhecimento prévio do caminho curricular efetivado pelos educandos no curso (disciplinas anteriores que trabalharam temáticas afins).*" (PRO4)
>
> *"Um bom planejamento e interação diária."* (PRO10)
>
> *"A boa comunicação e parceria da equipe".* (PRO8)
>
> *"Um conhecimento prévio da turma."* (TUT4)

> *"Primordialmente, como tutora, se percebo o empenho do professor da disciplina em me incluir no papel de mediadora e não somente de corretora de atividades repetidas ad infinitum. Se sinto que sou vista como alguém capaz de mediar, consigo me colocar no ambiente com mais propriedade, principalmente porque tenho segurança de fazer as intervenções. Caso contrário, não sei muito o que fazer..."* (TUT8)

Fatores facilitadores relacionados ao papel dos estudantes (como participação no AVA, diálogo e estudo dos materiais didáticos) apresentaram o mesmo número de ocorrência (duas), tanto nas respostas dos professores quanto nas respostas dos tutores a distância, conforme Quadro VI.40. Apresentamos, a seguir, as respostas que sugerem fatores facilitadores da mediação pedagógica *online* relacionados ao papel do estudante. Entretanto, salientamos que a resposta de TUT9 também contempla o papel da equipe docente e que a resposta de PRO2 considera todas as três dimensões (papel da tecnologia, do estudante e da equipe docente).

> *"Os horários definidos e cumpridos no CHAT e a participação nas videos"* (PRO1)

> *A adequação e a qualidade da tecnologia utilizada é muito importante, mas a disposição dos alunos e da equipe docente no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para obter uma mediação pedagógica online satifatória.* (PRO2)

> *"Estudo do material pedagógico, dialogo com professor, com tutor."* (TUT7).

> *"A presença ativa no ambiente dos alunos, tutores e professores."* (TUT9)

O papel das tecnologias (como a organização do AVA) e do material didático foi mencionado por quatro professores e dois tutores a distância. Apresentamos, a seguir, dois exemplos de respostas atribuídas por esses sujeitos.

> *"A disposição atual do ambiente virtual de aprendizagem."* (PRO13)

> *"A adequação e a qualidade da tecnologia utilizada é muito importante..."* (PRO2)

> *"Os fóruns."* (TUT2)

> *"O tempo e o moodle."* (TUT3)

Na nossa interpretação, os aspectos apresentados pelos professores e tutores a distância como facilitadores da mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC reforçam nossa convicção de que esse processo integra a ação mediadora de humanos (professores, tutores, estudantes) e não humanos (AVA, material didático).

Na Q.48, o foco era o inverso da Q.47, pois solicitamos que os professores e tutores a distância apresentassem fatores que, na opinião deles, dificultam o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia. O quadro a seguir contempla os resultados obtidos.

Quadro VI.41 Fatores que dificultam o processo de mediação pedagógica online na perspectiva dos professores e tutores a distância

48. Em sua opinião, que fatores dificultam o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia?	Professores	Tutores a distância
Relacionados ao papel dos estudantes	09	06
Relacionados ao papel da equipe docente	08	02
Relacionadoos ao papel das tecnologias	04	01
Outro	04	02
Não respondeu a questão	01	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Conforme o Quadro VI.41, os fatores que mais dificultam o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia, na perspectiva dos professores e tutores a distância, estão relacionados ao papel dos estudantes (nove e seis ocorrências, respectivamente), seguido pelo papel da equipe docente e das tecnologias. Respostas vagas ou que não tinham relação com o que foi questionado foram consideradas na categoria "outro".

As dificuldades envolvendo o papel dos estudantes estão relacionados às dificuldades pessoais que esses possuem, relativas ao domínio do conhecimento em estudo, às tecnologias utilizadas e à própria dinâmica da modalidade. Além disso, evidenciamos outros obstáculos relacionados ao papel dos estudantes, como o pouco comprometimento com o processo educativo e participação passiva no AVA. Como esses fatores estão interrelacionados, pois entendemos que a não participação pode ter como causa uma dificuldade pessoal, apresentamos juntamente alguns exemplos de respostas dadas pelos professores e tutores que exemplificam fatores relacionados ao papel e às dificuldades pessoais dos estudantes.

> *"A pouca ou nenhuma participação dos alunos no chat."* (PRO1)
>
> *"Quando o aluno se comporta passivamente, não participando das atividades coletivas e não se colocando como sujeito de sua formação."* (PRO3)
>
> *"O comprometimento dos alunos com os estudos, a falta de leitura dos textos disponibilizados, as dificuldades de interpretação dos alunos sobre os conteúdos dos textos, dificuldades na utilização do sistema virtual e de outros processos tecnológicos, e a pertinência do envio de dúvidas sobre os conteúdos pelos alunos."* (PRO6)

> *"Falta de cultura e facilidade no acesso aos recursos online por parte dos alunos [...]."* (PRO13)
>
> *"A baixa interatividade dos alunos."* (TUT1)
>
> *"Falta de experiência dos alunos com EaD."* (TUT6)
>
> *"A falta de interesse dos alunos. As dificuldades dos alunos em relação a utilização da mídia."* (TUT7)

Fatores dificultadores relacionados ao papel da equipe docente também foram evidenciados pelos professores (oito ocorrências) e tutores a distância (duas ocorrências), tais como: falta de articulação entre a equipe docente (tutor presencial, tutor a distância e professores); pouca experência com a modalidade EaD; e fragmentação do processo vienciado pelo estudante. Buscamos exemplicar esses fatores, apresentando a seguir a resposta de alguns professores e tutores a distância.

> *"[...] carência na articulação tutor presencial, tutor online e docente".* (PRO13)
>
> *"Se, por um lado, o fato de termos disciplinas compartilhadas com outros docentes nos permite uma discussão sobre a melhor forma de mediar as necessidades dos estudantes, por outro, as vezes é difícil entrar num consenso."* (PRO15)
>
> *"Um modelo pedagógico ineficaz e um profissional sem qualificação para docência na ead."* (PRO12)
>
> *"A fragmentação, a "distância" do processo vivenciado pelo(a) estudante..."* (TUT1)
>
> *"Ser vista, como tutora, como alguém que não pensa e que não poderia contribuir para o sucesso da disciplina, desde seu planejamento. Ser apenas usada para correção de atividades e para "fazer a parte chata" do ambiente: controle. Isso mata qualquer possibilidade de mediação! Sinceramente (desculpe o desabafo), penso que alguns professores não sabem que os tutores têm qualificação/formação para atuarem. Deveriam ser considerados parceiros e não executores. Sou grata àqueles que me respeitaram nesse papel. E tenho certeza que contribuí muito com esses últimos para elevar a qualidade do processo educativo!"* (TUT8)

Dificuldades relacionadas aos recursos tecnológicos, incluindo a própria modalidade EaD, apareceram quatro vezes nas respostas dos professores e uma nas respostas dos tutores a distância, conforme exemplicamos a seguir.

> *"Os recursos tecnológicos e para alguns alunos a distância em todo o processo de ensino e aprendizagem."* (PRO2)

> *Falta de conhecimento (apesar de terem informação) sobre o que significa, de fato, ser um estudante da modalidade EaD.* (PRO7)
>
> *Falta de rede de internet, atividades assíncronas em demasia, falta de infraestrutura no polo presencial.* (PRO9)
>
> *"Outros meios seriam mais adequados. Watssap por ex.."* (TUT4)

Esperamos que as dificuldades apresentadas pelos professores e tutores a distância relacionadas ao processo de mediação pedagógica *online* sirvam para gerar reflexões e mudanças tanto no contexto do curso de Pedagogia a Distância da UDESC quanto em cenários de EaD similares. O que se busca com essa superação, dentre outros fatores, é evitar que a distância transacional se instaure no curso, criando um espaço psicológico e comunicacional entre os sujeitos (Moore, 1993), o qual precisa ser superado no processo educativo.

O resultado da Q.49 demonstrou que a estratégia a que os professores mais recorrem quando enfrentam algum obstáculo envolvendo a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagógia é melhorar a comunicação com os estudantes (Quadro VI.42).

Quadro VI.42 Estratégias dos professores e tutores a distância para superar os obstáculos ao mediar pedagogicamente online

49. Quais as estratégias que você utiliza para superar eventuais obstáculos que encontra ao mediar pedagogicamente no ambiente de aprendizagem *online* do curso de Pedagogia?	Professores	Tutores a distância
Melhorar a comunicação	14	08
Adequação dos recursos tecnológicos e materiais didáticos	03	01
Outro	02	-
Não respondeu a questão	01	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Conforme Quadro VI.42, a maioria das estratégias apresentadas pelos professores (14 ocorrências) e pelos tutores a distância (oito ocorrências) estavam relacionadas a alguma estratégia que tinha relação com a melhoria na comunicação, como inserir orientações e criar mais espaços para interação e diálogo com os estudantes. Apresentamos, a seguir, algumas respostas que exemplificam essa constatação.

> *"A adequação dos recursos tecnológicos e a aproximação com os alunos/as por meio do diálogo e de momentos síncronos. A comunicação é fundamental para promover uma maior interação entre docentes e alunos/as. Uma linguagem mais acolhedora facilita o processo de mediação*

pedagógica. Procuro ser sempre muito acolhedora nos momentos síncronos, assíncronos e presenciais." (PRO2)

"A comunicação e o diálogo." (PRO3)

"Inicialmente, estar à disposição dos educandos para dirimir dúvidas, orientar, etc., de forma acolhedora, paciente e dialógica." (PRO4)

"Comunicação frequente." (PRO8)

"Demonstro que estou acessível para o diálogo, evito dar respostas curtas e evasivas às dúvidas conceituais e pedagógicas e exemplifico com situações do cotidiano." (TUT1)

"Mensagens privadas aos alunos com uma linguagem menos formal, caracterizando certa aproximação." (TUT2)

"Utilização de e-mail; diferentes meios de enviar mensagem e troca com o professor em busca de outras abordagens." (TUT6)

"Tento uma aproximação com o(a) professor(a) da disciplina..." (TUT8)

A segunda estratégia mais recorrente estava relacionada a realizar adequações tecnológicas, como gravar aulas e disponbilizar recursos (como vídeos e *links*), conforme os exemplos a seguir.

"Gravar as aulas e disponibilizá-las para superar a falta de internet, gravar videoaulas [...]." (PRO9)

"A adequação dos recursos tecnológicos e a aproximação com os alunos/as por meio do diálogo e de momentos síncronos. [...]" (PRO2)

Fazer e mostrar aos alunos como fazer na primeira oportunidade. Enviar vídeos ou links que auxiliam. (TUT4)

Na Q.50, os professores e os tutores a distância foram indagados sobre o que tem ensinado mais os estudantes no curso de Pedagogia. As Figuras VI.16 e VI.17 apresentam os resultados dessa questão.

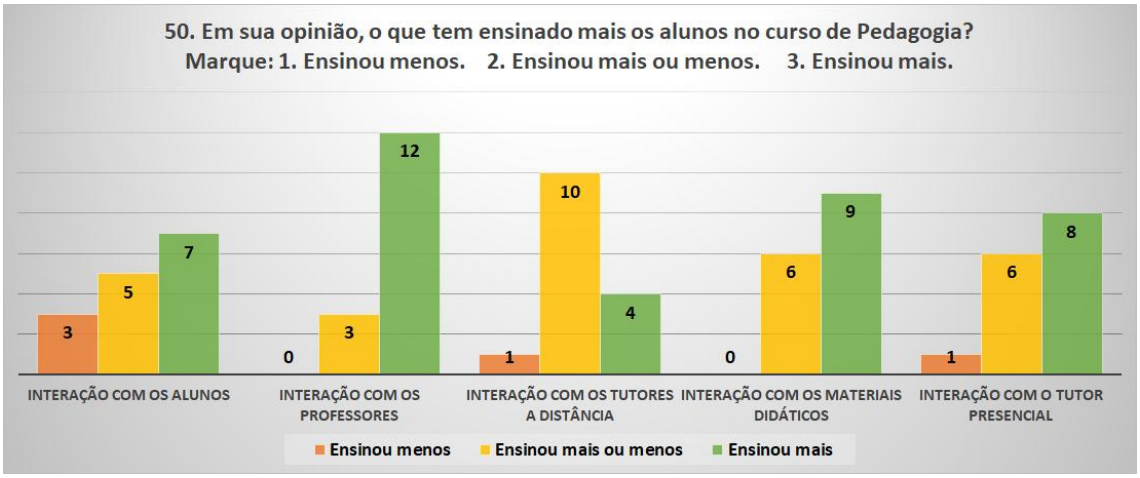


Figura VI.16 Resultado da questão 50 com os professores
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

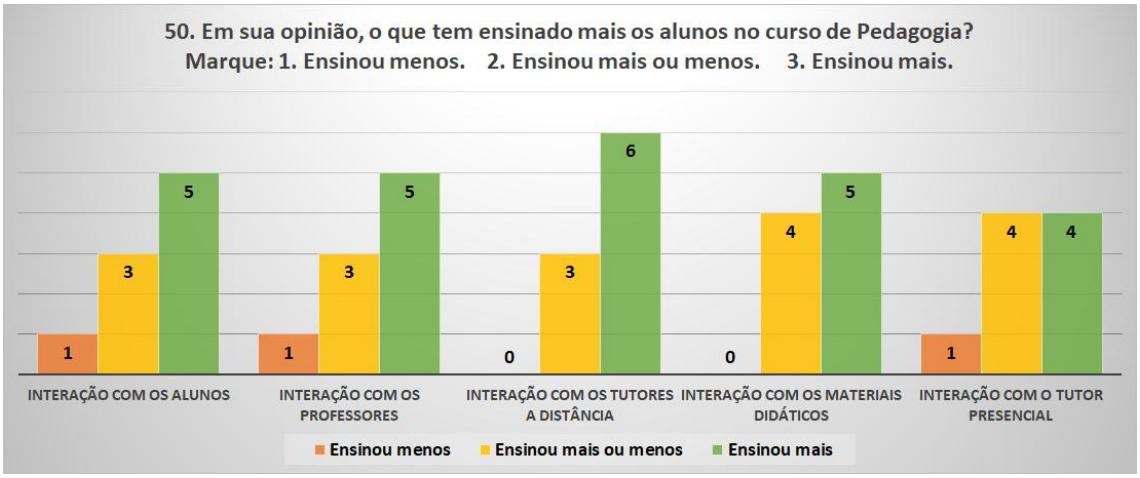


Figura VI.17 Resultado da questão 50 com os tutores a distância
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Na Figura IV.16, apresentamos o resultado das respostas dos professores à Q.50, a qual evidencia que esses sujeitos entendem que a interação que os estudantes estabelecem com os professores (12 respostas) é o que mais ensina no curso de Pedagogia, seguida pela interação com os materiais didáticos (nove respostas), com o tutor presencial (oito respostas), com os estudantes (sete respostas) e com os tutores a distância (quatro respostas). Chamou-nos atenção nesse resultado o fato de os professores considerarem que a interação com o tutor presencial ensinou mais do que a interação com os tutores a distância. Na nossa interpretação, esse aspecto pode sugerir a necessidade de uma maior integração no papel desses agentes no processo de medição pedagógica *online* no curso

de Pedogogia. Nesse sentido, entendemos que o modelo teórico CoI (Garrison, Anderson & Archer, 2000) pode contribuir para definir mais claramente os papéis que professores e tutores a distância podem desempenhar conjuntamente numa experiência de aprendizagem *online*.

Com relação à visão dos tutores a distância sobre a Q.50, o resultado (Figura VI.17) mostra que esses sujeitos consideram que a interação dos estudantes com os tutores a distância é o que mais ensinou no curso de Pedagogia (seis respostas), seguida pela interação com os estudantes, com os professores e com os tutores presenciais (ambas com cinco respostas), e pela interação com os materiais didáticos (quatro respostas). Chamou-nos atenção, tanto no resultado da Q.50 com os tutores a distância quanto com os professores, o número de respostas que consideram que o tutor presencial "ensina mais" em relação aos demais aspectos (estudantes, professores, tutores a distância e materiais didáticos), especialmente pelo fato de que as funções oficiais dele no polo de apoio presencial restringem-se a organizar os momentos presenciais e aplicar avaliação. Entretanto, sabemos que muitos tutores presenciais acabam auxiliando os estudantes em atividades como organização de grupos de estudos, auxiliando-os no processo de aprendizagem. Assim como no resultado obtido com os professores, o baixo índice de resposta à opção "ensinou menos" sugere que tutores a distância e professores consideram que todas as formas de interação colocadas como opção "ensinam mais" ou "ensinam mais ou menos" os estudantes, aliando-se ao nosso entendimento de que a mediação pedagógica na EaD envolve a ação de de diferentes agentes (humanos e não humanos)

Na Q.51, os professores e tutores a distância deveriam selecionar o termo que melhor caracteriza a mediação pedagógica *online* efetivada no curso de Pedagogia. A Figura VI.18 apresenta o resultado das respostas atribuídas a essa questão.

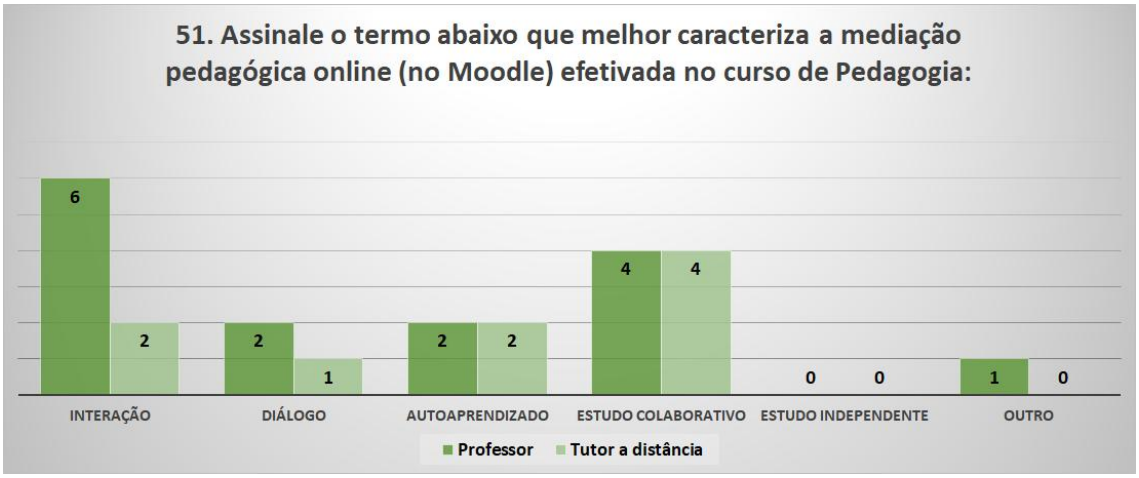


Figura VI.18 Resultado da questão 51 com professores e tutores a distância
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

O resultado da Q.51 sugere que, para os professores, o termo que melhor define a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia é "interação" (seis/40,0%), seguido pelos termos "estudo colaborativo" (quatro/26,7%), "autoaprendizado" (13,3%) e diálogo (13,3%). Os tutores a distância elegeram o termo "estudo colaborativo" (quatro/44,4%) para caracterizar a mediação pedagógica *online* efetivada no curso de Pedagogia. Enquanto isso, os termos "interação"e "autoaprendizado" foram escolhidos por 22,2% dos tutores, respectivamente (dois/22,2% cada) e apenas 11,1% elegeram o termo "diálogo". O termo "estudo independente" e a opção "Outro", que tinha espaço para inclusão de justificativa, não foram assinalados nem pelos tutores a distância, nem pelos professores.

Na Q.52, os professores e tutores a distância deveriam selecionar o agente que assume o papel central no processo de mediação pedagógica no ambiente *online* (o Moodle) do curso de Pedagogia. O resultado dessa questão é apresentado a seguir, pelo Quadro VI.43.

Quadro VI.43 Resultado da Q.52 com professores e tutores a distância

52. Na sua opinião, qual dos agentes abaixo assume o papel central no processo de mediação pedagógica no ambiente *online* (Moodle) do curso de Pedagogia?	Professores	Tutores a distância
Os professores	11/**73,3%**	02/22,2%
Os tutores a distância	00/0,0%	01/11,1%
Os materiais didáticos	00/0,0%	01/11,1%
Os alunos	00/0,0%	02/22,2%
A estrutura do AVA	03/20,0%	03/**33,3%**
Outro	01/6,7%	00/0,0%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A maioria dos professores (73,3%) acreditam que "os professores" ocupam o papel central na mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia, seguido pela estrutura do AVA (20,0%). Esse resultado sugere que, na visão desses sujeitos, a ação mediadora dos professores ocupa o papel central nesse processo no curso de Pedagogia, aspecto que corrobora com a concepção, expressa pela maioria desses professores nas Q.11 e Q.12, de que esse é um processo caracterizado pela ação interativa de mediadores humanos, especialmente, tutores e professores. Entretanto, os tutores a distância não foram considerados nas respostas à Q.52 por nenhum dos professores inquiridos. Essa visão é reforçada nas justificativas acrescentadas pelos professores à Q.52:

> *"O professor é o responsável por construir o espaço no AVA".* (PRO3)

> *"Ainda acho que o professor é o elemento central neste caso, mas entendo que um potencial bem maior de ensino-aprendizagem poderia ser conquistado com articulação orgânica com tutores presencial e distância. O que muitas vezes não ocorre, por problemas diversos (falta de tempo, modelo de tutoria UAB, etc.)".* (PRO4)

> *"A mediação depende sempre das qualidades das interações propostas pelos professores".* (PRO9)

Um dos professores (6,7%) assinalou a opção "outro" e apresentou a seguinte justificativa: "*Para mim, é o conjunto, desde o AVA, materiais, o sentimento de pertença dos acadêmicos, e a docência compartilhada, considerando sistema tutorial e professores*" (PRO12). Na nossa leitura, essa resposta é a que se mais de aproxima da noção de mediação pedagógica *online* que defendemos neste estudo, ou seja, um processo que inclui mediadores humanos e não humanos, em que ambos são

importantes e necessários para que a aprendizagem *online* se efetive. Consequentemente, todos os agentes mediadores são essenciais para que a experiência de aprendizagem *online* aconteça na perspectiva de uma comunidade de inquirição.

Com relação aos tutores a distância, o resultado do Quadro VI.43 sugere que 33,3% consideram que a estrutura do AVA (Moodle) ocupa papel central na mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia, seguida pelos professores e estudantes (ambos 22,2%) e pelos tutores a distância e materiais didáticos (ambos 11,1%).

6.4.2 Facilidades, obstáculos e estratégias dos estudantes

Apresentamos os resultados obtidos com as questões que estruturaram a seção IV do questionário (Q.51 a Q.56) aplicado aos estudantes, e que tinham como objetivo identificar: i) os obstáculos, ou seja, aqueles fatores que mais dificultam o processo de aprendizagem *online* no curso de Pedagogia; ii) as facilidades, entendidas como os aspectos facilitadores (que promovem) da aprendizagem *online* no curso; iii) e as estratégias, entendidadas como ações que os estudantes realizam para promover a aprendizagem *online* no curso.

Na Q.51, os estudantes deveriam completar a seguinte frase: "Os fatores que mais dificultam a minha aprendizagem no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia são:". Apresentamos, no próximo quadro, o resultado dessa questão, o qual organizamos considerando a relação da resposta com o papel da equipe docente, dos estudantes e das tecnologias. Também registramos respostas que indicavam ausência de dificuldade, ausência de resposta e respostas que não tinham relação com a questão (opção "Outro").

Quadro VI.44 Fatores que dificultam a aprendizagem dos estudantes da oitava e da sexta fase (Q.51) e o total de ocorrências

Fatores que dificultam	Estudantes da sexta fase	Estudantes da oitava fase
Relacionados ao papel dos estudantes	19	20
Relacionados ao papel da equipe docente	**27**	**27**
Relacionados ao papel das tecnologias	04	03
Nenhuma dificuldade	00	02
Outro	05	01
Não respondeu a questão	03	04

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Nos dois grupos de estudantes, identificamos que os fatores dificultadores relacionados ao papel da equipe docente foram os mais recorrentes, com 27 ocorrências em ambos os grupos, seguidos por aqueles relacionados ao papel dos próprios estudantes, com 19 ocorrências na sexta fase e 20 na oitava. Dificuldades relacionadas ao papel das tecnologias foram pouco mencionadas pelos estudantes, com apenas quatro ocorrências entre os estudantes da sexta fase e três ocorrências entre os estudantes da oitava fase. Dois estudantes da oitava fase relataram que não possuem dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades mais recorrentes relacionadas ao papel da equipe docente envolveram demora ou falta de clareza no feedback e excesso de conteúdo e atividades nas disciplinas. Com relação ao papel dos estudantes, as dificuldades predominantes estavam relacionadas ao tempo para realizar o curso e ao fato de conciliar trabalho e estudo. Em relação ao papel das tecnologias, as dificuldades listadas pelos estudantes estavam relacionadas à qualidade das tecnologias, ou problemas técnicos no polo de apoio presencial (como o acesso à internet), e uso dos recursos do AVA.

No próximo quadro, apresentamos os resultados obtidos com a Q.52, que solicitava completar a seguinte frase: "Os fatores que mais facilitam a minha aprendizagem no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia são:". O objetivo dessa questão era que os estudantes indicassem os fatores que, na opinião deles, mais facilitam a aprendizagem no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia. As respostas foram agrupadas com foco no papel dos agentes de mediação pedagógica *online* e o número de ocorrência foi superior ao número de estudantes, porque alguns apresentaram mais de um aspecto, conforme apresentamos no Quadro VI.45.

Quadro VI.45 Fatores que facilitam a aprendizagem online dos estudantes da oitava e da sexta fase (Q.52) e o total de ocorrências

Fatores que dificultam	Estudantes da sexta fase	Estudantes da oitava fase
Relacionados ao papel dos estudantes	15	21
Relacionados ao papel da equipe docente	15	13
Relacionados ao papel das tecnologias (AVA/conteúdos)	**21**	**23**
Outro	06	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

O resultado da Q.52 evidenciou que os estudantes de ambas as fases apontaram com maior número de ocorrências (21/sexta fase e 23/oitava fase) fatores facilitadores de mediação pedagógica *online* associados ao papel das tecnologias, como a qualidade dos materiais didáticos (textos, vídeos etc.) e a comunicação pelo AVA (fórum, mensagens). Aspectos facilitadores (promotores) da aprendizagem *online* relacionados ao papel dos estudantes foram mencionados 15 vezes pelos estudantes da sexta fase e 21 pelos estudantes da oitava fase, tais como: determinação; organização do tempo; e estudo colaborativo (entre os estudantes). Os principais fatores facilitadores relacionados ao papel dos professores (citados por 15 estudantes da sexta fase e 13 da oitava fase) foram: a qualificação dos professores e o envio de feedback em tempo hábil. Respostas vagas ou que não tinham relação direta com a questão foram classificadas como "Outro".

Na Q.53, a frase a ser completada era: "As estratégias que eu recorro para promover a minha aprendizagem no curso de Pedagogia são:". O objetivo era identificar estratégias a que os estudantes recorrem para promover a aprendizagem no curso de Pedagogia. Salientamos que o número de ocorrências das estratégias é superior a número de estudantes por fase, pois alguns estudantes apresentaram mais de uma estratégia. Os resultados são apresentados no Quadro VI.46.

Quadro VI.46 Estratégias a que os estudantes da oitava e sexta fase recorrem para promover a aprendizagem (Q.53) e total de ocorrências

Estudantes da sexta fase		Estudantes da oitava fase	
Estratégias	**Total**	**Estratégias**	**Total**
Pesquisar outras fontes de conhecimento, incluindo a internet	**23**	Pesquisar outras fontes de conhecimento, incluindo a internet	**23**
Ler/estudar os materiais didáticos do curso	16	Ler/estudar os materiais didáticos do curso	20
Trocar/interagir com os colegas	08	Trocar/interagir com os colegas	12
Organizar/manter uma rotina de estudos	04	Organizar/manter uma rotina de estudos	10
Ficar atento aos cronogramas das disciplinas	05	Ficar atento aos cronogramas das disciplinas	01
Assistir vídeos/filmes	02	Assistir vídeos/filmes	01
Dedicar-se ao curso	01	Dedicação ao curso	02
Buscar apoio dos professores	03	Revisar a trajetória de estudo	01
Elaborar sínteses dos conteúdos	02	Participar dos fóruns	01
Manter-se motivado	01	Outra	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Conforme resultado da Q.53, pesquisar outras fontes de conhecimento, incluindo pesquisas à internet, foi a estratégia que mais apareceu nas respostas dos estudantes: 23 ocorrências, tanto na

oitava fase quanto na sexta fase. A segunda estratégia mais recorrente recorrente nos dois grupos de estudantes foi ler/estudar os materiais didáticos disponibilizados nas disciplinas. Outras estratégias foram apresentadas, tais como: trocar ideias ou interagir com os colegas de turma; organizar e manter uma rotina de estudos; estar atento aos cronogramas de atividades das disciplinas; dentre outras mencionadas no Quadro VI.46. Esse resultado corrobora com nosso entendimento de que os estudantes aprendem nas interações com humanos (como professores e colegas), assim como com os não humanos (materiais didáticos, AVA, sites educativos, dentre outros).

As duas próximas (Figuras VI.19 e VI.20) apresentam os resultados obtidos com a Q.54, em que questionamos os estudantes sobre o que tem lhes ensinado mais no curso de Pedagogia.

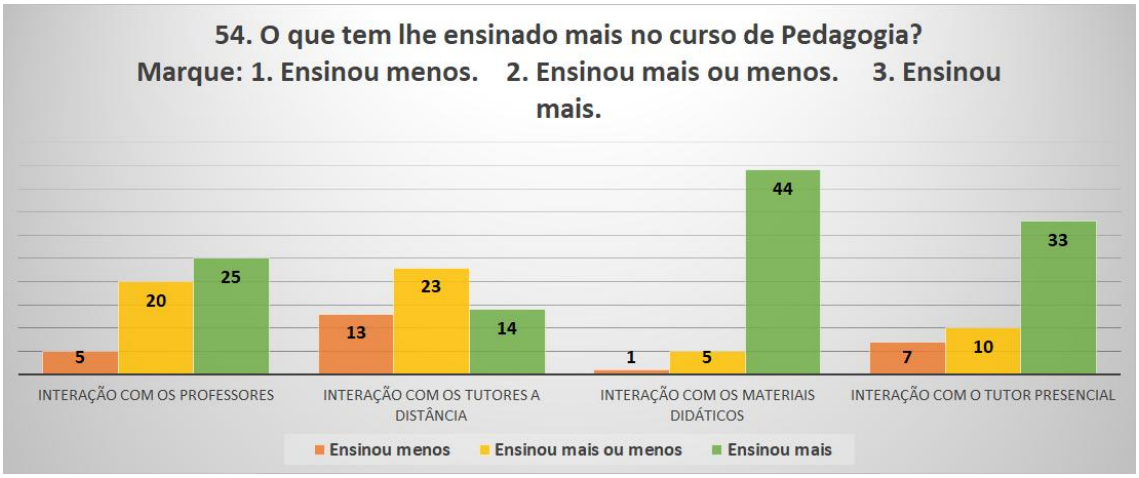


Figura VI.19 O que tem ensinado mais os estudantes da sexta fase
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

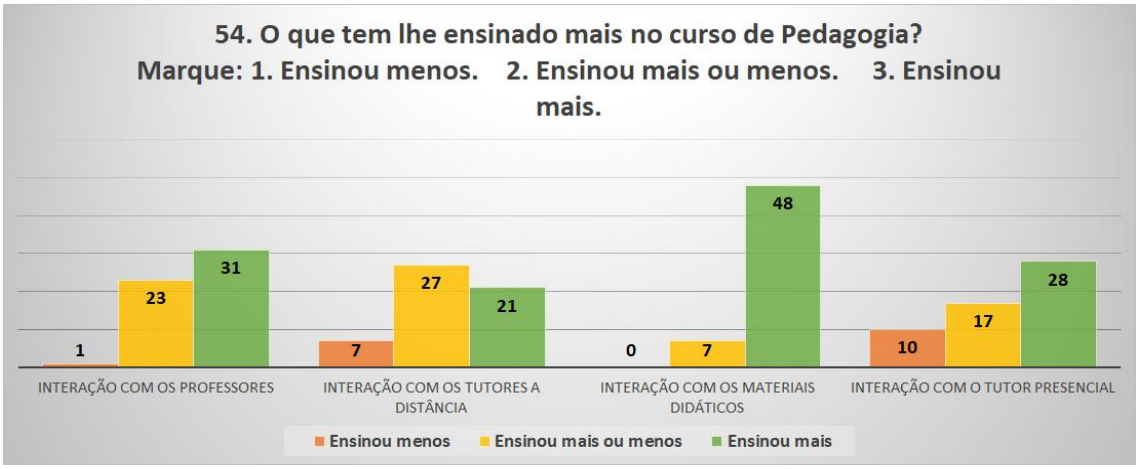


Figura VI.20 O que tem ensinado mais os estudantes da oitava fase
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Os estudantes da sexta fase consideram que a interação com os materiais didáticos foi o que mais ensinou no curso de Pedagogia (44 respostas), seguida pela interação com o tutor presencial (33 respostas), interação com os professores (25 respostas) e interação com os tutores a distância (21 respostas). Os estudantes da oitava fase também consideram que a interação com os materiais didáticos foi o que mais ensinou no curso de Pedagogia (48 respostas), seguida pela interação com os professores (31 respostas), interação com o tutor presencial (28 respostas) e interação com os tutores a distância (21 respostas). Os resultados demonstram que os estudantes se apoiam consideravelmente no estudo dos materiais didáticos para atingir os objetivos de aprendizagem, reforçando nosso argumento de que eles são importantes agentes de mediação pedagógica na EaD. Entretanto, as interações com os agentes humanos também foram consideradas pelos estudantes, alojando nosso entendimento de que mediadores humanos e não humanos se aliam no processo ensino-aprendizagem na EaD. Entretanto, chamou atenção o fato de a interação com os tutores a distância ter sido a última a ser considerada como "ensinou mais". Esse aspecto pode sugerir que o papel desse agente não está muito claro para os estudantes ou que sua atuação é pouco evidenciada no AVA das disciplinas. Esse aspecto poderá ser melhor explorado na análise das entrevistas, quando teremos mais elementos que poderão confirmar, ou não, essas impressões.

No Quadro VI.47, apresentamos o resultado obtido a partir da questão 55 ("Assinale o termo abaixo que melhor caracteriza a mediação pedagógica *online* (no Moodle) efetivada no curso de Pedagogia:") da seção IV do Q.Estudantes.

Quadro VI.47 Termo que melhor caracteriza a mediação pedagógica online no curso de Pedagogia na perspectiva dos estudantes

Resultado da Q.55			
Estudantes da sexta fase		**Estudantes da oitava fase**	
Autoaprendizado	08/16,0%	Autoaprendizado	**17/30,9%**
Estudo colaborativo	12/24,0%	Estudo colaborativo	14/25,5%
Interação	**22/44,0%**	Interação	13/23,6%
Estudo independente	07/14,0%	Estudo independente	09/16,4%
Diálogo	01/2,0%	Diálogo	02/3,6%
Outro	00/0,0%	Outro	00/0,0%
Total	50		55

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

O resultado da Q.55 mostra-nos que, para os estudantes da sexta fase, o termo que melhor caracteriza a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia é "interação" (44,0%), seguido pelos termo/expressão "estudo colaborativo" (24,0%), "autoaprendizado" (16,0%), "estudo independente" (14,0%) e "diálogo" (1,0%). Para os estudantes da oitava fase, o termo que melhor caracteriza esse processo é "autoaprendizado" (30,9%), seguido por "estudo colaborativo" (25,5%), "interação" (23,6%), "estudo independente" (16,4%) e "diálogo" (3,6%).

No próximo quadro, apresentamos o resultado obtido a partir da Q.56 ("Em sua opinião, qual dos agentes abaixo assume o papel central no processo de mediação pedagógica no ambiente *online* (Moodle) do curso de Pedagogia?") da seção IV do Q.Estudantes.

Quadro VI.48 Agente que assume o papel central no processo de mediação pedagógica online no curso de Pedagogia na perspectiva dos estudantes

Resultado da Q.56			
Estudantes sexta fase		Estudantes oitava fase	
A estrutura do AVA	**17/34,0%**	A estrutura do AVA	**21/38,2%**
Os professores	14/28,0%	Os professores	19/34,5%
Os materiais didáticos	07/14,0%	Os materiais didáticos	09/16,4%
Os tutores a distância	02/4,0%	Os tutores a distância	02/3,6%
Os colegas do curso	05/10,0%	Os colegas do curso	01/1,8%
Outro	05/10,0%	Outro	03/5,5%
Total	50		55

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

O resultado apresentado no Quadro VI.48 sugere que tanto os estudantes da sexta fase quanto os da oitava fase consideram que o agente que assume o papel central no processo de mediação pedagógica no ambiente *online* (Moodle) do curso de Pedagogia é a estrutura do AVA (34,0% e 38,2 %), seguido pelos professores (34,5% e 28,0%) e pelos materiais didáticos (16,4% e 14,0%).

A questão 56 vinha acompanhada de um espaço para inserir uma justificativa, especialmente para os estudantes que assinalaram a opção "Outro". Destacamos, a seguir, as respostas dadas por esses estudantes:

> *"Na verdade na pergunta 56 , todo o processo de educação a distancia necessita que se pulsione o trabalho da união do todo, todas são de suma importância"*. (6ªEST7)

> *"Todos os personagens se complementam"*. (6ªEST27)

> *"Acredito que todos exercem esse papel quando falamos em educação a distancia, pois para mim um complementa o outro para poder ser uma aprendizagem efiaz"*. (6ªEST35)

> *"Tutores presenciais/professores"*. (6ªEST44)
>
> *"A Tutora do polo, é através dela que conseguimos tirar algumas dúvidas"*. (6ªEST46)
>
> *"Coloquei 'outro', pois todas as opções dadas fazem parte do processo de mediação pedagógica, ou seja, um precisa do outro para que aconteça o processo de ensino aprendizagem online".* (8ªEST15)
>
> *"Todos os itens acima sao importantes"*. (8ªEST18)
>
> *"No caso dessa graduação, o tutor presencial é a melhor mediação que temos"*. (8ªEST51)

Das oito respostas apresentadas na justificativa pela opção "Outro" na Q.56, cinco estudantes (6ªEST7, 6ªEST27, 6ªEST35, 8ªEST15 e 8ªEST18) consideraram que todas as opções assumem papel central no processo de mediação pedagógica no ambiente *online* do curso de Pedagogia; dois deles (6ªEST46 e 8ªEST51) justificaram que o tutor presencial é quem assume esse papel e um (6ªEST44) justificou que o professores e os tutores presenciais são os que assumem tal papel. Na nossa visão, os estudantes que consideraram o tutor presencial como agente central do processo de mediação pedagógica efetivado no curso de Pedagogia não prestaram a devida atenção à questão, pois não faz parte das atribuições desse profissional realizar intervenções no AVA das disciplinas.

6.5 Síntese do capítulo VI

O resultado da seção I do Q.Profs.Tutores e Q.Estudantes forneceu-nos o perfil dos sujeitos e sugere que o curso de Pedagogia a Distância da UDESC possui uma equipe de professores e tutores a distância predominantemente feminina, qualificada profissionalmente e competente tecnologicamente, com formação em Pedagogia e com idade que varia entre 30 e 66 anos. Com relação ao perfil dos estudantes, identificamos: um grupo constituído majoritariamente por mullheres (95,2%), com idade entre 20 e 29 anos (45,9%); das quais 84,8% trabalham em tempo integral ou parcial; 41,9% possuem formação em nível superior; 37,1% já realizaram algum curso a distância; 7,6% possuem alguma experiência profissional com essa modalidade; 84,8% possuem computador com acesso à internet em suas residências; 78,1% utilizam o computador para atividades de estudo, sendo o computador de mesa ou portátil o mais utilizado (61,9%); 77,1% consideram que possuem muita competência tecnológica, mais que o dobro em relação ao início do curso.

Os resultados da seção II do Q.Profs.Tutores e Q.Estudantes sugerem que professores, tutores a distância e estudantes compartilham da percepção de que a mediação pedagógica *online* está relacionada ao papel desempenhado, especialmente, pelos professores e tutores (categoria temática 1 – mediadores humanos).

Os resultados do questionário CoI (seção III do Q.Profs.Tutores e Q.Estudantes) mostraram que os maiores IPCT da presença de ensino foram atribuídos pelos professores e pelos tutores a distância, presença que está diretamente relacionada ao papel do professor e do tutor (como mediador) numa CoI. Apesar do IPCT da presença de ensino dos estudantes ter sido o menor, ele apresentou um grau de concordância de 79,23%. Com relação ao resultado geral da presença social, identificamos que o maior IPCT dessa dimensão do CoI foi dos estudantes (76,75%), seguido pelo IPCT dos professores (73,94%) e pelo IPCT dos tutores (62,35%). Os menores índices de concordância foram associados pelos sujeitos à presença social. Com relação ao resultado geral da presença cognitiva, verificamos que os IPCT mais elevados dessa dimensão do modelo CoI foram dos estudantes (82,58%) e dos professores (81,77%), respectivamente. O IPCT dos tutores foi o mais discordante (29,86% de discordância). Apesar de os resultados gerais apresentarem índices de concordância superiores a 60,0% (acima da média), eles também sinalizam para aspectos que podem ser melhorados no curso de Pedagogia, com vistas a constituir uma comunidade de inquirição focada e mais efetiva no desenvolvimento da aprendizagem profunda.

Na Seção VI do Q.Profs.Tutores, identificamos que os fatores que mais dificultam a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia, na perspectiva dos professores e tutores a distância, estão relacionados ao papel dos estudantes, como a pouca participação destes no AVA. Os aspectos que facilitam esse processo, na opinião dos professores e tutores, estão relacionados a atividades desempenhadas pela docência, como planejamento, acompanhamento, conhecimento pedagógico, interação, acolhimento e trabalho integrado da equipe. A principal estratégia que os professores e tutores a distância recorrem para superar os obstáculos de mediar *online* refere-se a melhorar a comunicação com os estudantes. O termo que melhor caracteriza a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia para os professores é "interação", e para os tutores é "estudo colaborativo". Os professores consideram que a interação com os professores foi o que ensinou mais os estudantes no curso, assim como os tutores a distância consideraram que a interação com os tutores a distância foi o que mais ensinou os estudantes. A estrutura do AVA é vista pelos tutores como o agente que assume o

papel central da mediação pedagógica no AVA do curso. Já os professores consideraram que eles próprios são o agente principal nesse processo.

No Q.Estudantes, a seção VI mostrou-nos que os estudantes das duas fases apontaram como dificuldades mais recorrentes, no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia, aquelas relacionadas ao papel da equipe docente, como a demora ou falta de clareza no feedback e excesso de conteúdo e atividades nas disciplinas. Já os fatores que facilitam esse processo foram relacionados pelos dois grupos, especialmente, ao papel das tecnologias, como a qualidade dos materiais didáticos (textos, vídeos etc.) e a comunicação pelo AVA (fórum, mensagens). Com relação às estratégias que os estudantes recorrem para promover a sua aprendizagem *online*, pesquisar outras fontes de conhecimento, incluindo pesquisas à internet, foi a estratégia mais recorrente nas respostas dos estudantes, tanto da sexta quanto da oitava fase. O termo que melhor caracteriza a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia para os estudantes da sexta fase é "interação" e para os estudantes da oitava fase é "autoaprendizado". A maioria dos estudantes dos dois grupos (sexta e oitava fases) considerou que a interação com os materiais didáticos foi o que ensinou mais os estudantes no curso, bem como que a estrutura do AVA é o agente central no processo de mediação pedagógica no ambiente *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

CAPÍTULO VII. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA

Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos, à luz do referencial teórico, os dados coletados a partir do inquérito por entrevista realizado com os sujeitos envolvidos diretamente na mediação pedagógica *online* realizada no curso de Pedagogia a Distância da UDESC: professores; tutores a distância; e estudantes. Participaram dessa estapa da investigação nove professores (oito mulheres e um homem), sete tutoras a distância e oito estudantes (todas mulheres). A organização da apresentação e análise dos resultados das entrevistas foi realizada por grupo de sujeitos e a partir das categorias temáticas. Ao final da análise de cada grupo, elaboraremos uma síntese dos resultados e realizaremos algumas triangulações, buscando destacar aspectos convergentes e divergentes relacionados às perspectivas dos sujeitos.

7.1 As categorias temáticas utilizadas na análise de conteúdo

Tendo em mente o objetivo central deste estudo – analisar a mediação pedagógica *online* efetivada no curso de Pedagogia a Distância na perspectiva dos sujeitos supracitados –, consideramos para a análise de conteúdo as duas categorias temáticas, e suas respectivas subcategorias, descritas no Capítulo V.

Para a análise de conteúdo das entrevistas, utilizamos o MAXQDA, um *software* para análise qualitativa de dados e métodos mistos que auxilia na exploração do conteúdo, na definição das categorias (ou codificação) e na exportação dos trechos mais significativos para compor a análise.

Apesar de nos propormos a analisar os dados coletados no inquérito por entrevista, tomando por base as duas categorias temáticas – mediadores pedagógicos humanos e mediadores pedagógicos não humanos – e suas respectivas subcategorias, as quais foram definidas considerando os objetivos do estudo e as falas dos sujeitos e que, em nosso entendimento, abarcam o conceito de mediação de pedagógica *online*, é importante salientar que temos consciência de que elas se articulam constantemente. Isso acontece porque entendemos que o papel dos mediadores não humanos (materiais didáticos, AVA etc.) está diretamente relacionado ao planejamento realizado pelos mediadores humanos (professores, autores de conteúdo, tutores, *designer* instrucional, dentre outros) e à intencionalidade pedagógica que lhes é atribuída, repercutindo nas interações entre humanos e destes com os não humanos. Entretanto, a separação em duas categorias possibilitou-nos observar mais atentamente o conteúdo analisado e a organizar melhor a apresentação dos resultados.

7.2 Resultados e discussão das entrevistas com os professores

Buscando atender ao objetivo de analisar o processo de mediação pedagógica *online* efetivado no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, na perspectiva dos professores, apresentaremos e analisaremos, neste tópico, os resultados obtidos na fase de inquérito por entrevista.

7.2.1 O papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva dos professores

Consideramos as subcategorias temáticas, que se apresentaram no Capítulo V, para organizar a apresentação e análise dos resultados relativos ao papel dos mediadores pedagógicos humanos no AVA do curso de Pedagogia a Distância da UDESC, na perspetiva dos professores.

a) O papel dos professores na perspectiva dos professores

A professora PROF_E1 relaciona o papel dos professores no curso de Pedagogia a Distância ao planejamento da disciplina e à importância de concebê-lo considerando o perfil dos estudantes. Também associa o papel dos professores: ao respeito que se deve ter em relação ao planejamento proposto, pois alterações no meio do caminho dificultam o processo para o estudante; ao diálogo que deve ser estabelecido com o estudante durante o processo de estudo; e ao acompanhamento e orientação da atuação dos tutores a distância ao longo do semestre (especialmente na correção das atividades de aprendizagem).

> *Então assim, pra mim é muito importante na disciplina, sempre começar a partir duma escuta do aluno. ... Eu até acho que assim, o papel do professor é tentar antever na educação a distância. Antever este perfil e tentar, a partir até de conversas com colegas, tentar entender quem é este público que ele vai atender. [...] Me parece assim, que, um outro papel do professor nesta mediação é respeitar também estas... O que foi planejado, e esta orientação inicial que foi dada ao aluno. [...] Bem, penso isso né... e daí claro... e nos diálogos com eles, isso é algo que vai se construir a partir deste desenho inicial. Acho que assim, a diferença, me parece, do papel do professor para o tutor a distância está muito nisto: em planejar e orquestrar. E daí, como este planejamento vai ganhar corpo ao longo do semestre. Tá observando como é que o tutor tá mediando os fóruns, orientar, tentar na própria correção dos trabalhos, assim, [exemplo] que devolutiva é esta que está sendo colocada, até que ponto ela é construtiva realmente para o aluno conseguir ir caminhando neste percurso e atingindo aqueles objetivos que foram inicialmente colocados.* (PROF_E1)

A professora PROF_E2 não menciona o planejamento como uma atribuição dos professores, apesar de ficar implícito em sua fala que são eles que o realizam. Ela relaciona seu papel como

expectadora do processo educativo *online*, no sentido de acompanhar o movimento dos estudantes (e, provavelmente, dos tutores a distância) no AVA. Associa sua presença mais efetiva à videoconferência, considerada formalmente no curso como uma atividade presencial por envolver, essencialmente, comunicação simultânea entre professores e estudantes. A percepção dessa professora pode sugerir que ela também se considera uma expectadora e orientadora da mediação pedagógica realizada pela tutoria a distância:

> *As vezes eu me vejo como espectadora desse processo todo em alguns momentos. Hã... tem momentos que eu até propício que isso aconteça, porque eu também preciso ver o movimento dos alunos em relação a isso, por exemplo: num fórum, as vezes eu sou espectadora neste sentido, porque tem diferentes tipos de mediação num fórum né. E dependendo da turma eu faço de diferentes maneira, e nestes momentos eu me sinto pouco espectadora em outros eu me sinto bem presente quando é as videoconferências, por exemplo.* (PROF_E2)

O papel de manter um diálogo com os estudantes, mencionado pela PROF_E1 e PROF_E2, também é destacado pela professora PROF_E3. Entretanto, esta última propõe um diálogo centrado na prática cotidiana da escola, pois muitos dos estudantes já trabalham como professores, conforme mostraram os resultados do inquérito por questionário: dos 89 estudantes que responderam estar trabalhando no primeiro semestre de 2018, 37,1% trabalham como professor, 11,23% fazem estágio na área da educação e 5,6% em outras atividades ligadas à educação. Também faz parte do papel dos professores, no entendimento da PROF_E3, mediar os encaminhamentos da disciplina e os conteúdos.

> *Geralmente é um aluno trabalhador, e geralmente são alunos que já estão atuando em sala de aula. Então, eu acredito que em muitos momentos o meu papel de mediação neste processo é no sentido de dialogar e refletir com esse aluno sobre a prática cotidiana dele. Então a gente tem um trabalho de mediação dos encaminhamentos ali da própria disciplina, dos conteúdos específicos da disciplina. Mas em muitos momentos a gente faz um diálogo profissional, até em função do perfil de aluno que a gente tem.* (PROF_E3)

A professora PROF_E4 associa o seu papel no curso ao de fomentadora da discussão de conteúdos, pois entende que cabe a ela problematizar as leituras e atividades propostas. Considera que ela e o tutor a distância são os profissionais com conhecimento para desenvolver tal atividade. Entendemos que, de certo modo, essa professora percebe que seu papel é estimular os estudantes à participação e à discussão.

> *O papel do professor na minha opinião ainda, ele é fundamental sabe, na minha opinião, na mediação pedagógica. [...] Se o professor não fomenta uma discussão de conteúdo por exemplo, no ambiente virtual, as turmas, são poucas, as vezes que elas se mobilizam em realizar essa discussão de forma mais aprofundada né... E no*

> *ambiente virtual, que seria o espaço mais adequado, podemos dizer assim, neste espaço que tem o professor, e com a expertise do conteúdo, e também do tutor a distância, que também é um tutor selecionado pela área de conhecimento, acaba sendo... se o professor não provoca essa discussão teórica, de conteúdo, enfim, ela acaba não acontecendo. Então eu acho que o meu papel enquanto docente na educação a distância é sempre problematizar as questões que os alunos trazem e também o que eles não trazem né.* (PROF_E4)

Veremos nos trechos destacados a seguir que as professoras PROF_E5, PROF_E6 e PROF_E8 e o professor PROF_E9 também associam seu papel no curso de Pedagogia a Distância ao de motivar os estudantes à participação/discussão das atividades realizadas no AVA (como leitura, problematização e discussão).

> *Então eu acho fundamental esse papel, e principalmente, na educação a distância, não tem como a gente não estar se comunicando com o aluno. Acho que o mais importante de tudo é realmente essa motivação, que é o que eu falei logo no início né. Então é fundamental o papel do professor pra motivá-lo pra leitura, pra questões problemas, pra participação, pra desenvolver mais sua prática pedagógica, que no nosso caso, é um curso de licenciatura né.* (PROF_E5)

> *Todos os sujeitos que estão envolvidos na mediação online têm um papel muito importante na aprendizagem. E eu falo que, especificamente do perfil dos nossos alunos, que são alunos um pouco mais velhos ou alunos realmente que não tem tradição pelo estudo a distância. Então eles têm essa, muitas vezes essa dificuldade online. No acesso, na navegação, na própria comunicação, na própria interação online, interatividade online, que acaba nem sempre prevalecendo. Então o professor ele precisa realmente ser esse mediador naquele papel assim, de mediador, de facilitador, de estimular. De sempre estar chamando os alunos para a participação online né.* (PROF_E6)

> *Assim, acho que o papel principal neste processo todo, é o de incentivador. [...] Eu costumo aproximar muito eles pela linguagem, eu faço brincadeira, eu desejo feriados, eu fico próximo deles neste processo. Eu mando lembretinhos no final de semana, eu sugiro coisas, muitas vezes os alunos sugerem leituras, eu repasso pros colegas. Isso também é um incentivador, porque também tem uma questão de valorização, e normalmente os processos são, eu entendo que o principal objetivo nesta mediação é a questão do incentivo ao processo como um todo né.* (PROF_E8)

> *Eu penso que a mediação pedagógica do docente se dá justamente quando ele ajuda o educando a tecer uma rede de conceitos que dêem conta de se apropriar do objeto de conhecimento, e isso pode ser feito de várias formas, né. Então no curso a distância, nas disciplinas que eu fiz, comecei que eu me lembro, na primeira disciplina que eu trabalhei foi com metodologia da pesquisa e extensão, e isso eu fazia de uma forma hoje, que eu considero muito incipiente, sabe? Basicamente a gente utilizava lá o fórum, e aquelas nossas atividades que deveriam ser AO [Atividade Obrigatória], de um determinado jeito, um TF [Trabalho Final], que é a atividade obrigatória, um trabalho final, dum determinado jeito, Etcétera e tal. Hoje eu penso*

> *assim, que depois de quatro anos e meio de experiência a gente já tem uma outra compreensão né.* (PROF_E9)

As professoras PROF_E6 e PROF_E8 mencionaram, como papel do professor, o cuidado com a linguagem utilizada como aspecto que auxilia na motivação e aproximação entre os sujeitos e ajuda a deixar o estudante mais à vontade para interagir no AVA. Na nossa interpretação, esse é um fator importante para o desenvolvimento da presença social do modelo CoI, pois segundo Garrison (2007; 2009), esse tipo de presença reflete a capacidade de os participantes se identificarem com a comunidade, comunicando-se espontaneamente em um ambiente de confiança. Além disso, contribui para estabelecerem relacionamentos interpessoais, projetando suas personalidades individuais.

O PROF_E9 analisou a sua prática docente ao iniciar como professor no curso de Pedagogia a Distância, considerada por ele como a de um principiante que se resumia a propor as atividades de aprendizagem e realizar a comunicação no AVA. Ao avaliar a sua vivência após quatro anos e meio como docente do curso, esse professor afirmou que, hoje, procura propor atividades que exijam mediação docente, como a construção de mapa conceitual e a apropriação de tecnologias digitais (como o *site* Cmap Cloud[38] e o *microblog* educacional Edmodo[39]) para realizar as atividades de aprendizagem. Destaca como uma das atividades do professor a elaboração do feedback das atividades de aprendizagem, ponderando que na EaD essa tarefa, apesar de trabalhosa, parece ser mais qualificada do que na educação presencial. Para ele, o feedback de uma atividade deve gerar novos aprendizados.

> *Então, por exemplo, vou dar um exemplo concreto como eu faço uma mediação pedagógica né. Na disciplina que eu dei no semestre passado, que foi a disciplina de Introdução à Pedagogia, que é do nosso currículo novo. Em uma atividade que eu fiz online foi a construção de mapa conceitual né. Então foram questões que tiveram que existir uma mediação pedagógica para que os educandos conseguissem, tanto construir um mapa conceitual, e construir um mapa conceitual sobre um determinado objeto de conhecimento. Que no caso eram os conceitos de educação e pedagogia. Então envolveu desde a questão de eu ter que construir um vídeo tutorial pra eles se apropriarem do Cmap Cloud, que é a ferramenta que a gente utilizou, até a mediação pedagógica na discussão dos conceitos dos textos, que eu fiz principalmente pelo fórum, mas também utilizando uma rede social educativa que é o Edmodo, que deu muito certo naquela ocasião, quanto também pelo feedback do desenvolvimento da atividade né. Então uma coisa da educação a distância que eu acho que talvez é muito mais qualificado, e eu falo um pouco agora da experiência de educador e de educando, porque eu fiz um curso de pedagogia enquanto educando a distância, é a questão da qualificação do feedback que a gente dá das atividades né... Mas também*

[38] Site oficial: https://cmapcloud.ihmc.us/
[39] Site oficial: https://go.edmodo.com/

> *fazendo uma avaliação pra que a atividade não seja em si estanque, mas que gere novos aprendizados, e aí isso pode ser feito de várias formas, tu indicando um outro texto de leitura de algum conceito onde ele não conseguiu se apropriar, propondo talvez uma problematização e se colocando a disposição pra dialogar com ele sobre isso, retomando certos conceitos e certas questões que não foram tão bem apropriadas pelo educando em outros momentos...* (PROF_E9)

Também percebemos na fala do PROF_E9 que sua concepção e sua prática educativa sofrem influências dos pensamentos do educador brasileiro Paulo Freire. Na nossa leitura, esse professor realizou uma análise completa do papel docente no processo de mediação pedagógica *online*, passando por questões que envolvem planejamento, avaliação, motivação, diálogo, apropriação de tecnologias e acompanhamento dos estudantes.

> *Então eu acho que é isso né, eu acho que eu sou, eu penso com o Freire que a atividade docente exige uma diretividade. O educador tem uma autoridade, não quer dizer que ele deva ser autoritário. Ele tem uma autoridade pedagógica, no sentido que ele pensa uma atividade, ele tem objetivos de ensino-aprendizagem, ele tem um planejamento, que também pode ser flexível, óbvio né, mas ele tem uma autoridade pedagogia.* (PROF_E9)

A professora PROF_E7 associa o papel dos professores na mediação pedagógica *online* ao de um orientador dos estudantes no processo de aquisição de conhecimentos e informações. Não destacou aspectos relacionados à comunicação com os estudantes, sugerindo que talvez essa atribuição seja vista por ela como uma responsabilidade, essencialmente, dos tutores a distância.

> *O meu papel eu vejo assim mas como uma orientadora, né. Eu me vejo mais como uma orientadora né. Que procura orientar os alunos a adquirir conhecimentos né e buscar informações.* (PROF_E7)

De modo geral, os professores reforçaram a importância do diálogo e do estímulo à participação dos estudantes no AVA. Alguns associaram a necessidade da motivá-los constantemente devido à baixa participação *online* no curso de Pedagogia a Distância. Consideramos importante que os professores e as diretrizes institucionais sobre a EaD, assim como os projetos pedagógicos dos cursos a distância, delimitem claramente o papel dos professores (e dos demais mediadores existentes) na mediação pedagógica *online*, tal como apresenta Shechtman (2009). Essa autora aborda a mediação pedagógica como um processo comunicacional, conversacional, de construção de significados, e associa o papel do professor à capacidade de ampliar as possibilidades de diálogo e incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor-aluno. Acrescentamos outras interações que também podem levar à construção de significados, como a interação aluno-aluno

e aluno-conteúdo, e nosso entendimento de que o professor *online* possui um papel crucial na constituição da rede de aprendizagem e na dinamização das atividades de aprendizagem *online*. Em nossa interpretação, os resultados apresentados reforçam a importância da aquisição de conhecimentos variados por parte do professor *online* (como técnicos, específicos, pedagógicos e de gestão de grupo), necessários para conduzir o estudante em seu percurso de aprendizagem de modo interativo e colaborativo.

b) O papel dos tutores a distância na perspectiva dos professores

De modo geral, os professores percebem o papel do tutor a distância como um mediador pedagógico *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, devido ao fato de sua seleção priorizar a formação na área da disciplina para a qual está sendo designado. Entretanto, as entrevistas com os professores demonstraram que a participação dos tutores a distância nas disciplinas tem acontecido de diferentes maneiras, sugerindo falta de clareza tanto no papel desses sujeitos quanto no modo de integrá-los como verdadeiros parceiros de mediação.

A maioria dos professores — PROF_E1, PROF_E3, PROF_E5, PROF_E7 e PROF_E8 — não associou o papel da tutoria a distância à concepção do planejamento proposto pelos professores das disciplinas, cabendo a ela o papel principal de auxílio na mediação dos fóruns, nas orientações às dúvidas e na emissão de feedback das atividades de aprendizagem dos estudantes. Destacamos algumas falas que exemplicam esse posicionamento.

> *Acho que assim, a diferença, me parece, do papel do professor para o tutor a distância está muito nisto: em planejar e orquestrar. E daí, como este planejamento vai ganhar corpo ao longo do semestre? Tá observando como é que o tutor tá mediando os fóruns, orientar, tentar na própria correção dos trabalhos, assim, [exemplo] que devolutiva é esta que está sendo colocada, até que ponto ela é construtiva realmente para o aluno conseguir ir caminhando neste percurso e atingindo aqueles objetivos que foram inicialmente colocados.* (PROF_E1)

> *A gente tenta não fazer uma divisão do papel do tutor e do professor. É claro que a gente como professor tem o compromisso com a disciplina no sentido de elaboração de prova, estruturação da sala, mas no processo de mediação não há diferenciação entre aquilo que a gente faz e o tutor faz.* (PROF_E3)

> *Eu vou te dizer assim, eu acho que ele tem que dar ainda um a mais do que o professor já dá. Então o tutor a distância é aquele que ele precisa estar motivando o aluno mais, não sei te dizer se é mais amiúde, ou se é mais, um*

> *pouco mais do que o professor ainda. Porque pelo menos na linha que a gente trabalha aqui no CEAD, o professor ele tem uma responsabilidade. Mas me parece, eu não sei, posso estar equivocada, mas o tutor a distância, ele tem um papel até pela própria função dele, de estar fazendo uma tutoria mais minuciosa ainda. Não vou dizer que é mais diária, mas muito mais presente ainda do que o professor. Por isso nós temos esse tutor a distância né. Pra ele estar preenchendo aquele espaço que o professor por acaso não está... Se um aluno tem uma dúvida ele deve ir lá preencher. Eu acho que ele tem que ser uma presença mais constante ainda do que o professor, na minha visão de EaD né.* (PROF_E5)

> *Eu vejo o tutor a distância assim, mediando conhecimentos mais específicos de cada disciplina. Enquanto o tutor presencial faz uma articulação de todas as disciplinas. E eu acho que como mediador talvez ele tenha algumas limitações né, porque ele não consegue dominar todas aquelas disciplinas. [...] É, tanto que o tutor presencial ele é licenciado, independente de áreas, enquanto que o tutor a distância é licenciado na área daquela disciplina que ele está acompanhando e ajudando o professor da disciplina. Então nesse sentido, talvez o tutor a distância tem um papel mais relevante na mediação do que o tutor presencial.* [...] *O tutor a distância, ele praticamente, no meu caso e nas experiências que eu tive, o tutor a distância normalmente, ele não tem nenhum papel na estruturação da disciplina, no desenho da disciplina. Então esse papel está mais restrito ao professor e aos DIs (Designers Instrucionais] da instituição. O tutor a distância participa pouco, quase não participa desta etapa de organização da disciplina, de definição das atividades, de fóruns. Ele aparece mais assim, como seria um apoio pedagógico para o professor na mediação do professor. Então eu vejo o tutor a distância mais como um apoio pedagógico na mediação do professor da disciplina.* (PROF_E7)

> *Até porque as vezes quando se estabelece, quando nós dividimos as atividades e eles estabelecem esses vínculos, as vezes pra eles [estudantes] é muito importante que o tutor dê o ok deles também. Dê o bom dia, o boa tarde, muitas vezes as perguntas não são pra mim, são para o tutor, no ambiente. Então que ele também tenha esse olhar e essa atenção né. E eu tenho tido bastante sorte com os tutores que eu tenho trabalhado junto. É uma parceria mesmo, tanto na linguagem, quanto no tempo, nos prazos, na condução do processo. Tá sendo bem interessante isso.* (PROF_E8)

Conforme é possível perceber nos excertos apresentados, para a professora PROF_E5, o tutor a distância tem uma responsabilidade maior na mediação dos estudantes no AVA, devendo ter uma presença mais assídua que o professor e cobrindo sua ausência. Já a PROF_E7, ao comparar o papel que o tutor presencial e o tutor a distância exercem no curso de Pedagogia, deixa evidente seu posicionamento de que o tutor a distância apoia os professores no desenvolvimento das disciplinas no AVA, mediando a construção de conhecimentos. A noção de papel de apoio do tutor a distância restrita

ao acompanhamento das atividades realizadas *online* (esclarecer dúvidas e corrigir atividades) é predominante nas falas das professoras PROF_E1, PROF_E3, PROF_E5, PROF_E7 e PROF_E8.

As professoras PROF_E2 e PROF_E4 entendem que o tutor a distância também deveria contribuir na etapa de planejamento e não somente no acompanhamento do desenvolvimento da disciplina no AVA, porém deixam claro que isso nem sempre acontece, seja pelo perfil dos tutores a distância ou por dificuldades em envolvê-los.

> *Eu sempre tentei envolvê-los desde o processo de planejamento. Até porque eles são colegas né, professores da área, são especialistas então, sempre busquei envolvê-los. Mas infelizmente, nem sempre acontece... não vou entrar no mérito aqui, mas não é essa a realidade. [...] Mas nunca nenhum deles, graças a deus, eu já vi situações neste sentido, é nunca eu tive assim dificuldades assim, problemas com eles, em nenhum aspecto assim de... acho que todos são capazes e acho que a questão da mediação é essa: uns se colocam muito na posição de informação, na mediação no sentido de lembrar que tá vai acontecer o trabalho, aquela coisa bem de lembrar que vai acontecer um trabalho. Mas na hora do conteúdo eles não assumem essa mediação. Não que eles não tenham capacidade, acho que a grande maioria deles... eles são, eles... um processo seletivo, eles são da área, eles teriam toda a capacidade. Alguns se colocam mais, e eu incentivo e valorizo muito, e outros, infelizmente, uma questão de experiência, não participam tanto né.* (PROF_E2)

> *Pois é, por justamente entender que o papel do professor é esse, e a gente trabalha no âmbito da docência compartilhada eu entendo que o tutor deveria trabalhar da mesma forma né. Só que a gente tem um pouco de dificuldade neste sentido, porque por mais que a gente tente envolver o tutor a distância no planejamento da disciplina, muitas vezes a gente não consegue, né. Até pelo perfil deste tutor a distância. Não são pessoas que se dedicam única e exclusivamente pra essa atividade, então a maioria do perfil que a gente já conhece ou são, é, exercem outro tipo de atividade profissional e acabam assumindo a tutoria num outro tempo e horário que não é mesmo que o nosso, né, que a gente tá aqui no CEAD por exemplo... Mas eu acho que sim, assim como o professor, o tutor a distância teria esse papel de, é, sei lá, estimular a discussão, o debate, esclarecer dúvidas, sabe, de ampliar o repertório do estudante. Até mesmo um papel mais ativo do que eles acabam exercendo né. Ou mais, sei lá, próativo talvez, no sentido de ter a proatividade de realizar as coisas e não somente esperar a solicitação do professor sabe.* (PROF_E4)

A professora PROF_E6 e o professor PROF_E9 falam mais abertamente sobre a falta de clareza em relação ao papel dos tutores a distância no curso de Pedagogia a Distância e que por esse motivo a atuação desses sujeitos acaba se restringindo ao apoio aos professores no acompanhamento da disciplina. Para ambos, o papel dos tutores a distância é pouco explorado (PROF_E6) ou subutilizado (PROF_E9). A professora PROF_E6 associa esse fato à falha na orientação pela equipe docente sobre como o tutor deve atuar no curso, ou seja, os professores poderiam orientar melhor essa atuação. Também observa que muitos tutores possuem experiências que podem ser agregadas às

disciplinas, mas que falta o professor dar mais espaço para que isso aconteça. O professor PROF_E9 associa a subutilização dos tutores a distância à falta de clareza no papel (tanto por parte dos professores quanto dos próprios tutores) que ele deve desempenhar no processo de mediação pedagógica *online*. Para contornar essa situação e ter uma contribuição maior da tutoria a distância nesse processo, esse professor considera importante que o grupo (professores e tutores) tenha encontros sistemáticos para refletir sobre seus papéis e sobre o planejamento e desenvolvimento da disciplina.

> *Eu acho que o tutor... Assim, quem é esse profissional? Ele é um professor, que nem a gente, muitas vezes com a mesma formação, às vezes é um tutor com uma formação mais específica naquela área que nós, pedagogos né. Eu falo por mim. E eu acho que ainda a gente explora muito pouco o papel do tutor. Eu falo por mim mesma, às vezes na correria do dia a dia, principalmente quando você compartilha disciplina com outros docentes. Os docentes acabam estruturando e fazendo toda a mediação e cabe ao tutor pontualmente lá reforçar um comunicado, ajudar na nota. Ele ainda não tem um papel de planejar. Claro que isso é muito mais uma atribuição do docente, mas pela especificidade, pela formação destes tutores, que são tutores as vezes que já tem uma familiaridade na educação a distância, seja na UDESC seja em outras instituições, isso pode contribuir né. Eu acho que é falha de orientação mesmo da equipe docente. Eu falo por mim mesma. De a gente chamar mais, puxar mais o tutor e deixar mais claro qual o papel dele, acho que ele pode ajudar nesta mediação, ajudar nesta questão da afetividade online. Eu ainda vejo tutor que dá muito feedback nas correções padronizado. Eu recrimino isso na educação a distância. [...] Então acho que falta também uma orientação para que o tutor dê esse feedback mais estruturado e seja mais próximo dos alunos, faça com que ele se sinta pertencendo a equipe docente também né, não só um ajudante. [...] Então acho que também, nós professores temos que ver quem é esse tutor que está conosco na disciplina e realmente permitir que ele participe mais ativamente. Eu acho que ele é importante, ele é um braço ali. Da mesma forma quando a gente tem uma equipe docente, os professores titulares da disciplina, acho que o tutor pela própria formação dele, pelas próprias experiências, as vezes ele tem mais experiências em EaD que o professor titular da disciplina. Então ele tem muito a agregar, só falta a gente chamar né.* (PROF_E6)

> *Eu acho que pelas minhas experiências, e o que eu compartilho com alguns colegas em certos momentos, eu vejo que ainda não existe uma clareza sobre o que que é o papel desse tutor a distância. Nós temos uma questão, que vamos trazer de novo pra realidade concreta, esse tutor a distância é uma pessoa contratada com dinheiro de fomento da UAB, né. Que muitas vezes esse contato com o tutor a distância não se dá muito frequentemente. E têm-se a ideia, até pelo menos onde eu li na legislação e no estado da arte da educação a distância, que o tutor a distância a princípio teria também esse papel de mediação pedagógica né. Eu falo nesse papel de mediação pedagógica agora, mais no sentido de mediação no sentido de apropriação do objeto de conhecimento que está sendo discutido. Porque eu acredito também que a mediação envolve também outras questões né. Nessa questão em específico, pela experiência que eu vejo, que ainda não é claro e de certa forma ficam perdidos sobre*

> *qual que é o papel deles assim. Essa semana mesmo a gente teve uma situação, que a gente tinha uma ideia de como esse tutor poderia estar atuando nisso mas é que a questão é a seguinte: pra esse tipo de coisa acontecer, que é essa tal de docência compartilhada, isso exige criar grupo, isso exige tempo, exige reunião, exige uma presença mais qualificada, uma interação dessa equipe, que eu não vejo acontecer. Até hoje eu não vi acontecer, sabe? [...] Muitas vezes eles falam isso: 'Ah eu não sei, eu até pensei lá em fazer uma contribuição, mas eu fico meio assim, eu não sei se o que eu estou falando contribui, se isso contribui a partir da perspectiva teórica do professor'. Quer dizer, como é que tu vai saber isso? Grupo. Tem que ter grupo e sistemática de encontro, mas assim, eu acho que poderia haver uma contribuição desta figura, no processo, na mediação mesmo do conteúdo. Mas isso tem várias coisas que estão influenciando por aí né, por exemplo. A gente faz um processo seletivo e às vezes tu pega uma pessoa pra trabalhar de tutor que não tem estudos na área. Não tem estudos na área, e daí vai contribuir como nessa questão do objeto de conhecimento, da apropriação do objeto? Acaba ficando relegado mais aquela função de avisar quando tem alguma atividade que está em atraso, avisar de algo que está por findar, e assim por diante né. Acaba meio que sendo uma subutilização né.* (PROF_E9)

Podemos concluir, com base nas perspectivas dos professores entrevistados, que o papel dos tutores a distância é percebido como importante no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, mas que, na maioria das circunstâncias, ele ainda se restringe a auxiliar os professores na etapa de desenvolvimento da disciplina, em atividades como esclarecer dúvidas, lembrar datas do cronograma e corrigir atividades de aprendizagem. Entretanto, não há uma participação efetiva desses tutores na etapa de planejamento das disciplinas, a qual é atribuída, por alguns, à contratação tardia desses profissionais (após o planejamento) e à falta de clareza no papel deles no curso.

Cabe salientar que no projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Distância (UDESC, 2009) está estabelecido que cabe à tutoria a distância realizar tutoria *online* em parceria com os professores da disciplina, preparando as atividades previstas no cronograma e acompanhando o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da disciplina. Entendemos que, apesar de não explicitar o papel da tutoria a distância no processo de mediação pedagógica *online*, essa parte do PPC deixa claro que professores e tutores a distância compartilham da atribuição de planejar e mediar o processo ensino-aprendizagem no AVA do curso de Pedagogia. No projeto pedagógico que resultou da reforma curricular (currículo novo), está estabelecido que os tutores a distância devem atuar na sede do curso, como apoio pedagógico aos professores da disciplina, "*podendo contribuir na mediação pedagógica, feedbacks, dentre outras atribuições a serem definidas no planejamento da fase, junto com a coordenação de tutoria, professores e coordenação de curso*" (UDESC, 2017, p. 103). Entretanto, os

resultados desse estudo sugerem que esse papel não tem se efetivado com clareza em ambos os currículos, especialmente, por não haver consenso entre os professores sobre a atuação dos tutores a distância no planejamento das disciplinas (como elaborar e selecionar materiais didáticos).

c) O papel dos estudantes na perspectiva dos professores

As professoras PROF_E4, PROF_E5, PROF_E7 e PROF_E8 relacionam a participação do estudante no AVA com a necessidade de assumir uma posição de protagonista do processo ensino-aprendizagem. Isso demanda do estudante tomar a iniciativa (sem receios) de postar suas dúvidas, organizar o estudo (autonomia), interagir com os colegas, problematizar questões, dentre outras posturas proativas. Entretanto, para elas, isso ainda acontece pouco no curso, conforme expressam nas falas a seguir.

> *Porque o aluno ele pode ser um sujeito muito passivo no ambiente, ele pode ler todos os textos, assistir todos os vídeos e não participar de nenhuma discussão, no ambiente né. Não quer dizer que ele não participe no polo presencialmente né, mas no ambiente virtual eu entendo que o aluno deveria se apresentar numa condição de, sei lá, mais protagonismo, sabe. De assim, realmente participar das discussões, se envolver nas discussões né. E às vezes não acontece, por medo de se expor, ou aquela questão... que a gente conhece dos processos educativos né. Do medo do certo e do errado, que na verdade a gente tem que desconstruir isso sempre né. Não existe o certo e errado, a gente tem que problematizar as questões, analisar as percepções pessoais com base nos conhecimentos científicos, enfim, esse tipo de situação que o aluno deveria se colocar enquanto participante do processo né. E pra participar ele tem que mandar as dúvidas, ele tem que responder o seu colega, e isso acontece muito pouco. De um participante se envolver na discussão do outro, parece que sempre são discussões isoladas assim, acontece mais é pouco né. Eu acho que deveria ser ampliada essa questão.* (PROF_E4)

> *Então, ele é o agente interessado né. Então como ele é o protagonista do processo, eu pelo menos entendo assim, ele tem que ser a pessoa mais interessada, ele tem que ser a pessoa que vai estar respondendo, que vai estar atuando. Ele tem que ser realmente, ele tem que ter aqueles pontos que se espera de um aluno a distância, que tem o perfil de um aluno a distância. Ou seja, ele tem que ser organizado, ele tem que ter o seu tempo pra estudar, ele tem que ter autonomia pra gerenciar o seu estudo, mas ele é o indivíduo mais importante neste papel. Então eu vejo que ele tem as suas responsabilidades também.* (PROF_E5)

> *Ah, eu espero que tenha uma atitude mais ativa né. Porque a gente vê nos cursos presenciais que os alunos são muito, eles são muito... O contrário de ativos? eles são muito...passivos, né. Eles normalmente esperam que o professor indique, que o professor faça, que o professor resolva os exercícios, que o professor demonstre. Enquanto que o aluno a distância, ele precisa ter um perfil um pouco mais autônomo,*

mais... Além de autônomo, mais... Como é que se diz, pró-ativo. (PROF_E7)

Eu espero que eles, dentro do nosso sistema que é bastante limitado de interação, eu espero que eles estejam atentos, e que eles deem os retornos no sentido de prazos, cuidados, e busca de ajuda quando precisam. (PROF_E8)

Além de abordarem a necessidade de participação mais ativa dos estudantes no AVA, algumas professoras destacam: que os estudantes do curso de Pedagogia a Distância ainda relutam em manter um diálogo com o professor (PROF_E1); que é preciso compreender que os estudantes possuem ritmos de aprendizagem diferentes (PROF_E2); que os estudantes que não são disciplinados e compromissados não conseguem se manter no curso (PROF_E3); e que a participação dos estudantes está muito atrelada à realização das atividades de aprendizagem (à nota) (PROF_E6).

Que muitas vezes o aluno, ele vem, se coloca nesta posição de quem quer receber conteúdo, simplesmente né, e aí receber aquele pacote e fazer uma prova. E aí claro, também reclama dos métodos de ensino e de avaliação, mas ele se coloca nesta posição. Enxerga a prova simplesmente como mecanismo de verificação, e não como muitas vezes, por exemplo em artes, a prova... uma questão da prova é sempre uma retomada do trabalho final. Então assim, quem se dedicou ao trabalho final, e quem leu a devolutiva do trabalho final, é uma questão que está pronta, ele na verdade vai sistematizar ali. Mas eu noto assim, ainda uma dificuldade... uma relutância do aluno de assumir esta posição do diálogo com o professor. E eu acho que, então, isso é o que eu esperaria do papel do aluno nesta mediação. Mas que eu também acho que é o maior desafio pra gente... conseguir fazer com que ele entenda isso e se engaje né... Mobilizar ele pra isso. (PROF_E1)

Vou te ser bem sincera assim, eu já esperei muito. Assim no início né, quando a gente não tem muita experiência ainda com essa modalidade né, assim eu ficava um tanto quanto frustrada, em relação a essa, muitas vezes essa falta de motivação e de participação dos alunos. Hoje pra mim isso já tá bem mais tranquilo, no sentido de que eu também percebi que cada um funciona, cada aluno também tem seu ritmo de aprendizagem, a sua maneira de comunicação, então eu não posso esperar, criar uma expectativa em cima deles e aí de repente até prejudicar o meu aluno em função de ele não ser tão presente comigo né. (PROF_E2)

A gente sabe que o índice de evasão não é baixo, mas isso não é baixo mesmo no presencial também, mas eu acredito que pro tipo de projeto que o CEAD tem, o aluno tem que estar muito consciente do curso que ele faz aqui. Porque eu conheço outros cursos, inclusive sou de um curso de graduação, fiz administração pública, terminei a administração pública numa particular, e o que eu aprendi, eu aprendi porque eu tinha uma vida profissional ligada aquela temática ali, eu trabalhava com administração pública. Então eu aprendi muito porque eu era disciplinada, mas se eu não fosse tava tudo certo, né? Aqui se aluno não for disciplinado, ele fica pelo caminho, porque ele tem que ter uma postura muito madura pra dar conta dos cursos que são ofertados aqui no CEAD. (PROF_E3)

> *Os alunos eles precisam ter uma participação mais ativa. O que que é essa participação mais ativa? Realmente, ser sujeitos participantes durante todo o processo, no ambiente virtual. Já que a gente disponibiliza material, algumas ferramentas de comunicação, que tenha esse retorno deles. E ainda eu vejo que a participação muitas vezes é atrelada a nota, ou quando realmente tem muito assim, o professor chama tanto, tanto que alguns alunos acabam participando dos ambientes de discussão, dos espaços de discussão. Então acho que o aluno tem realmente que desenvolver competência para ser um estudante a distância, para que ele possa realmente interagir mais no ambiente, propor mais. [...] E eu falo que isso ainda não é porque eu tanto sou docente de fases iniciais quanto de fases finais, e eu percebo que a interação, a forma de mediação deles no ambiente continua a mesma, pelo menos nas disciplinas onde atuo né.* (PROF_E6)

O professor PROF_E9 também espera participação mais ativa dos estudantes no AVA. Entretanto, observa que essa participação tem que ser qualitativa, e que apenas acessar o AVA ou concordar com afirmações de colegas em um debate não qualifica a interação. Nesse sentido, espera que os estudantes se coloquem como sujeitos do conhecimento. Esse professor, conforme já referimos, com frequência recorre aos pensamentos de Paulo Freire para caracterizar o processo de mediação pedagógica *online*. Nesse sentido, ele acredita que o estudante a distância deve agir como educando-educador, de tal modo que suas ações sirvam para que o professor reflita e ressignifique seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que sua interação com os colegas (outros estudantes) sirva para promover aprendizados mútuos. Essa visão do professor PROF_E9 encontra respaldo no conceito de presença de ensino distribuída (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Paz, 2015), e em nosso entendimento de que a mediação pedagógica *online* pode ser distribuída, colaborativa e coletiva, ou seja, que além do professor, há outros elementos (humanos e não humanos) que também funcionam como mediadores de aprendizagens, como os próprios estudantes e toda a estrutura do curso (materiais didáticos, AVA, agentes inteligentes, dentre outros) colocada à disposição deles.

> *É, de início, eu já diria que a gente espera uma participação né, uma participação talvez qualificar, não sei se é a palavra correta, uma participação mais ativa né, porque participação pode se dar em vários níveis né. Tu pode colocar lá num fórum uma problematização sobre um texto, e bem, participação é o que? O educando ir lá e falar sim, concordo? É um nível de participação, muito pouco qualitativo, mas é. Ele ir lá no fórum e simplesmente replicar a mensagem do aluno que mandou um mensagem anterior. Participou, mas não qualitativamente né. Eu espero do educando, justamente essa abertura, primeiro uma abertura ao novo. [...] Se colocar enquanto sujeito de conhecimento e problematizar intensamente o educador e os próprios colegas. Porque ao problematizar o colega e o docente, de certa forma ele tá atuando, como bem o Freire dizia, como um papel de educador. Porque a problematização dele*

> *pode despertar em mim docente, um outro viés que eu não tinha pensado sobre aquele objeto de conhecimento que a gente tá discutindo, pode me trazer um outro viés inclusive de apresentar algo do que eu tinha apresentado de uma forma e agora tenho que apresentar de outra. Então ele está me ensinando enquanto docente, a ser docente. E ao mesmo tempo, o que ele problematiza, ele atua como docente também nessa ideia freireana de educando-educador, com o seu colega. [...] Como eu vejo isso acontecendo na prática? Eu acredito que talvez destes espaços de diálogo e de problematização que existe no Moodle, vou falar do Moodle agora, talvez o mais privilegiado seria o próprio fórum né. Enquanto ferramenta eli assíncrona de comunicação e discussão. Só que a gente sabe que no nosso curso a gente tem, pelo menos que eu ouço falar pela maioria dos nossos colegas quando a gente conversa, um uso muito ainda precário do fórum né. Tanto nestas formas que eu falei, ou mesmo assim de não existir a participação ativa dos educandos.* (PROF_E9)

A questão da necessidade de maior participação dos estudantes no AVA do curso de Pedagogia a Distância é central na perspectiva dos professores. De modo geral, eles demonstraram que gostariam que essa participação fosse mais frequente, mais espontânea e mais qualitativa. Para Malmann (2010), a mediação pedagógica exige dos estudantes um exercício árduo de autonomia na organização do tempo e da escolha do espaço de estudo. Sobre os professores, observa que eles devem ter competência científico-didática, devem ser autonômos e adotar princípios éticos na seleção, adaptação e/ou produção de novos materiais didáticos para o ensino.

d) O conceito de mediador pedagógico humano na perspectiva professores

Ao solicitar que os professores descrevessem como ocorre a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, procuramos identificar em suas falas quem são os agentes humanos que realizam esse processo. Todos os professores destacaram que eles e os tutores a distância são os principais mediadores humanos no AVA, e que esse processo acontece por meio de canais de comunicação como o fórum, o *chat* e as mensagens privadas. Entretanto, somente dois dos nove professores consideraram o estudante também como elemento mediador humano no AVA do curso de Pedagogia. Não abordaremos aqui a percepção sobre o AVA e os materiais didáticos como mediadores pedagógicos *online*, apesar de ela aparecer em alguns trechos citados, pois o faremos mais adiante ao tratarmos do conceito de mediador pedagógico não humano na perspectiva dos professores. Consideramos, contudo, que para melhor compreensão do pensamento dos professores, e também devido à forma como foram questionados – pedindo que se pronunciassem sobre o processo de mediação pedagógica *online* em geral –, suas falas deveriam ser apresentadas globalmente. Por esse motivo, realçamos em negrito os elementos que melhor evidenciam a referência

aos elementos mediadores humanos.

Nesse sentido, destacamos a seguir trechos das falas das professoras (PROF_E1, PROF_E3, PROF_E4, PROF_E5, PROF_E6, PROF_E7 e PROF_E8) que consideram que os professores e os tutores a distância são os principais mediadores pedagógicos humanos *online* no curso de Pedagogia a Distância.

> *Então, mas eu penso sim que tem estas três dimensões, uma que é da própria estrutura, outra da consciência de que este material não é qualquer material de leitura ou de vídeo, mas algo que o aluno provavelmente vai assistir sozinho, e depois estes diálogos.* ***E neste sentido do diálogo, e diálogo não é o professor com o aluno, é uma equipe docente*** [professora e tutor a distância]***, daí então, incluí o tutor presencial também.*** *Então penso que chega nesse, se for pensar em âmbitos né, desta mediação eu enxergo dessas três grandes categorias.* (PROF_E1)

> *A mediação é feita através do chat e através do Fórum, e através de mensagens que os alunos enviam né.* ***E as orientações que a gente passa*** *no mural de avisos também. [...]* ***Então, eu que sou a professora né, as vezes tem outra professora também na disciplina e a tutora a distância. Então somos a princípio, quando há um professor e um tutor, somos nós duas que fazemos este trabalho****.* (PROF_E3)

> ***É, então geralmente o professor da sua disciplina acaba sendo responsável pela mediação da sua turma, aliás, o professor da turma acaba sendo o responsável pela mediação da sua turma e aí junto com o tutor a distância.*** *A mediação no ambiente ela acontece geralmente pelas ferramentas né, que a gente já utiliza, enfim, pelos fóruns e pelos chats, ou pelas mensagens individuais no moodle e a ideia é sempre ter uma mediação rápida né, para que o aluno se sinta acolhido nas suas dúvidas, sejam elas com relações a técnica, né, ao domínio da técnica ou, logo no início das primeiras fases, ou também a questão do domínio das ferramentas, né.* (PROF_E4)

> *Tá, a mediação pedagógica, eu vou falar principalmente da minha experiência. Por aquilo que eu vivencio. Então a mediação pedagógica ela é realizada por meio de fóruns primeiramente né, um fórum de dúvidas, e o fórum de notícias. Então nós temos dois fóruns principais, que já fazem parte da disciplinas. Esse fórum de notícias é aquele que* ***o professor entra em contato com o aluno, semanalmente, pelo menos no meu caso é semanalmente****. Mas pode se entrar em contato na medida que houverem necessidades. E o fórum de dúvidas é aquele que* ***o aluno então faz suas perguntas, entra então em contato conosco, e a gente*** [professora e tutor a distância] ***vai respondendo a ele também na medida em que ele vai perguntando****.* (PROF_E5)

> *A mediação ocorre principalmente pela plataforma, pelo ambiente virtual de aprendizagem. Especificamente a sala virtual. E a mediação nessa sala ocorre por meio de comunicação síncrona e assíncrona com os alunos.* ***Então por meio dos fóruns de discussão, mensagens diretas, e a gente*** [professora e tutor a distância] *acaba utilizando outros recursos adicionais a sala, como as videoconferências. E acabamos usando também a gravação de videoaulas, e em alguns casos mais específicos o contato com alguns alunos direto pelo telefone.* (PROF_E6)

> *Em cursos online, em cursos a distância, então principalmente eu considero como mediação que* ***a gente faz*** [professora e tutor a distância] ***são as orientações que a gente utiliza né pro desenvolvimento das atividades que são todas encaminhadas via online e os fóruns de discussão*** *também, que são momentos mais descontraídos, que os alunos se colocam mais abertamente, sobre as questões que a gente discute nos fóruns. A mediação, ela se torna um pouco mais flexível nos fóruns, e um pouco mais rígida nas atividades assim. Eu vejo, que em alguns momentos, mesmo sendo um curso a distância, as vezes eu me sinto como num curso tradicional, muitas vezes, dependendo do tipo de atividades que a gente desenvolve.* (PROF_E7)

> ***Tem a tutora online. Os tutores online nos assessoram, principalmente quando a gente tem uma demanda maior de trabalho, nas épocas maiores de correção e de orientação.*** *Mas são sempre sobre a nossa supervisão. Então muitas vezes o texto que eles elaboram pra colocar lá, passam pelo nosso olhar, então tudo muito depende da relação que você estabelece com esses tutores. Quando você já tem um tempo de trabalho, que você já confia muito mais, muitas vezes as correções feitas a gente tem que refazer, ou estar sempre atento. Por mais que se estabeleçam critérios e a linguagem de deve ser falada, dependendo do outro, do outro personagem, as coisas podem mudar. Uma coisa que a gente tem feito e tem funcionado muito com as tutoras que trabalham comigo, é estabelecer, dividir por turma né. [...] Eu acho que o tutor presencial exerce uma função também, apesar de que ela sempre é muito secundária. [...] Ele é um participante ativo no processo mas ele é, ele caminha às margens do processo, ele não interage diretamente ali. Mas a função dele é bastante importante também.* (PROF_E8)

Observamos que as professoras PROF_E1 e PROF_E8 consideram o tutor presencial como um agente que realiza mediação pedagógica, porém não no ambiente *online*. Condordamos com esse posicionamento, entretanto, é importante mencionar que o papel da tutoria presencial destina-se a acompanhar os estudantes em atividades presenciais realizadas no polo de apoio presencial. Portanto, não faz parte de suas atribuições intervir pedagogicamente no AVA do curso.

A professora PROF_E2 e o professor PROF_E9 foram os únicos que apontaram, além dos professores e tutores a distância, os estudantes como mediadores pedagógicos *online*. Destacamos a seguir somente o trecho da fala da PROF_E2, pois a fala do PROF_E9 que exemplica essa percepção, pode ser retomada no item anterior, "c".

> *Bom, aqui no CEAD a gente trabalha numa perspectiva de docência compartilhada porque envolve outros sujeitos que não somente professor e aluno, né. E também pelo fato de ser várias turmas numa mesma oferta da disciplina a gente acaba dividindo a disciplina com outros docentes também né. Então toda a questão do planejamento da disciplina, da atuação dos sujeitos no ambiente virtual ele acaba sendo planejado no coletivo porque são diferentes pessoas que assumem esse papel na mediação pedagógica. [...] Acho que a equipe docente é que, no sentido mais amplo, que são os tutores online, os professores titulares da disciplina, e eu acho que a própria organização da sala, os materiais disponibilizados poderiam ser elementos de mediação, né. Mas a gente ta caminhando ainda pra isso né. E os próprios alunos*

> *né, tendo essa receptividade que eles dão para o que a gente provoca e enfim, disponibiliza.* (PROF_E2)

Foi possível perceber que todos os nove professores consideram que eles e os tutores a distância realizam mediação pedagógica *online* no AVA do curso de Pedagogia. Desse universo, apenas dois professores incluíram o estudante também como agente mediador *online*. Entendemos que é importante que todos percebam que a aprendizagem em ambientes *online* pode resultar da interação entre todos os participantes (como docentes-estudantes e estudantes-estudantes). Sobre esse aspecto, concordamos com Garrison (2017) ao observar que o pensamento e a aprendizagem são construídos e moldados a partir da dinâmica realizada numa comunidade de aprendizagem, na qual professores e estudantes partilham da responsabilidade em construir e confirmar significados colaborativamente.

e) Obstáculos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva dos professores

Quando apresentamos a perspectiva dos professores sobre os estudantes, trouxemos à tona a questão da insatisfação com a baixa participação desses sujeitos no AVA do curso de Pedagogia. Nesse sentido, ao falarem sobre os obstáculos que enfrentam ao mediar pedagogicamente *online* no curso de Pedagogia a Distância, a questão da participação dos estudantes apareceu como um entrave nesse processo, como observam as professoras PROF_E3, PROF_E4 e PROF_E5 e o professor PROF_E9:

> *[...] o obstáculo que eu enfrento é na disciplina de tutoria. Que seriam os alunos de repercurso. Eu tô com uma disciplina do momento, nós estamos no início de maio e eu desde fevereiro tô falando sozinha na sala. Eu chamo os alunos, eu convido pra conversar, eu mando mensagem e eu não tenho retorno. Eu tenho talvez quatro ou cinco alunos ali, e eu não tive um feedback até agora. E isso é uma coisa que me preocupa, porque não são alunos desistentes, são alunos que se matricularam para fazer a disciplina e não tão fazendo.* (PROF_E3)

> *Então esse sempre foi um problema que a gente identificou no nosso curso aqui, de como é escassa a discussão de conteúdo nas disciplinas.* (PROF_E4)

> *Então, o principal obstáculo que eu vejo é a falta de acesso. Eu gostaria que os meus estudantes acessassem diariamente. Eu gostaria disso, que eles diariamente fossem acessando, estando ali, que eles estão fazendo uma pergunta. E isso infelizmente não ocorre, eles perguntam mais próximo das provas né, infelizmente isso ainda ocorre.* (PROF_E5)

> *Eu acho que um obstáculo até hoje existente, eu vou começar por um ponto que eu já tinha te falado. É essa questão da participação, principalmente nesta ferramenta*

fórum, né. Essa baixa participação dos educandos no fórum né. (PROF_E9)

As professoras PROF_E1 e PROF_E4 apontam como obstáculo a quantidade de alunos que atendem. Para a PROF_E1, a dificuldade está em oferecer um atendimento individualizado, especialmente na avaliação das atividades de aprendizagem, com o número de estudantes que se atende. Como trata-se de uma professora que não faz parte do quadro de efetivos na instituição, pois possui contrato temporário, a sua carga horária semanal (40 horas) é preenchida integralmente com atividades de ensino, justificando o alto número de estudantes que atende, que é superior ao número atendido pelos professores efetivos. Para essa professora, o ideal seria ter melhores condições para acompanhar e dialogar com os estudantes.

> *A dificuldade pra mim é conseguir, no volume de alunos, fazer este trabalho mais individualizado né. Então, tô trabalhando agora lá com cerca de duzentos e trinta alunos, têm uma tutora, que também é alguém que não tem muita experiência neste campo, então é assim, acaba não conseguindo dar assim, as mesmas... Eu sempre dou retorno em todas as atividades que eles fazem né. Mas eu fico pensando: "Puxa vida, esta produção deste aluno merecia um texto, sabe?". E não só... Porque no final das contas a gente acaba criando planilhas, sistematizando, formando grupos, e aí vou lá, às vezes, gravo um vídeo até dando esta devolutiva, comentando. [...] O ideal seria se a gente tivesse melhores condições de acompanhar e dialogar com estes alunos, com uma consistência maior que a que se tem, com o tempo é a relação né: tempo né, número de alunos.* (PROF_E1)

> *A gente tem essas estratégias, ou mediação em vídeo, feedback em vídeo, como um professor nosso aqui já fez. Mas a gente acaba se detendo mais no feedback escrito, e isso acaba demandando um pouco mais de tempo né. E a questão assim, eu digo, se a gente tem 120 alunos, por exemplo, se os 120 alunos enviassem uma dúvida de conteúdo no mesmo fórum de um tópico de 4 semanas a gente não daria conta de mediar isso num texto escrito, porque é uma questão de tempo mesmo, sabe. Então eu entendo assim, que a mediação pedagógica na EaD, ela demandaria muito tempo se todos os atores participassem do processo, e esse seria o nosso desejo, que todo mundo se envolvesse na discussão, e mandassem dúvidas, mas não acontece. Mas quando acontece de ter 10 dúvidas, isso já nos demanda um tempo que as vezes a gente tem que encontrar, por que a gente tem outras várias atividades né, pra fazer isso.* (PROF_E4)

A professora PROF_E4 associa, no trecho apresentado acima, o número de estudantes atendidos com a dificuldade de resolver todas as dúvidas por meio da linguagem escrita. Pondera, ainda, que se todos os estudantes participassem ao mesmo tempo, enviando dúvidas, inviabilizaria o trabalho do professor no envio de respostas escritas a todos. Nesse sentido, destaca iniciativas realizadas no curso de Pedagogia a Distância que visam superar esse obstáculo como o envio de

feedback coletivo por meio da gravação de um vídeo. A seguir, apresentamos um trecho da fala dessa professora em que apresenta outro obstáculo, porém relacionado à alocação de docentes em mais de uma disciplina, demonstrando preocupação com o professor que tem que planejar até três disciplinas diferentes no mesmo semestre.

> *Sim, a nossa própria forma de alocação docente. Hoje o professor efetivo acaba escolhendo a disciplina, e as outras a gente vai direcionando aos professores colaboradores, os substitutos. E aí eu tava revisando os PTI's ali, e no semestre que vem tem professor que vai ficar com três disciplinas diferentes, e a gente sabe como isso é difícil na educação a distância. É muito difícil, porque o planejamento na educação a distância tem que ser sempre antecipado, é diferente de estar na presencial. E pra nós assim, isso vai acontecer, isso vai acontecer cada vez mais vezes, inclusive com os efetivos agora, com a questão da diminuição das turmas, enfim.* (PROF_E4)

Em síntese, os dois principais obstáculos apresentados pelos professores em geral estão relacionados à baixa participação dos estudantes no AVA e às condições de trabalho envolvendo o número de estudantes atendidos em relação ao número de tutores a distância para atuar junto, e o tempo que dispõem para essa função. Na nossa percepção, esses aspectos podem estar correlacionados, pois as condições de trabalho dos professores e tutores a distância podem influenciar o modo como as disciplinas são planejadas e conduzidas e, consequentemente, a participação dos estudantes. Logo, entendemos que esses aspectos precisam ser melhor analisados no contexto do curso de Pedagogia a Distância, por meio de reuniões e formações, por exemplo, com o objetivo de encontrar encaminhamentos que minimizem esses obstáculos.

Sobre as dificuldades e limitações em um curso EaD, Silva (2016) afirma que elas podem ser de natureza política (depende de legislações específicas), social (depende de aceitação do meio social), financeira (depende de verba, pricipalmente pública), e humana (dimensão que tem o estudante como ícone principal do processo de aprendizado). Esse posicionamento corrobora com os resultados apresentados, especialmente aqueles relacionados às condições de trabalho dos professores e à participação dos estudantes no AVA, pois em nosso entendimento envolve todas as referidas dimensões (política, financeira, social e humana). Para os referidos autores, esses obstáculos não se resolvem apenas com o uso da tecnologia, por mais avançada e eficiente que seja. Entretanto, acreditam que eles podem ser minimizados à medida que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem se beneficia quando integramos os objetivos de aprendizagem ao potencial pedagógico das tecnologias digitais.

f) Etratégias relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva dos professores

Das estratégias apresentadas pelos professores entrevistados, três delas estavam relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos humanos. Elas envolvem ações como procurar perceber as demandas (como curiosidades e dúvidas) dos estudantes para direcionar a mediação dos conteúdos (PROF_E1 e PROF_E4), e identificar os estudantes que necessitam mais da presença do professor para direcionar atenção (PROF_E2).

> *Então, colocar isso em vias de fato, é uma estratégia também. É ouvir, tentar entender, captar né, esses anseios dos alunos, às demandas dos alunos, as curiosidades dos alunos, e aí me apropriar disso para trabalhar os conteúdos da disciplina. Pra não ficar só na chamada de atenção, porque a chamada de atenção também nem sempre resolve.* (PROF_E1)

> *Eu procuro identificar aqueles que precisam mais da minha presença neste processo de ensino aprendizagem. Mas também, procuro entender e identificar aqueles que de repente, nem tanto. E eu acho que isso também acontece na presencial, não é só no sentido a distância.* (PROF_E2)

> *As estratégias é assim, mediar o que vem conforme a demanda e sempre provocar a discussão para que ela não pare no ambiente virtual.* (PROF_E4)

Outras estratégias foram apresentadas, porém voltavam-se mais ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos (AVA e materiais didáticos) e serão apresentadas mais adiante. Na nossa interpretação, a definição de estratégias relacionadas à mediação pedagógica passa pela sensibilidade em perceber aspectos que se encontram fragilizados e que necessitam ser qualificados. Conforme mencionamos no Capítulo IV, os projetos educativos que envolvam a aprendizagem em ambientes *online* devem contribuir para uma comunicação e uma educação não linear, possibilitando renovar metodologias de ensino e aprendizagem ou mesmo romper com a práxis do modelo tradicional de educação, muitas vezes transposto da educação presencial para os modelos EaD. Nesse sentido, consideramos que uma visão equivocada ou reducionista sobre o processo mediação pedagógica *online*, presente em diretrizes e políticas e na própria concepção de educadores, pode contribuir para dificultar a definição de estratégias coerentes e consistentes e, consequentemente, a superação de obstáculos.

g) Pontos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva dos professores

Os professores apontaram alguns aspectos que consideram positivos em relação ao papel dos mediadores pedagógicos humanos, dentre os quais destacamos: a flexibilidade do estudante para organizar seu tempo para o estudo possibilitada pela modalidade EaD (que se estende também para a organização do professor e do tutor a distância), considerando que a maioria deles são trabalhadores (PROF_E3); o domínio do conhecimento específico da disciplina aliado ao conhecimento técnico é visto como fator que facilita o processo de mediação pedagógica *online* (PROF_E4); e propiciar aos estudantes espaços/atividades que possibilitem o exercício da autoria e da colaboração (PROF_E9). Apresentamos, a seguir, exemplos de falas que corroboram com essas afirmações.

> *A liberdade de tempo. Acho que a liberdade de tempo é um fator fundamental pro perfil de aluno que a gente tem. É claro que a gente tem momentos que são, que o aluno tem que estar presente no polo, como a videoconferência, mas em outros momentos ele tem total liberdade pra trabalhar organizando o tempo dele né. E isso é muito bom, então, em alguns momentos a gente tá disponível ali online, e alguns momentos não. Mas de maneira geral, esta liberdade de trabalho eu acho que ela é a principal, que é uma tendência mundial, essa liberdade de organização de tempo.* (PROF_E3)

> *Eu acho que o que facilita talvez seja o domínio técnico por parte do professor, porque isso pode acabar sendo um obstáculo. Eu não falei como obstáculo antes por que mim isso não é né. Mas quando você tem o domínio de conteúdo, e associado ao domínio técnico, eu entendo que isso seja um fator favorável assim, pra mediação pedagógica pois não há essa dificuldade.* (PROF_E4)

> *Propiciar aos educandos espaços onde eles possam ser autores e possam colaborar com os próprios educandos e com o docente, com a tutoria, no processo de ensino aprendizagem. Eu acho que isso aí é fundamental. Eu acho que é fundamental a intervenção do docente, intervenção pedagógica, pra que isso aconteça.* (PROF_E9)

Os aspectos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos serão apresentados mais à frente neste texto.

h) Proposições de mudanças relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva dos professores

A principal proposição de mudança sugerida pelos professores relacionada ao papel dos mediadores humanos foi a necessidade de ter mais momentos de formação continuada. Para a professora PROF_E6, essa formação deveria ser prática e priorizar reflexões sobre a sala virtual,

propiciando diálogo e troca de experiência entre os docentes. Entendemos que essa proposição envolve tanto o papel dos humanos (diálogo/troca) quanto dos não humanos (como a organização do AVA). Já a professora PROF_E4 recomenda que existam mais formações continuadas para professores e tutores a distância no sentido de qualificá-los para as disciplinas para as quais foram selecionados. Apresentamos, a seguir, as falas dessas professoras que exemplificam essas proposições.

> *Eu acho que a gente poderia ter mais momentos de formação pedagógica para os docentes. Mas não uma formação teórica, porque isso não adianta. A gente tem feito sabe. Como se fossem oficinas, como se fossem, enfim, de os docentes estarem olhando para a sua sala virtual né. E se despir um pouco do modelo presencial. Pensar realmente que é uma outra modalidade. [...] Eu acho que ter mais essa troca entre docentes, a gente não tem. [...] Então eu acho que isso falta, mais esse diálogo, essa troca. E desse olhar constante sobre o ambiente.* (PROF_E6)

> *Eu acho que a gente precisa de mais formação continuada. [...] Então a formação pra qualificar e o próprio interesse do professor né, na verdade. E formação também pros tutores né. Porque a gente seleciona eles por área, mas às vezes não atende muito bem as suas experiências, a sua própria área de formação né. Porque é muito difícil tu encontrar um tutor que caminhe na mesma linha do professor sabe, porque dentro da mesma área tem diferentes vertentes né, e isso pode acabar acontecendo, não que isso seja ruim, isso é bom né. Mas enfim, a questão da formação mesmo né, formação neste sentido.* (PROF_E4)

A professora PROF_E8 associa a recomendação de formação continuada à acessibilidade dos estudantes, sejam eles cegos, surdos, ou com outras necessidades especiais. Para ela, é importante que os professores diversifiquem as linguagens dos materiais didáticos, pois considera que isso auxilia o estudante na compreensão dos conteúdos. Também entendemos que essa é uma proposição que envolve repensar o papel dos mediadores humanos (papel dos professores e tutores) e não humanos (como as linguagens dos materiais didáticos).

> *Então eu acho que tem uma questão de disponibilidade aí, que é para além do ambiente virtual, que tem haver com a formação deste professor. E eu acredito que uma das discussões que precisaria ser feita, e que a gente pretende promover, é uma questão de maior acessibilidade né, e aí não é acessibilidade ao cego, ao curso, não, é acessibilidade a todo aluno. Porque muitas vezes o que a gente coloca ali, um texto ali, é muito claro pro professor que domina a área, mas não é pro aluno que tá chegando, que tá iniciando. E a gente tem sempre uma ideia de que tem que sempre provocar o aluno pra que ele vá num nível diferenciado de aprendizado, mas muitas vezes esse salto, ele depende de pequenos degraus. Então a gente tem tido muito cuidado na disciplina de estágio com relação a isso, inclusive usando textos, usando vídeos que falam a mesma coisa, porque isso ajuda. Uma entrevista que a pessoa fale o que está escrito no texto. Uma web que traduza isso. Porque isso aproxima né, isso acaba dando uma outra forma de entendimento que às vezes é extremamente*

necessário. (PROF_E8)

O professor PROF_E9 propõe duas mudanças que, segundo ele, estão interligadas. A primeira refere-se à necessidade de os docentes do CEAD conhecerem melhor as particularidades da educação *online*, fugindo da visão de educação massiva característica da EaD, e assim conhecerem melhor como as tecnologias podem diversificar as possibilidades de mediação pedagógica *online*. A segunda proposição é de que a formação continuada no CEAD seja mais qualificada. Nesse sentido, esse professor destaca em vários momentos na entrevista a importância de se criar espaços para que os professores e tutores troquem ideias e experiências.

> *Eu proporia duas questões. Uma, que os nossos docentes conhecessem mais sobre propriamente o que seria uma educação online, pra fugir um pouco da ideia dessa educação a distância, que é mais massivo. E a partir disso, que os nossos docentes, e estou me incluindo junto, conhecessem mais essas opções tecnológicas que têm e que poderiam diversificar fantasticamente as formas de mediação pedagógica. [...] E eu gostaria de ver uma formação permanente mais qualificada no nosso Centro, do grupo né. [...] Acho que essas duas coisas, na verdade, uma está interligada à outra. Porque a formação permanente poderia ser também, esse momento onde a gente trocasse né.* (PROF_E9)

A professora PROF_E1 também recomenda que se tenha mais diálogo entre as equipes, além de sugerir redução no número de alunos atendidos por membro da equipe docente (professor e tutor a distância). A questão das condições de trabalho, a qual nos referimos em outro momento, também entra na pauta de sugestões de mudança feita pela professora PROF_E2, porém em relação à sobrecarga de trabalho dos professores efetivos, que têm que conciliar cargos administrativos juntamente com atividades de ensino, extensão e pesquisa. Apresentamos as falas dessas professoras a seguir.

> *Explorar melhor o moodle e o diálogo entre a equipe. Hã... outra sugestão, daí claro é aquela que não dá pra realizar, que seria um número menor de alunos por membro da equipe docente. Seja pela inclusão de mais tutores, ou... não sei né que outra estratégia poderia ter, não sei daí que é complicado, isso aí né. Tá dentro de como que funciona aqui a universidade, que não é só a distância... hã...* (PROF_E1)

> *Agora até ia entrar na nossa precarização do trabalho né, dentre todas as outras atividades né, que eu acho que é importante também falar do nosso lado também como professor né, com ensino, com pesquisa, com extensão né. Muito cargo administrativo, muito cargo administrativo, muitas vezes por poucas pessoas sendo desenvolvidos. [...] Mas eu vejo que pra você qualificar mesmo seu atendimento o ideal seria você ficar mais voltado pro ensino mesmo.* (PROF_E2)

Duas professoras sugerem que se tenha mais momentos presenciais como forma de superar

problemas relacionados ao vínculo entre professor e estudante, à identidade da disciplina (PROF_E3) e à baixa participação dos estudantes no AVA (PROF_E5).

> *Eu gostaria de mais encontros presenciais, a gente, num determinado momento, a gente tinha garantido mais momentos, e hoje em dia a gente não tem. A gente conseguiu ir fazer uma atividade no polo semana passada, todo mundo se mobilizou no mesmo dia pra fazer este trabalho mas teve um momento, quando eu ainda não era professora aqui, que tinha uma aula presencial. Acho que essa aula presencial ela é importantíssima, primeiro para criar o vínculo com o aluno. Segundo, para dar identidade para a disciplina. Porque a disciplina ela tem uma cara né, mas eu entendo que o professor que é o responsável pela aquela disciplina ele precisa ir ao polo pelo menos uma vez, para que os alunos saibam quem é aquele professor, isso é uma coisa que eu acho que falta, né.* (PROF_E3)

> *Eu acho que a gente deveria exigir mais do aluno na participação, nos fóruns sabe. Eu não sei como fazer essa exigência, porque é aquilo que eu falei né, essa participação é maior nas primeiras fases. [...] Mas eu não sei como, teríamos que fazer estudos, de ver juntos né. A gente já tem algumas possibilidades, que é essa ida ao polo. Talvez um pouco mais de presencialidade. Eu não sei te dizer assim uma coisa só. Videoaulas, a gente já faz videoaulas mas eu não vejo que surta o efeito necessário para que a gente tenha mais trocas, principalmente num curso como o curso de pedagogia, é preciso mais trocas né. É preciso que eles tenham mais acesso com a gente.* (PROF_E5)

Na nossa interpretação, as proposições dos professores quanto ao aumento de momentos presenciais no curso estão equivocadas, pois na EaD a presencialidade do educador também pode ser manifestada *online*. Nesse sentido, pensamos que aumentar a presença de ensino no AVA do curso de Pedagogia a Distância pode contribuir para motivar a participação dos estudantes e criar um vínculo mais estreito com professores e tutores a distância. Esse tipo de presença do modelo teórico CoI é associada por Garrison, Anderson e Archer (2000) a duas funções centrais relacionadas ao papel do professor, mas que também podem emergir da ação dos estudantes: i) a concepção ou desenho da experiência educacional, como selecionar, organizar e apresentar os conteúdos, assim como conceber, desenvolver e avaliar as atividades de aprendizagem; ii) a facilitação do discurso, como definir currículo e métodos de ensino e aprendizagem e fomentar a discussão. Portanto, consideramos que a concepção de presença de ensino do CoI pode auxiliar cursos com componente *online* a delimitar mais claramente o papel dos atores humanos na mediação pedagógica *online* e, consequentemente, a refletir sobre o potencial pedagógico dos mediadores não humanos nesse processo.

7.2.2 O papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva dos professores

Para organizamos a apresentação e análise dos dados relativos ao papel dos mediadores pedagógicos *online* não humanos no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, na perspetiva dos professores, consideramos as subcategorias temáticas apresentadas no Capítulo V.

a) O papel do AVA na perspectiva dos professores

De modo geral, os professores avaliam como positiva tanto a interface quanto a organização do AVA, especialmente a partir da última mudança na sistematização das disciplinas nesse espaço. Essa mudança é resultado de discussões e da reforma curricular que aconteceu no ano de 2017. Como já mencionamos anteriormente, essa alteração no AVA tem sido incorporada tanto pelas disciplinas do currículo antigo (em extinção) quanto pelas disciplinas do currículo novo. As professoras PROF_E4, PROF_E6 e PROF_E8 e o professor PROF_E9 consideram que essa mudança foi um avanço em relação às versões anteriores da organização das disciplinas no AVA.

A professora PROF_E4, que também tem cargo de gestão (administrativo), afirmou que, no primeiro semestre de 2018, as disciplinas de ambos os currículos estavam organizadas em tópicos de estudo, com exceção de uma disciplina. As professoras PROF_E4 e PROF_E6 e o PROF_E9 compararam a organização anterior, a qual era estruturada com foco no acesso aos materiais didáticos e no desenvolvimento das atividades de aprendizagem, à atual, que se organiza a partir da apresentação dos tópicos de estudo (conteúdos), seus respectivos objetivos de aprendizagem, orientações de estudo, atividades e materiais didáticos. Para esses professores, a nova organização deixou o processo mais dialógico e focado nos conteúdos e não simplesmente na realização de atividades. Além disso, as professoras PROF_E4 e PROF_E7 e o professor PROF_E9 mencionaram, como possibilidade de melhoria futura do AVA, a utilização de *plugins*, permitindo ampliar funcionalidades, como agregar ao próprio AVA o acesso e uso de outros *softwares*. O aprimoramento do AVA do curso de Pedagogia a Distância também foi mencionado pela PROF_E8. Destacamos, a seguir, trechos das falas dos referidos professores que exemplificam as afirmações feitas.

> *Também em 2014, quando a gente entrou, o nosso Moodle era muito fechado assim, no sentido do seu layout né, então a gente tinha... Ele era organizado por abas, a aba da avaliação, a aba da midiateca, a aba do exercício domiciliar, a aba dos documentos, enfim, e isso era muito fechado porque não havia a discussão de conteúdo, né. A questão do conteúdo ele era organizado a partir das atividades de aprendizagem e eu discordo totalmente disso, sabe. Aí a gente também, em função*

da coordenação pedagógica né, brigamos muito, enfim, e foi um processo lento pra transformar em tópicos. E aí a organização em tópicos ela acaba... você determina um período né, o início e o fim daquele tópico, você indica as leituras, os vídeos para aquele tópico, você indica qual é a atividade de aprendizagem ou não daquele tópico né. Eu trabalhei com tópicos que não tem atividade de aprendizagem, mas o tópico tá ocorrendo, tá lá sabe. Eu acho que hoje assim, em tópicos a gente tem, de todas as disciplinas de pedagogia neste semestre somente uma disciplina não tava trabalhando em tópicos, e a gente já fez a mediação com o professor e a equipe de design instrucional para reverter isso né, porque ficou melhor organizado assim. [...] Porque são escolhas intencionais né. A questão do layout do Moodle, não falei antes, mas assim, o nosso layout ele pode ser melhorado, sabe a gente vai até pro próximo semestre tentar implementar um plugin que o professor [nome um professor] encontrou sobre a questão do progresso do aluno nas atividades. (PROF_E4)

Eu acho extremamente importante a estrutura do AVA. Eu acho que a gente tem avançado um pouco né, e eu acompanhei, tenho acompanhado essa evolução, tanto de um modelo onde a sala era basicamente um modelo de repositório de informações, e eu tenho acompanhado essa estruturação da sala por tópicos, que ela é mais dialogada, mais próxima do aluno. Mas querendo ou não, a sala de aula virtual é o ambiente onde ele vai buscar as informações, onde as vezes ele interage com os colegas, é o ambiente onde ele vai interagir com a equipe docente, então tem que ser didaticamente bem distribuída, bem organizada. Eu vejo que por tópico ou por unidade é uma forma, a gente tem avançado neste sentido. Não sei se é o modelo ideal ainda, acho que não, acho que a ainda a gente tem um modelo o ambiente virtual que ele é mais informacional, no que de fato um espaço de mediação pedagógica. [...] Então assim, estão caminhando para a melhoria, mas eu ainda acho, não sei qual é o modelo ideal né, mais eu ainda acho que falta muito avançar. (PROF_E6)

Então, a gente tem algumas dificuldades no Moodle, apesar de que a gente vem vencendo isso né, aprimorando um pouco isso, principalmente nas questões de acessibilidade né, que o Moodle em alguns aspectos ele limita muito, o uso de imagens, a questão de como você transfere, faz essa imagem ficar acessível né. Mas assim, em termos gerais, da pra dizer que a gente aprimorou bastante isso né. Isso vem melhorando com o tempo né. [...] Porque na verdade todo esse ambiente ele é factível de mudança. E às vezes o que falta é essa disponibilidade e até às vezes o conhecimento de como fazer isso no processo. (PROF_E8)

Se a gente analisar o nosso curso aqui, a mudança que eu tô vendo ocorrer em certas fases e em disciplinas mais recentes, aí de um ano prá cá, de nós termos quebrado com aquela organização onde tínhamos lá uma parte inicial, que era os fóruns ali, o plano de ensino e tal, tal, tal. E depois logo abaixo vinham atividades, e a midiateca. Daí a gente vem pra aquele debate: 'Ah, na educação a distância a gente tem que trazer todas as atividades prévias pros educandos, deixar lá pra que ele faça conforme a autonomia dele'. Eu acho que é uma visão atravessada e equivocada desta autonomia. Então atualmente, pelo menos nas disciplinas que eu tenho atuado, a gente tem trabalhado com essa noção de tópicos. Cada tópico ser na verdade uma espécie de uma unidade didática que tem objetivos, tem materiais específicos, tem uma atividade, muitas vezes a atividade não precisa ser somativa, pode ser formativa.

> *E que esses tópicos na verdade se conversem. Que não seja cada um, estanque. Que ele tenha um processo ali né. Bem, se tu organiza desta forma, a própria forma do aluno se organizar pro estudo é diferente. E isso é uma forma de mediação, porque tem uma intencionalidade, os docentes não organizaram isso duma forma à la vontê, eles fizeram por um determinado processo, ou esperasse pelo menos. [...] Tem tanta tecnologia interessante que a gente pode usar e que pode ser integrada dentro do Moodle. Integrar dentro do Moodle, então sei lá, plugins, e a própria às vezes, tecnologia que eu chamo de tecnologias digitais de rede, essa que permite autoria e colaboração dos educandos com nós, conosco, com os docentes.* (PRO_E9)

Apesar das melhorias destacadas pelos professores, eles parecem concordar que ainda é possível realizar outras melhorias na organização das disciplinas no AVA, como torná-la menos informacional (PROF_E6), mais inclusiva (PROF_E8) e mais dinâmica (PROF_E4 e PROF_E9).

A questão da inclusão ou acessibilidade relacionada ao AVA também apareceu nas falas das professoras PROF_E1 e PROF_E2, como demonstramos nos próximos excertos.

> *Quanto ao Moodle, eu vejo que muitos alunos têm dificuldade de usar o Moodle. Eu não tenho clareza se esta dificuldade é com a interface ou com o acesso, né. Muitos dizem que realmente não têm acesso. Daí eu chamo atenção que quando eles se inscreveram neste curso, eles se comprometeram em ter esse acesso. Então eu chamo atenção disso. Mas eu sempre tenho dúvidas se a interface do Moodle é palatável ou não para o nosso público. Principalmente os das cidades menores. Eu noto, que é quando eu vejo que tem... Quando eu olho os relatórios de acesso é onde esse acesso é mais tímido, vamos dizer assim. Então se é uma questão de inclusão digital né ou de conseguir ler aquela interface.* (PROF_E1)

> *Quando eu cheguei aqui, eu me surpreendi assim, com o Moodle né. Achei ele muito pouco dinâmico e atrativo, enfim. E até numa reunião logo no inicio mesmo fui dar um pitaco, assim, bem da comunicação mesmo. Que poderiam ter coisas mais interativas, mais dinâmicas, e aí eu ouvi até um comentário, que não foi nada maldoso, foi de contribuição mesmo pela minha falta de conhecimento, que era, que ela tem que ser o mais amigável a plataforma possível. E realmente é um ambiente de educação, não é um comercial né. Não tem que tar a luzinha piscando ali, chamando a atenção do aluno ali, porque ele não é um site ou uma plataforma comercial né, logo tem que se tornar algo acadêmico. Neste sentido, eu concordo com a nossa plataforma, acho que ele é sim uma plataforma bem neutra, bem acadêmica né. E claro que poderia melhorar. Acho que a questão da acessibilidade de alguns estudantes, principalmente alguns estudantes que têm necessidades especiais, eu acho que tem.* (PROF_E2)

A professora PROF_E1 demonstrou preocupação com estudantes que informaram não terem acesso ao AVA. Essa professora se questiona se o problema está relacionado às condições de acesso (tipo de conexão com a internet) ou a dificuldades envolvendo a interface do AVA. Não temos clareza se ela se refere aos dados de acesso dos estudantes ou ao acesso deles à internet (conexão). Na nossa

interpretação, esse aspecto pode estar mais relacionado à primeira opção, pois no inquérito por questionário 84,8% dos estudantes afirmaram que possuem computador com acesso à internet em suas casas. Entretanto, sabemos que é importante considerarmos outros fatores que podem interferir no acesso dos estudantes ao ambiente *online*, como o tipo de conexão (como via rádio ou cabo) e as condições da vida pessoal (família, filhos) e profissional (carga horária de trabalho).

As professoras PROF_E3 e PROF_E5 também fazem uma avaliação positiva da interface do AVA, considerando o que se propõem desenvolver na disciplina. Essas professoras não abordaram especificamente à organização da disciplina no AVA, centrando sua fala mais nos recursos e funcionalidades do Moodle.

> *Partindo do princípio que eu também fui aluna de ensino a distância e, comparando quando eu fiz o curso, eu entendo que tem muito mais interação, eu acho que tem uma interação significativa, porque o aluno inclusive, a gente deixa o aluno livre. [...] Tem gente que diz que... que ela é muito engessada, mas, pra aquilo que eu me proponho a fazer a aquilo que eu vejo de retorno dos alunos, eu acredito que ela é razoável, até porque eu não conheço nada além disso né, e eu acho que a videoconferência veio para coroar todo esse processo.* (PROF_E3)

> *Eu acho o Moodle bem interessante enquanto interface pra mediação pedagógica. Acho que ele tem muitos recursos que a gente nem utiliza, e que são recursos bem interessantes. Professor [nome de um professor] ontem estava mostrando pra gente que no próprio moodle a gente consegue acompanhar e construir gráficos e verificar o acompanhamento de cada aluno sabe? E prever quais daqueles alunos tem pré disponibilidade de se evadir do curso. Então eu vejo assim, que a interface do Moodle é bem boa. Eu vejo às vezes as pessoas criticarem o Moodle mas eu não tenho críticas ao Moodle assim, com relação a essa questão de mediação. Acho que tem assim inúmeras possibilidades de organização, das ferramentas, e várias coisas que tu pode criar ali naquele ambiente sem problemas, que a plataforma dá conta assim.* (PROF_E7)

Os resultados demostraram que ainda existem professores que percebem o AVA do curso de Pedagogia a Distância (o Moodle) numa perspectiva de uso dos seus recursos para disponibilização de conteúdos/atividades e como canal de comunicação com os estudantes. Entretanto, alguns demonstraram uma percepção mais ampla e complexa, vendo-o como uma ferramenta de inclusão e de mediação pedagógica *online*. A maioria dos professores percebe como avanço as últimas alterações feitas na organização das disciplinas no AVA, a qual propõe a apresentação e discussão dos conteúdos por tópicos do plano de ensino em vez de estruturá-lo como simples repositório de materiais didáticos e atividades. Mesmo assim, os professores concordam que é preciso prosseguir refletindo sobre novas possibilidades de melhorias desse espaço que favoreçam a construção de conhecimentos.

Sobre o uso de AVA na EaD, Kemczinski (2005) destaca que esses ambientes se destinam ao suporte de atividades de ensino-aprendizagem mediadas pelas TIC e que eles integram múltiplas mídias, linguagens e recursos, tendo em vista atingir determinados objetivos de aprendizagem. Por esse motivo, entendemos que a estruturação de um AVA requer intencionalidade pedagógica explícita e um planejamento prévio, tanto em relação à forma de apresentação dos conteúdos e atividades quanto na definição e seleção dos recursos de interação, para que esse espaço se transforme em um potencializador de aprendizagem.

b) O papel dos materiais didáticos na perspectiva dos professores

O principal aspecto que caracterizou a perspectiva dos professores sobre o material didático utilizado no curso de Pedagogia a Distância da UDESC é a diversificação das linguagens utilizadas, como texto escrito (artigos, capítulos de livros, dentre outros), audiovisual (como webaulas, videoconferências gravadas e vídeos selecionados na internet), hipertexto, imagens, gráficos, dentre outras. Os professores acreditam que essa variação nas linguagens favorece o aprendizado dos estudantes.

A professora PROF_E1 relaciona a seleção dos materiais didáticos à possibilidade de apresentar os conteúdos aos estudantes:

> *Então, ponto inicial é isso: plano de ensino, tentar a ementa da disciplina, tentar estruturar nestes três módulos, e aí buscar um material que eu avalie, a partir do que eu já conheci dos alunos, que é adequado para este público da Pedagogia. [...] E tento também diversificar, não só leitura e não só vídeo. [...] Para exposição de conteúdos, os dois são igualmente importantes, tanto que, geralmente, o material básico de ensino de cada módulo tem equivalência em quantidade de vídeo e de textos. Os vídeos alguns eu faço, alguns eu busco de vídeos que são... A [nome de uma instituição] tem muitos vídeos bons para a área de ensino da arte. Um curso que eles fizeram pra capacitação dos professores do estado. Então ele é bem... Eram cursos já de EaD, então é um curso realmente bem voltado pro professor. É bem interessante. Então eu uso muito estes vídeos e junto também alguma atividade. [...] Então eu uso tanto atividades de fruição né... sei lá... galeria... Uma galeria com imagens sobre a infância. Então vamos pensar que representações da infância estão colocadas ali.* (PROF_E1)

A professora PROF_E6 relaciona a seleção dos materias didáticos em distintas linguagens com a possibilidade de o estudante criar um acervo de materiais que podem ser acessados a qualquer momento e de qualquer lugar, como quando está se deslocando:

> *Então eu vejo isso como muito positivo porque você pode assistir repetidamente,*

> *repetidas vezes né, esses vídeos. Então a hora que ele está lá na plataforma, que os artigos ficam lá disponíveis né, que os vídeos ficam ali disponíveis também, e você pode baixar e ter o seu acervo de vídeos e livros, e isso faz uma grande diferença, sem dúvidas. Então artigos né, capítulos de livros a gente utiliza, áudio também. Porque hoje a gente sabe que pela mobilidade caótica que nós temos, principalmente aqui em Florianópolis, tem muitos alunos que te escutam, que vão escutando de um trajeto a outro, então procuro utilizar vídeos, as vídeos gravadas [videoaulas] pelo professor ou por professores especialistas ou alguma referência do youtube, assim. São os materiais, praticamente eu trabalho com eles: vídeos, artigos... tô tentando aqui me lembrar se tem mais algum... mas praticamente são esses.* (PROF_E2)

As professoras PROF_E6 e PROF_E8 relacionam a seleção dos materias didáticos em distintas linguagens à importância de conhecer o perfil dos estudantes (PROF_E6) e de atender as especifidades teóricas e práticas das disciplinas, e apresenta como exemplo as escolhas feitas na disciplina Estágio Curricular Supervisionado (PROF_E8):

> *Acho que o material em si, o material didático né, falando aqui nessas diferentes linguagens, eles são essenciais. Eu acho que é a tangibilização dos conteúdos da disciplina. E eu acho que quando a gente diversifica, a escolha deste material é fundamental. Primeiro ter clareza qual é o perfil dos nossos alunos, pra qual linguagem escolher. Não adianta eu escolher um capítulo, um livro inteiro denso, às vezes de um clássico da área, e os alunos não terem condições de ler. Eu acho que é importante sim eles terem contato com esses materiais clássicos, com os autores referências da área, mas também terem contato com materiais que dialogam com esses autores clássicos, que é a facilitação da linguagem mesmo né. [...] Porque quando é um material diversificado nas suas linguagens, eu acho que ele tem um papel essencial na aprendizagem.* (PROF_E6)

> *No curso específico de Pedagogia, os materiais eles são muito mais ligados a questão teórica, né. No caso da disciplina de Estágio Curricular, que a gente já coloca os alunos em contato com as escolas e com as instituições de ensino, esses materiais eles são bastante norteadores, principalmente de posturas, porque essa é uma das grandes preocupações que nós temos, assim: 'Como é que esse aluno vai estar se comportando dentro de uma escola como um acadêmico da UDESC'. Então nós temos essa preocupação e assim, os textos que subsidiam, eles trazem as discussões, eles trazem elementos para que os alunos possam olhar esse cotidiano da escola, entender, não só a crítica, mas conseguir perceber o que pode ser melhorado, mas ao mesmo tempo valorizar o que já é legal. E trabalhar numa postura bastante respeitosa. Então a maioria dos materiais que nós disponibilizamos são nessa linha. Inclusive entrevistas, vídeos, os materiais que a gente produz né, as webs que a gente produz e coloca lá. São sempre muito norteadoras deste processo preocupados com o estar deles nas instituições de ensino.* (PROF_E8)

As professoras PROF_E1, PROF_E3 e PROF_E4 e o professor PROF_E9 também relataram que utilizam materiais com linguagens variadas e fazem uma crítica ao uso de material preconcebido

para as disciplinas, como é o caso do caderno pedagógico elaborado para as disciplinas do curso de Pedagogia a Distância (currículo em extinção). Os motivos para tal contrariedade em relação ao uso de cadernos pedagógicos são: o fato de eles não contemplarem integralmente as ementas das disciplinas (PROF_E1); o fato de alguns terem sido elaborados por outra instituição conveniada ao Sistema UAB e não considerar o contexto do curso na UDESC, como a ementa das disciplinas (PROF_E3); e o fato de alguns estarem desatualizados e apresentarem equívocos conceituais (PROF_E4 e PROF_E9). Para a professora PROF_E4, a existência do caderno pedagógico impresso fez com que os estudantes ficassem muito dependentes desse tipo de material. A professora PROFE_4 e o professor PROF_E9 relacionam a atual liberdade e ampliação na escolha dos materiais didáticos à referida reforma curricular que, ao propor um novo currículo, dispensou (deixou de ser uma regra) o uso de cadernos pedagógicos.

> *Então assim, é um fragmento de um material que era para outra ementa e pra outro conjunto de disciplinas. Então ele é um material que, logo que eu entrei, eu trabalhei a primeira vez com ele, e eu vi que ele era complicado. Porque não dava conta da ementa né, da disciplina. E aí eu passei então a buscar estes materiais fora. Este semestre, por exemplo, um dos capítulos está sendo lido. Mas como teve produção de material didático, eu participei no semestre passado de produção. Então eu tô usando já este material que elaborei junto com a professora [nome da professora] que aí sim, é a partir da ementa da disciplina daqui, que então está mais alinhado com a disciplina daqui mesmo.* (PROF_E1)

> *Então, eu acho que há uma mudança, que houve uma mudança de paradigma, que acompanhei isso. Quando eu cheguei ao CEAD, a gente trabalhava muito ainda vinculado ao caderno pedagógico. E como eu trabalho com uma disciplina, não neste semestre, mas em outros semestres com a disciplina de metodologia de Geografia, ensino de Geografia, um dos cadernos é um pouco problemático. Primeiro, porque ele não foi escrito pela UDESC, pelo grupo daqui. Ele é um material que vem de uma outra universidade né, e aquele material, ele de certa forma ele contempla duas disciplinas assim, ele contempla Geografia I e Geografia II, mas sem profundidade em nenhuma das duas. Então era um material que eu sentia falta de um material complementar. A medida que o tempo foi passando, eu já tô aqui faz três anos mais ou menos, eu vi que a metodologia de trabalho do centro mudou. Então isso permitiu a gente trazer outros, além do caderno pedagógico. Porque me angustiava um pouco estar presa a um caderno que não dava conta de algumas coisas que eu precisava trabalhar.* (PROF_E3)

> *Quando eu entrei aqui no CEAD em 2014, a gente tinha uma relação muito forte, quase que exclusiva com o caderno pedagógico da disciplina, né, que era elaborado pela disciplina. E isso incomodava um pouco né, porque os cadernos as vezes eram desatualizados ou apresentavam problemas conceituais. Enfim, eu entendo que cada professor, dentro da sua liberdade de cátedra, da sua autonomia docente, ele tem a autonomia mesmo pra escolher os materiais com que quer trabalhar a disciplina ao*

longo do semestre. Então a gente... Assumi a coordenação também e antes de eu ter assumido, a coordenadora anterior começou um movimento pra desconstruir essa questão dos cadernos pedagógico né, e na reformulação do currículo agora que a gente teve desde 2017, já não existe mais a figura do caderno pedagógico de cada disciplina. Não que não possa existir, não é isso. Tem a possibilidade de se elaborarem esses materiais didáticos, mas isso não exista mais de forma, não é mais regra. Hoje no PPC novo, mas no PCC antigo, então, tem o caderno. E é uma questão assim, que os alunos são muito dependentes do caderno impresso ainda, seja por questão do acesso às tecnologias ou pelo apego mesmo ao material ali, e eu entendo isso. Mas enfim, eu acho que hoje a gente tem uma liberdade muito grande pra escolher os materiais. Então assim, como eu trabalho na minha disciplina: são livros, artigos científicos, vídeos, enfim. Recursos em diferentes linguagens para atender esses diferentes estilos de aprendizagem que a gente tem também né. (PROF_E4)

Quando eu entrei aqui a gente tinha meio que aquele cara que tá chegando novo né, e começa a se apropriar de uma coisa diferente. A gente tinha lá, o tal de caderno pedagógico. Tá, o caderno pedagógico, um material criado especificamente pro curso, etc e tal. Legal. Eu por muito tempo, a gente sabe também dos colegas que por muito tempo, e ainda hoje eu acredito que isso ainda aconteça. O caderno meio que virou uma bíblia né. Ele virou meio que um material dogmático assim, que as pessoas se centralizam, e eu já fiz isso, eu falo as pessoas me incluindo, tá, se centralizava naquele material ali, e não saiam daquilo. Que que eu acho do caderno pedagógico? Eu acho que é um recurso a mais, é válido, acredito que sim. Tem que ver uma questão que muitas vezes a gente constrói cadernos pedagógicos que estão aí há um bom tempo, e muitas vezes tem defasagens conceituais, problemas mesmo de conteúdo, tá? Eu já passei por cadernos pedagógicos onde vi isso né. E ao passo que eu fui tendo essa percepção, que ele pode ser um instrumento mas não o instrumento, e que muitas vezes eles estão desatualizados, e estão né, em certas partes. Eu comecei a ampliar o escopo. Digamos assim, dos materiais que eu utilizo né. Eu acho pra mim, sei lá, podem até me chamar um pouco de tradicional. Mas eu pra mim é essencial que um educando que passe pela Universidade, que sim, que leia artigo científico, que leia capítulo de livros, que leia. Porque são gêneros onde transitam a ciência pedagógica. [...] Pra mim pode ser um material pedagógico pegar por exemplo um relato, uma produção de um educando da minha ação de extensão, sobre tecnologia, e eu tô dando uma disciplina sobre tecnologia, e eu trazer esse material pra eles pra pensarem sobre, esse processo, como foi criado, pode ser um material pedagógico. Eu gosto muito da questão da linguagem audiovisual. [...] Eu em certas disciplinas utilizei videochamadas, fazia Google Hangout com os alunos, em algumas eu gravava isso e só disponibilizava. As videoconferências agora estão né, que a gente tá com videoconferência, e é um recurso que eu acho muito legal. [...] E tudo isso pra mim, constituí material didático pra mediação. Mas a questão é, tudo perpassa a intencionalidade do educador. Como é que ele vai usar isso, como é que se articula com saberes prévios dos educandos, como é que se articula com as atividades de ensino-aprendizagem pensadas né. [...] Mas eu acho que é interessante sempre trazer uma variedade, na educação a distância a gente tem isso. Tentar trazer não só texto, então vamos tentar trazer também a linguagem audiovisual, vamos tentar trazer um podcast, vamos tentar trazer uma imagem interativa, um mapa construído com informações sobre determinados autores, ou como um determinado fenômeno educacional acontece em outras regiões do mundo. (PROF_E9)

A professora PROF_E7 apoia o uso de caderno pedagógico impresso como norteador do processo educativo na EaD, pois considera que ele é importante para o estudante organizar seu estudo e para o professor fazer a mediação pedagógica. Ela pondera que selecionar livros ou capítulos de livros para compor os materiais didáticos pode dificultar o processo de mediação. Percebe-se claramente que essa professora tem uma posição contrária aos que entendem como importante e necessária a liberdade na definição pelos professores dos materiais que vão integrar a organização didática de uma disciplina.

> *É porque... como eu tenho duas experiências aqui no CEAD... a experiência no curso de Pedagogia, que a gente já tem os materiais mais ou menos definidos - os cadernos pedagógicos, que eu acho que são bem importantes, que eles fazem por conta de ser a distância, de ser um curso a distância, eu acho que pro aluno, pra ele se organizar, o caderno pedagógico auxilia muito nisso né, e o professor também na organização do professor. Então eu acho que o caderno pode ser considerado um objeto de mediação pedagógica, os fóruns, as atividades do curso, acho que todos são elementos né, de mediação, que a gente utiliza também. [....] E eu vejo assim, uma dificuldade muito grande pra organizar os conteúdos, pra limitar, né, e até pra própria organização do aluno. Porque daí você tem que disponibilizar textos de diferentes livros, por exemplo. Tu não pode pegar um livro, um único livro. Porque geralmente um único livro não dá conta daquilo que tu quer para aquela disciplina, entendeu. Então eu acho que aí a gente começa a encontrar dificuldades na mediação pedagógica destes materiais, sabe. [...] Então, eu acho assim, que nos cursos de graduação, é muito importante ter o material impresso pra auxiliar tanto o aluno quanto o professor na mediação. [...] Então eu acho assim, bem complicado não ter um material já pré pronto, digamos assim. Não que o professor fique amarrado naquele único material, mas que tenha um material que dê um norte tanto pro professor quanto pro aluno eu acho importante na graduação. Eu não dispensaria.* (PROF_E7)

A professora PROF_E5, apesar de afirmar que utiliza distintos materiais didáticos na sua disciplina, associa a importância deles à necessidade de suprir a ausênsia de presencialidade na EaD, vista como uma dificuldade da própria modalidade. Essa percepção sugere que essa professora tem uma visão limitada do caráter e do potencial mediador dos materiais didáticos e do próprio professor no ambiente *online*.

> *Então, a gente usa a midiateca. E na midiateca a gente coloca bastante materiais, cada vez que a gente encontra material novo, a gente coloca ali. O que nós normalmente colocamos: artigos, vídeos, vídeos bastante interessantes e vídeos bem diversificados, né, e a gente tem colocado também nos últimos dois anos. A gente tem colocado bastante material de repositórios, inclusive vídeos, aulas de práticas pedagógicas, coisas que interessem mais pros alunos de acordo com o perfil do curso que eu leciono né. [...] Então, e esses materiais são pra dar suporte aquilo que nós não conseguimos implementar. Como a gente não tá presencialmente, às vezes a gente não tem condições de mostrar pros alunos, por exemplo assim, uma aula prática. Então quando ele vai lá na midiateca e tem acesso a esse recurso ele pode*

> *ver como seria uma aula prática, ele poderia ver algumas formas de atender os alunos, alguma coisa assim de como ele iria atender os seus alunos. Então eu acho que a gente tem essa preocupação de estar fazendo essa parte que a EaD não dá conta, que é a forma presencial. Então os nossos materiais tendem, ou tentam pelo menos, cumprir essa dificuldade. Dessa falta da presencialidade.* (PROF_E5)

Em síntese, os professores entrevistados apresentaram percepções variadas em relação aos materiais didáticos utilizados no curso de Pedagogia a Distância. Entretanto, convergiram na ideia de que é importante utilizar distintas linguagens midiáticas para compor os materiais de uma disciplina. Sobre esse aspecto, Coll e Monereo (2010) observam que as TIC e suas distintas linguagens (texto, hipertexto, audiovisual) estimulam o desenvolvimento cognitivo, pois à medida que são incorporadas ao processo educativo, uma nova concepção é estabelecida sobre o processo de ensino e aprendizagem, capaz de provocar mudanças culturais, de comunicação e de identidade. Os autores também observam que é relevante considerar a qualidade do uso das tecnologias nos contextos educativos, em detrimento da mera instrumentalização e demonstração de conteúdos pedagógicos, mas, sobretudo, que a sua inserção possibilita uma interpretação do mundo, do potencial e do papel dos veículos de informação e comunicação. Assim, concordamos com Mallmann (2008) ao apresentar como questão emergente a necessidade de mapear a potencialidade dos materiais didáticos a partir das ações que promovem no processo de mediação pedagógica. Na nossa leitura, esse fator passa pela intencionalidade pedagógica e pela capacidade de escolha ou desenvolvimento de materiais didáticos consistentes e que realmente contribuam para que os estudantes construam uma rede de conhecimentos.

c) O conceito de mediador pedagógico não humano na perspectiva dos professores

A totalidade dos professores entrevistados demonstrou o entendimento de que as tecnologias, especialmente o AVA e os materiais didáticos, podem atuar como elementos de mediação pedagógica na EaD, corroborando com o conceito de mediação pedagógica *online* defendido neste estudo. Apresentamos, a seguir, excertos que exemplificam esse posicionamento.

> *Eu penso que a mediação começa desde a parte da estrutura da sala, que eu vejo que o departamento está sempre tentando melhorar. A gente saiu daquele modelo dividido por tipo de material, para algo com... que é um roteiro de estudo até para o aluno.* (PROF_E1)

> *[...] sinteticamente falando... eu vejo que a mediação é composta por diferentes*

atores no processo, inclusive, tecnológica né. A mediação em alguns momentos, ela se dá, tanto diretamente né, do professor mediando então este conhecimento do aluno, como através dos materiais didáticos, que nós temos infinitas possibilidades. (PROF_E2)

Seria o chat, o fórum, o mural de avisos e a própria sala da disciplina que ela de certa forma, existe a possibilidade de interação, porque cada tópico tem os encaminhamentos ali e chama para a participação deles, né. (PROF_E3)

Eu acho que sim, de certo modo. Porque são escolhas intencionais né. [se referindo ao Moodle] [...] E os materiais didáticos também. Mas aí eu entendo que depende também da articulação do professor. Porque se o professor disponibiliza as leituras em tempos adequados por exemplo, na minha disciplina, eu sempre vou lembrar de mim né. Na minha disciplina, um tópico durou quatro semanas, então eu organizei o tópico para que o aluno lesse um texto por semana. É uma forma dos materiais mediarem o tópico. Porque você planeja eles, de acordo com o tempo. não sei, e também a forma dos próprios materiais podem auxiliar nessa mediação né. (PROF_E4)

Então o aluno não precisa ser um bom conhecedor de língua, né, da língua portuguesa, pra ele entender. Porque um livro, o caderno pedagógico, o material pedagógico inteiro, ele é todo acessível. Ele tem uma linguagem que o indivíduo sozinho, na sua casa, no seu lar, ele pode acessar. Então eu acho que isso permite uma mediação. (PROF_E5)

Mas a mediação ocorre pela organização da sala. Então é uma mediação basicamente via uma plataforma, e nesta plataforma a gente disponibiliza material, disponibiliza as orientações da disciplina, iniciais da disciplina, e é desta forma que a gente vai dialogando com os nossos alunos. Principalmente pela linguagem escrita. (PROF_E6)

Eu acho que sim, quando você disponibiliza vídeos pedagógicos, você tá, de certa forma, se utilizando de recursos, que não necessariamente são recursos humanos e que também podem ajudar no processo de mediação de determinados conteúdos. Vídeos, principalmente vídeos, eu vejo assim. (PROF_E7)

Eu acredito que como você estrutura a disciplina, você já educa. (PROF_E8)

Eu percebo sim, claro. Se a gente for trazer essa ideia de mediação pra um aspecto mais amplo, o próprio texto que um autor traz, ele é uma mediação. Porque se a gente trazer a ideia que a leitura de um texto como, bem, eu vou ter que citar o cara mas não adianta, ele é minha referência. Como o próprio Freire dizia, existem formas de tu ler e de estudar, uma forma pode ser tão somente mecânica que simplesmente parece que você está digerindo o texto né. Só engolindo, como se fosse uma comida. O Freire dizia que não, que o texto deve ser lido com uma perspectiva crítica de recriar as ideias do autor e inclusive criticá-lo né, trazer pra realidade o que esse autor tá falando: 'Isso condiz ainda com a realidade?'. [...] Então, quando o educando faz esse tipo de atividade, essa leitura mais crítica, esse estudo mais crítico, o autor,

> *sintetizado num texto escrito tá sendo um mediador. O próprio ambiente de aprendizagem e a forma como a gente constrói também pode ser um mediador de aprendizagem. Mas óbvio, que é uma mediação pedagógica, e por ser pedagógica, tem uma intencionalidade. Quem dá essa intencionalidade, obviamente, é o docente.* (PROF_E9)

Mais uma vez, o professor PROF_E9 resgata as ideias de Paulo Freire para argumentar sua visão de que os materiais didáticos, como um texto e o AVA, podem mediar a aprendizagem dos estudantes e contribuir com a construção de significados e leitura de mundo.

Na nossa compreensão, conceber a estrutura de um AVA (assim como outras tecnologias) e os materiais didáticos como elementos mediadores pode auxiliar os professores a construírem uma percepção mais ampla sobre a aprendizagem *online*, rompendo preconceitos e barreiras no processo de mediação pedagógica em contextos *online*. Entretanto, percebemos que alguns professores apoiam-se na ideia de que a ausência de momentos presenciais é um obstáculo da modalidade EaD, e que o uso de materiais preconcebidos dá conta do universo e da diversidade de conhecimentos de uma disciplina, assim como dos distintos estilos de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, destacamos nossa visão de que os cursos superiores a distância tenham como linha condutora teorias de aprendizagem *online*, como o modelo teórico CoI (Garrison, Anderson & Archer, 2000), que oferece fundamentos para organizar uma experiência de aprendizagem significativa e profunda, além de fornecer elementos para a definição clara e coerente do papel dos agentes humanos e não humanos da mediação pedagógica *online*.

d) Obstáculos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva dos professores

Quatro professores apresentaram obstáculos relacionados aos mediadores pedagógicos não humanos. Apesar de ficar estabelecido que o uso de caderno pedagógico não é necessário, especialmente em disciplinas do currículo reformulado (UDESC, 2007), a professora PROF_E1 coloca como desafio o fato de os estudantes estarem ainda muito presos a esse tipo de material didático, bem como dificuldades relacionadas ao acesso ao AVA. Conforme apresentamos no item "c", essa professora demosntrou preocupação com o acesso dos estudantes, sugerindo problemas no tipo de conexão ou nos dados de acesso. Na nossa interpretação, esses dois aspectos podem constituir obstáculos ao processo de mediação pedagógica *online*, uma vez que o acesso frequente ao AVA pelos estudantes faz-se necessário para o desenvolvimento da proposta pedagógica da disciplina e que o uso

de distintas linguagens é necessário para ampliar as formas de acesso aos conhecimentos, para evitar acesso a informações obsoletas e para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, dentre outros fatores.

> *Eu acho que o maior obstáculo é este que eu já coloquei... assim, até que ponto estes alunos estão acessando? Eu vejo muito alunos ainda presos ao caderno pedagógico.* (PROF_E1)

A professora PROF_E7, apesar de apoiar o uso do caderno pedagógico, como referimos no item "c", destacou como obstáculo a dificuldade na seleção de materiais que sejam adequados à EaD a partir da recomendação de não utilização de caderno pedagógico. Para ela, os cadernos pedagógicos do curso de Pedagogia a Distância são adequados, pois foram elaborados pensando nas características da modalidade e das condições do estudante. Entretanto, demonstrou que tem consciência de que muitos desses materiais precisam ser atualizados. No nosso entendimento, a dificuldade salientada por essa professora precisa ser discutida entre as equipes docentes (professores, tutores a distância, coordenações pedagógicas) do curso, no intuito de verificar se ela se estende a outros professores e, assim, constituir como temática para formação continuada que discuta critérios para a seleção de materiais didáticos para a EaD. É importante salientar que consideramos que esses critérios devem levar em consideração o projeto pedagógico do curso, o perfil dos estudantes (para quem) e as características da modalidade de ensino. Como já nos posicionamos no Capítulo II, é preciso considerar que a aprendizagem em contextos *online* apresenta especificidades que modificam a dinâmica do processo educativo, especialmente pelo fato de ser necessário recorrer a interfaces tecnológicas para mediatizar as interações entre os sujeitos e deles com o conhecimento representado em objetos mediatizados.

> *Pra mim o maior obstáculo que eu tenho encontrado ultimamente assim é com relação aos materiais que a gente utiliza e que muitas vezes não são adequados pra educação a distância. Então pra mim, um dos maiores obstáculos é esse. Nesse curso novo, por exemplo, de se utilizar materiais as vezes não muito adequados pra EaD. Pra cursos de graduação na EaD. Coisa que na Pedagogia a gente tem um pouco mais de respaldo e que a gente já tem esses materiais que foram desenvolvidos pra cursos a distância, embora muitos já estejam defasados, precisam ser atualizados, mas esses materiais foram desenvolvidos pensando naquele perfil daquele aluno a distância que vai estudar sozinho. E neste outro curso a gente não tem isso. Então pra mim isso tem sido um obstáculo, e que eu tento superar na medida do possível elaborando textos, e colando daqui, colando de lá, só que a gente acaba muitas vezes transformando aquele conteúdo numa colcha de retalhos. Eu acho que é isso pra mim. (PROF_E7)*

A professora PROF_E8 apresentou como obstáculos a questão da acessibilidade, também mencionada no item "c", e a necessidade de algum dispositivo no Moodle que indique para os professores e estudantes se atividade já foi avaliada ou se está à espera de avaliação. Por se tratar de uma professora vinculada ao Laboratório de Educação Inclusiva, vinculado ao CEAD/UDESC, compreendemos que a sua preocupação passa por deixar o Moodle mais acessível para todos os estudantes, mas especialmente para aqueles com necessidades especiais (como cegos, ou com baixa visão). Na nossa visão, tanto as questões de inclusão digital quanto as de inclusão social precisam ser discutidas e encaminhadas nos cursos superiores a distância, evitando que os materiais didáticos e o uso do AVA se transformem em obstáculos para a aprendizagem dos estudantes. Com relação ao segundo obstáculo apresentado por essa professora, relacionado ao Moodle, existem funcionalidades no Moodle que podem ser ativadas com o objetivo de indicar se as mensagens do fórum foram lidas ou não. Também é possível verificar listas de arquivos a avaliar, dentre outros relatórios. Entretanto, é importante que as equipes docentes, técnicos do AVA e equipe de *designers* instrucionais se reúnam para avaliar quais são as necessidades pedagógicas em relação a esse ambiente que podem melhorar o acompanhamento do processo educativo, tanto pelos estudantes quanto pelos professores.

> *Eu acho que um deles, pensando no nosso ambiente, é a forma complicada de retorno. Porque assim, quando você tem um ambiente que não te sinaliza o tempo que você deixou de dar o retorno, que não te cobra como professor e nem do aluno o tempo que o professor te respondeu e você viu, porque é aquilo que a gente falava, essa interface também educa. E por outras experiências que eu tenho de trabalho com educação virtual é muito mais fácil quando você abre o ambiente e enxerga ali, por exemplo, que faz três dias que o aluno postou uma dúvida e você não respondeu. É a mesma coisa o aluno recebe: ''O professor te respondeu a cinco dias e você não viu'. Então que tipo de educação você está mostrando? Isso é uma das grandes dificuldades assim. As questões de acessibilidade a essas informações e a prontidão delas. O ambiente não te cobra isso. O ambiente não cobra que o aluno não fez a atividade. O ambiente não cobra que você não corrigiu a atividade. E deveria. Isso eu acho que é educação também, né. Isso faz parte deste processo.* (PROF_E8)

Por fim, o professor PROF_E9, que também considera o caderno pedagógico um obstáculo que vem sendo superado, apresentou como outro obstáculo o fato de no curso de Pedagogia a Distância os professores estarem ainda muito presos ao AVA. Para ele, existe um universo de tecnologias digitais que podem ser agregadas ao processo educativo do curso de Pedagogia a Distância e que contribuiria para o processo de apropriação tecnológica e sua incorporação na docência dos futuros pedagogos. Sobre a importância da apropriação tecnológica na formação inicial de professores e sua relação com o processo de mediação pedagógica *online*, Goedert e Marcon (2017) observam a

importância e a necessidade de que a formação de educadores incorpore processos de apropriação de tecnologias digitais, evitando limitar-se apenas às suas funcionalidades. Nesse sentido, consideram essencial que os docentes, além de saberem como utilizá-las, sejam capazes de reconhecer o potencial pedagógico desses recursos para o alcance de objetivos de aprendizagem. Além disso, as autoras salientam que gerar oportunidades de apropriação tecnológica durante a formação inicial (superior) contribui para a inclusão digital em contextos educativos presenciais (desde a educação básica) e a distância.

> *Acho até que a gente às vezes fica meio preso só no Moodle, e existe um universo gigantesco de tecnologias que a gente poderia estar agregando, se apropriando delas, o que já é um serviço também de formação dos educandos que, depois ali na frente, eles podem ocupar até na docência deles.* (PROF_E9)

Assim, entendemos que os obstáculos apresentados pelos professores precisam fazer pauta de reflexões no contexto de formação continuada das equipes docentes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC e em contextos similares. Novamente, relacionamos a relevância de que os cursos superiores a distância sustentem seus planejamentos, considerando teorias que se voltem a compreender a aprendizagem *online*, como a Teoria da Distância Transacional, o Conectivismo e o modelo teórico CoI explorado neste estudo.

e) Estratégias relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva dos professores

As principais estratégias a que os professores recorrem relacionadas aos mediadores pedagógicos não humanos já foram apresentadas e discutidas anteriormente — a escolha de materiais didáticos em distintas linguagens e adoção de uma nova organização para as disciplinas no AVA — quando abordarmos a perspectiva desses sujeitos sobre os materiais e o AVA do curso de Pedagogia a Distância. Entretanto, destacamos as estratégias apresentadas por duas professoras: uso de mensagens/lembretes por meio do AVA para lembrar os estudantes sobre datas de entrega de atividades (PROF_E1) e para informar que o feedback de uma atividade foi postado (PROF_E8); acesso ao Moodle diariamente (PROF_E8); e gravação de feedback de atividade por meio de um vídeo (PROF_E1).

> *Eu sempre dou retorno em todas as atividades que eles fazem né. Mas eu fico pensando: "Puxa vida, esta produção deste aluno merecia um texto." Sabe? E não só... Porque no final das contas a gente acaba criando planilhas, sistematizando,*

> *formando grupos, e aí vou lá, às vezes, gravo um vídeo até dando esta devolutiva, comentando. [...] Eu mensalmente olho quem é que não tá usando, aí eu mando uma mensagem né, eu vou anotando pra quem eu já mandei, ai faço uma mensagem um pouco diferenciada... Vou tentando entender o que está acontecendo. Chamo atenção, coloco muitos lembretes né, quando tá perto da entrega de atividades, mas não só isso também.* (PROF_E1)

> *Na verdade eu tenho o hábito de... Não fecho o dia sem passar o olho no Moodle. É uma coisa minha. Mas como eu sei que os meus alunos me procuram muito mais usando outras ferramentas do que o Moodle eu fico mais tranquila, mas efetivamente ali não existe né. Normalmente o que eu faço: se eu dou um feedback que é urgente, que o aluno precisa visualizar eu mando pra ele por email também.* (PROF_E8)

Percebe-se, na nossa interpretação, que as estratégias dos professores têm como foco ampliar a participação dos estudantes nas atividades *online* e, consequentemente, intensificar o aprendizado deles no curso.

f) Pontos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva dos professores

Alguns pontos positivos, considerados também como estratégias, relatados pelos professores sobre os mediadores pedagógicos não humanos já foram apresentados e discutidos anteriormente — a diversificação das linguagens dos materiais didáticos e a organização do AVA com foco nos conteúdos —, quando abordarmos a perspectiva desses sujeitos sobre os materiais e o AVA do curso de Pedagogia a Distância.

Outros pontos positivos foram apresentados pelas professoras, como a comunicação proporcionada pelo AVA (PROF_E5 e PROF_E6), que pode acontecer por meio de fórum e de mensagens privadas. A professora PROF_E6 destacou também os materiais didáticos utilizados no curso como um fator positivo. Entretanto, ponderou que se a escolha do material e a estruturação do AVA não forem feitas adequadamente, assim como a definição dos canais de comunicação, tudo isso pode se tornar um aspecto limitador do processo educativo *online*.

> *Então eu vejo que é, essa comunicação via mensagem, via fórum, é um facilitador. [...] Mas eu vejo a mensagem como uma ferramenta eficiente pra essa comunicação mais rápida.* (PROF_E5)

> *Acho que é o canal de comunicação com os alunos e o material didático. Da mesma forma que podem ser os dificultadores né, porque se eu não souber escolher bem meu material didático, tiver um engessamento na escolha, eu tiver um engessamento na estruturação da sala, na forma de comunicação também vão ser dificultadores. [...]*

> *E isso ainda deveria ser o grande facilitador do processo de mediação. Estamos caminhando.* (PROF_E6)

O professor PROF_E9 colocou como uma satisfação e um aspecto positivo a apropriação de tecnologias para além do AVA do curso, aliada à reflexão sobre seu potencial pedagógico no processo de mediação pedagógica *online*. Afirmou que procura realizar essa atividade de apropriação tecnológica considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, afirmou que costuma investigar novas tecnologias (pesquisa) e testar seu potencial pedagógico, agregando-as ao planejamento no curso de Pedagogia a Distância (ensino) e estender a experiência para projetos de extensão.

> *Olha, uma satisfação com essa mediação pedagógica online que eu tenho, que é interessante, porque isso tem revertido pra mim na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, é justamente se apropriar de tecnologias diferenciadas, pra além do Moodle, e pensar elas pedagogicamente, como isso pode ser fator de mediação neste processo de aproximação do educando com o objeto de conhecimento. Então eu acho muito legal, quando eu pesquiso uma nova tecnologia, eu faço um exercício aqui no ensino, e eu acabo levando isso lá pra extensão. Fazendo com jovens e adultos também na extensão. E as vezes eu conheço uma tecnologia lá, porque a gente começa a utilizar lá, e eu trago pro ensino. Isso dá uma satisfação, é um intercâmbio né, dá uma satisfação interessante. A gente fica: 'Bah, realmente, quanta coisa a gente tem pra explorar né'.* (PROF_E9)

A partir dos aspectos positivos apresentados, retomamos os argumentos de Goedert e Marcon (2017) sobre a importância de se gerar oportunidades de apropriação tecnológica ao longo da formação inicial de professores, pois além de contribuir com o processo de inclusão digital em contextos educativos na EaD, também pode auxiliar sua inclusão na Educação Básica ao possibilitar que professores em formação aprendam como utilizar pedagogicamente esses recursos.

g) Proposições de mudanças relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva dos professores

Com relação à proposição de mudanças relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos, as professoras PROF_E1 e PROF_E6 recomendam que as ferramentas do AVA utilizadas no curso de Pedagogia a Distância sejam melhor exploradas, apesar das adequações já implementadas na organização desse ambiente. A professora PROF_E1 complementa sugerindo a utilização de *plugins* (também mencionada, anteriomente, em trechos das entrevistas com a professora

PROF_E4 e o professor PROF_E9). Essa professora sugere que sejam realizadas reuniões entre as equipes docentes, visando refletir sobre que recursos do AVA utilizar e para qual finalidade.

> *Tem umas, algumas ferramentas do Moodle que poderiam ser melhor exploradas né. Plugins mesmo, que a gente poderia agregar. [...] Talvez até numa conversa mesmo entre a própria equipe docente, de que instrumentos do Moodle se pensa usar, com que finalidade. Talvez um pudesse até sugerir pro outro: "ah talvez pra essa finalidade pedagógica outro recurso fosse mais interessante".* (PROF_E1)

> *Acho que pensar o ambiente. Pensar de fato o ambiente como um espaço pedagógico. Avançamos quando pensamos na nova forma de organização do conteúdo. Grande avanço. Mas realmente ver esse ambiente, ver que outras ferramentas. a gente pode usar, como explorar mais o Moodle, que é um ambiente rico, tem muitas ferramentas.* (PROF_E6)

Apenas a professora PROF_E7 apresentou como sugestão de mudança a atualização dos materiais didáticos, apesar de esse aspecto também ter sido mencionado por outros, como já referimos. Entretanto, trata-se da professora que apoia a utilização dos cadernos pedagógicos no curso de Pedagogia a Distância. Por isso, entendemos que os demais professores não fizeram tal proposição por desaprovarem o seu uso.

> *Talvez a atualização dos materiais do curso né. Eu acho que deveriam ser atualizados alguns materiais.* (PROF_E7)

A professora PROF_E1 também recomenda como mudança melhorar as condições, envolvendo a produção de videoaulas pelos professores, como mais apoio do suporte técnico.

> *A parte de produção de videoaula, que é, a produção de videoaula, eu acho que também é complicado. Acho que nem sempre a gente consegue dar conta de fazer, principalmente a parte de edição. Acho que assim, essa parte da produção mesmo da videoaula, que não é só, acho que, é algo que também seria bom melhorar [...]* (PROF_E1)

Ainda sobre o AVA, a professora PROF_E8 retoma a questão anteriormente apresentada de que esse ambiente deveria apresentar algum dispositivo que informasse o estudante sobre seus acessos e atividades pendentes. Ou seja, que não somente o professor tivesse acesso ao relatório de participacão dos estudantes, mas que, de certo modo, o próprio ambiente "chamasse" a atenção dos estudantes para suas pendências e faltas.

> *Eu acredito que uma mudança neste ambiente no sentido de apontar, inclusive isso assim. O aluno não entra no ambiente, e ele não é alertado de que fazem 30 dias que ele não entra no ambiente. Então eu acho que essas coisas poderiam ser sinalizadas. E como um ato educativo mesmo, então: 'Você tem uma atividade pra vencer daqui a*

> *5 dias e você nem leu ela ainda. Você não acessou nada ainda'. Eu sei quando os alunos acessam porque eu pego com o relatório. E as vezes eu digo: 'Tá, o aluno tá me cobrando uma coisa mas tá aqui ó, ele nem entrou, ele nem viu, ele nem leu, ele nem ouviu as orientações. Então, que eles também possam ser cobrados disso via ambiente mesmo. Eu acho que isso facilitaria bastante e ajudaria neste processo de educação né, que é um processo contínuo tanto deles quanto nosso.* (PROF_E8)

Conforme já mencionamos, interpretamos que a proposição de PROF_E8 envolve escolhas em relação à edição e definição dos recursos e funcionalidades que vão compor o AVA (no caso do Moodle) e que estarão à disposição para uso. Faz parte da customização do AVA para um determinado curso. Nesse sentido, entendemos que essas escolhas não devem ser feitas simplesmente por técnicos sem que haja um olhar pedagógico sobre como o AVA pode ser pensado, e que ferramentas devem estar à disposição para atender os objetivos de aprendizagem das distintas disciplinas. Também é importante, em nosso entendimento, pensar formações continuadas sobre esse aspecto e sobre a possibilidade de agregar outras tecnologias ao AVA, seja por meio de *plugins*, redes sociais etc.

Duas professoras apresentaram como proposição de mudança a existência de mais momentos presenciais no curso de Pedagogia a Distância. A professora PROF_E2 chega a sugerir que o ideal seria que 50% do curso fosse presencial e 50% a distância. Já as professoras PROF_E5 e PROF_E7 sugerem que esse aumento da presencialidade no curso seja feito ampliando o número de videoconferências com os professores.

> *Mas eu acho que a educação mais híbrida seria o ideal, assim. Eu sei que não é possível né, a gente tenta fazer assim, meio a meio, que nem se equilibrar. É 20% né, pelo menos na última legislação era né, nos ensinos a distância, 20% presencial. Então eu acho que, só se mudasse a legislação e a gente conseguisse essa questão do 50% a 50%, mesmo pra dar essa equilibrada. Os próprios alunos aqui da presencial não precisam vir 80% aqui. Né, porque eles também tem o direito ao contrário, então é 20% virtual né. Mas eles também poderiam ter essa facilidade dos 50/50 né.* (PROF_E2)

> *Talvez se a gente tivesse uma possibilidade de fazer mais videoconferências, eu acho que a gente poderia fazer mais videoconferências, gravar mais videoaulas, mas isso tudo não depende só do professor. Isso depende de uma série de questões que fogem do controle do professor, então eu acho que a instituição ela tem que se comprometer e se responsabilizar junto o professor neste processo.* (PROF_E7)

Entendemos que a proposição das professoras sobre a ampliação de atividades síncronas ou presenciais pode representar dificuldades pessoais, pouca clareza sobre a modalidade EaD ou mesmo o desejo de criar condições para que os estudantes participem mais. Na nossa leitura, quando não se

tem um conhecimento mais aprofundado sobre a EaD, é frequente associações negativas à essa modalidade, seja no contexto universitário ou fora dele.

7.2.3 Síntese das entrevistas com os professores e algumas triangulações

Destacamos, a seguir, os principais aspectos evidenciados nas subcategorias analisadas, que representam a perspectiva dos nove professores entrevistados sobre a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Papel do professor: os resultados referentes à percepção dos professores sobre seu papel no curso de Pedagogia a Distância demonstraram que eles se consideram os principais responsáveis pelo planejamento das disciplinas. Também relacionaram como fazendo parte de suas atribuições: motivar a participação dos estudantes no AVA; manter um diálogo com os estudantes; fomentar a discussão de conteúdos; tomar cuidado com a linguagem utilizada; acompanhar e orientar a atuação dos tutores a distância ao longo do semestre (especialmente na correção das atividades de aprendizagem).

Papel dos tutores a distância: a maioria dos professores não associou o papel da tutoria a distância ao planejamento das disciplinas, apesar de o projeto pedagógico prever sua atuação e de alguns entenderem que ela deve/poderia auxiliar nessa atividade. A não participação efetiva desses tutores na etapa de planejamento das disciplinas é atribuída à contratação tardia desses profissionais (após o período de planejamento) e à falta de clareza do seu papel no curso. Nesse sentido, na visão dos professores, a principal atribuição do tutor a distância é auxiliar os professores na mediação dos fóruns, no esclarecimento de dúvidas dos estudantes e na emissão de feedback das atividades de aprendizagem.

Papel dos estudantes: de modo geral, os professores avaliam o papel dos estudantes no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância a partir do grau de participação e engajamento deles nas discussões e atividades propostas. Assim, expressaram o desejo de que essa participação fosse mais intensa e que os estudantes adotassem uma postura ativa frente ao processo de construção de conhecimento.

Papel do AVA: de modo geral, os professores avaliaram como positiva tanto a interface quanto a organização do AVA, especialmente a partir de uma mudança na sistematização das disciplinas no AVA, decorrente de discussões entre os professores e de uma reforma curricular que aconteceu no ano de 2017, a qual foi incorporada também na organização das disciplinas do currículo que se encontra

em processo de extinção.

Conceito de mediadores pedagógicos humanos e não humanos: os nove professores entrevistados consideram que eles e os tutores a distância são os principais mediadores pedagógicos *online* no curso de Pedagogia a Distância. Somente dois deles incluíram o estudante também como mediador *online*. Quanto aos mediadores não humanos, todos os professores demonstraram ter o entendimento de que as tecnologias, especialmente o AVA e os materiais didáticos, podem atuar como mediadores pedagógicos na EaD. No inquérito por questionário, a análise da concepção dos professores sobre mediacão pedagógica *online* demonstrou prevalência da concepção de mediação pedagógica *online* associada aos mediadores humanos, a qual foi relacionada especialmente ao papel dos professores e tutores a distância. Nenhum dos professores inquiridos por questionário mencionou o estudante como mediador nas interações com seus pares.

Obstáculos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos e não humanos: os dois principais obstáculos apresentados pelos professores estão relacionados à baixa participação dos estudantes no AVA e às condições de trabalho envolvendo o número de estudantes atendidos em relação ao número de tutores a distância por disciplina, e o tempo que dispõem para essa função. Como obstáculos relacionados aos mediadores não humanos, apresentaram: o fato de os estudantes estarem ainda muito presos ao uso do caderno pedagógico impresso; dificuldades relacionadas ao acesso dos estudantes ao AVA; dificuldade na seleção de materiais que sejam adequados à EaD a partir da recomendação de não utilização de caderno pedagógico; necessidade de tornar o AVA e os materiais didáticos mais acessíveis, especialmente para estudantes com alguma necessidade especial (como baixa visão, surdo, disléxico etc.); o fato de os professores estarem ainda muito presos ao AVA e não explorarem outras tecnologias. Os obstáculos evidenciados pelos resultados do inquérito por questionário mostram dificuldades pessoais (com o conhecimento, com as tecnologias e com a própria modalidade, por exemplo) e relacionadas ao papel dos estudantes (como pouca participação no AVA). A questão da pouca participação dos estudantes no AVA é um aspecto convergente nas duas etapas da investigação.

Estratégias relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos humanos e não humanos: as estratégias apresentadas pelos professores relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos humanos foram: procurar perceber as demandas (como curiosidades e dúvidas) dos estudantes para direcionar a mediação dos conteúdos; e identificar os estudantes que necessitam mais da presença do professor para direcionar atenção. A escolha de materiais didáticos em distintas linguagens e a adoção

de uma nova organização para as disciplinas no AVA foram as principais estratégias que os professores apresentaram relacionadas aos mediadores pedagógicos não humanos. Entretanto, destacaram também estratégias como o uso de mensagens/lembretes por meio do AVA para lembrar os estudantes sobre datas de entrega de atividades e para informar que o feedback de uma atividade foi postado, acesso diário ao Moodle, e gravação de feedback avaliativo por meio de um vídeo em função do número de atividades para avaliar. O resultado do inquérito por questionário demonstrou que a estratégia a que os professores mais recorrem diz repeito a melhorar a comunicação com os estudantes, aspecto que também foi evidenciado no inquérito por entrevista.

Aspectos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos e não humanos: como aspectos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos, os professores destacaram: a flexibilidade de o estudante organizar seu tempo para o estudo possibilitada pela modalidade EaD (que se estende também para a organização do professor e do tutor a distância), considerando que a maioria deles são trabalhadores; o domínio do conhecimento específico da disciplina aliado ao conhecimento técnico; e o fato de propiciar aos estudantes espaços/atividades que possibilitem o exercício da autoria e da colaboração. Os aspectos positivos relacionados aos mediadores não humanos foram: a diversificação das linguagens dos materiais didáticos; a organização do AVA em tópicos que têm como foco o estudo dos conteúdos; os canais de comunicação do AVA; e a apropriação de tecnologias para além do AVA do curso, aliada à reflexão sobre o potencial pedagógico delas no processo de mediação pedagógica *online*. No inquérito por questionário, os aspectos facilitadores da mediação pedagógica *online* estavam relacionados ao papel da equipe docente, como planejamento, acompanhamento, conhecimento pedagógico e trabalho integrado.

Proposições de mudanças relacionadas aos mediadores pedagógicos humanos e não humanos: a principal proposição de mudança sugerida pelos professores relacionadas ao papel dos mediadores humanos foi a necessidade de ter mais momentos de formação continuada. Contudo, outras proposições foram feitas, como: existência de mais formações continuadas para professores e tutores a distância no sentido de qualificá-los para as disciplinas para as quais foram selecionados; formação continuada aliada à acessibilidade de todos os estudantes (sejam eles cegos, surdos, ou sem necessidades especiais); necessidade de os docentes do CEAD conhecerem melhor as particularidades da educação *online* e como as tecnologias podem diversificar as possibilidades de mediação pedagógica *online*; e realização de formação continuada mais qualificada. As proposições de mudanças relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos foram: explorar o potencial

pedagógico das ferramentas do AVA utilizadas no curso de Pedagogia a Distância; agregar ao AVA a utilização de outras tecnologias (como por meio de *plugins*); atualizar os materiais didáticos; melhorar as condições envolvendo a produção de videoaulas pelos professores; e ampliar os momentos presenciais no curso de Pedagogia a Distância.

7.3 Resultados e discussão das entrevistas com as tutores a distância

Neste tópico, apresentamos e analisamos os resultados obtidos na fase de inquérito por entrevista realizado com oito tutoras a distância, contratadas como bolsistas do Sistema UAB para atuar no curso de Pedagogia a Distância no primeiro semestre de 2018. O objetivo dessa etapa da pesquisa era colher as percepções dessas tutoras sobre o processo de mediação pedagógica *online* efetivado no curso. Como todas eram mulheres, trataremos no feminino esse grupo investigado.

7.3.1 O papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva das tutoras a distância

Para a organização, apresentação e análise dos resultados relacionados à perspetiva das tutoras a distância sobre o papel dos mediadores pedagógicos *online* humanos, consideramos a sequência em que as subcategorias temáticas foram apresentadas no Quadro VII.I.

a) O papel dos professores na perspectiva das tutoras a distância

Um aspecto que emergiu em todas as falas das tutoras entrevistadas foi a necessidade de parceria na relação entre tutores a distância e professores, especialmente porque, na maioria das vezes, elas entram em contato com a disciplina após esta ter sido planejada pelos professores. Logo, consideram que estabelecer essa parceria e fazer negociações é um papel importante que deve partir dos professores responsáveis pelas disciplinas. Apresentamos alguns trechos das falas das tutoras a distância que exemplificam, dentre outros aspectos que destacaremos na sequência, o caráter de parceria e de negociação que deve existir constantemente nos papéis desempenhados por esses dois agentes da mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia: o professor e o tutor a distância.

> *Ah, eu espero parceria. Porque o tutor ele é pontual assim né, ele chega às vezes num determinado semestre e pega um trabalho que já foi desenvolvido, que já teve um início, e o professor ajuda a gente a se situar e a colocar muito a forma como ele trabalha. Porque cada professor se organiza de uma forma, então eu sempre quero conversar com eles só por início pra saber, se eles preferem acompanhar por uma*

> *planilha, se eles preferem acessar na sala e visualizar o que a gente tá fazendo, se querem ver o feedback antes da gente postar. E eu já tive todos esses modelos assim né, de professor que: 'não, deixa eu ver, dar uma olhada no feedback'. E ajudava a melhorar também. E até aquele que não: 'Ah, vai colocando lá e me atualizar na planilha porque eu já conheço teu trabalho'. [...] Então se a gente não está em sintonia, acaba que pra gente é ruim né, porque a gente se sente desqualificado pra fazer o trabalho, e pro aluno também. Porque parece que a gente tá fazendo algo sem falar com ninguém, parece que a gente tá fazendo com a nossa cabeça. [...] Os elementos que facilitam são a parceria com o professor, que eu acho que facilita, nos traz segurança pra poder fazer essa mediação online né.* (TUT_E1)

> *Foi proposto um trabalho com X participantes no grupo. Algum grupo sempre pedia pra ser mais ou menos. Pra mim é importante decidir isso junto com as professoras, ou a professora da disciplina. [...] Assim, geralmente, sempre o tutor participa de algumas colaboração na construção da proposta da disciplina. E como nós construímos a ideia, de por exemplo, neste semestre o grupo ser de 5 pessoas porque tem que se correlacionar com o estágio, que essa decisão também seja feita de comum acordo, assim né. As vezes eu já emito a minha intenção que é aceitar seis integrantes no grupo. Mas pra mim é importante que as professoras da disciplina estejam de acordo né, pra que a gente possa permitir a todos os estudantes a mesma igualdade de acesso ou de exceção, digamos né. [...] Eu acho que é um diálogo que tem que ter. De um modo geral assim, ali no CEAD, eu acho que sempre os tutores e professores tem este bom, um bom diálogo assim.* (TUT_E2)

> *Olha, eu acho que os professores no caso, que neste grupo tem mais do que um, são fundamentais, no caso. Até porque quando eu entrei no processo, a disciplina já estava organizada né. Então mesmo que eu tenha uma ideia, conheça um pouco o que que é a disciplina, vá lá e leia os planos, e tudo, aquele professor ali ele pensou né. Então eu acho que é fundamental, que o professor também esteja envolvido, que eu acho que isso acontece bastante na disciplina que eu estou participando desse momento assim né. Que é essa troca, e deles também estarem interagindo ali com os alunos também, não só eu.* (TUT_E4)

A necessidade de existir uma sintonia ou parceria em relação ao papel dos tutores a distância e dos professores é expressada claramente nas falas de TUT_E1, TUT_E2 e TUT_E4. Para essas tutoras, esse aspecto qualifica e dá segurança para desenvolverem seu papel como mediadoras *online*. Nesse sentido, entendem que o envolvimento do professor e o diálogo constante são fatores essenciais nessa parceria, pois contribuem para o sucesso da aprendizagem dos estudantes e para o desenvolvimento satisfatório das suas atribuições.

Uma tutora, a TUT_E3, também sugere a importância da parceria, especialmente relacionada ao papel do professor de dar espaço para que o tutor a distância possa se expressar no AVA e aprender na relação que estabelece com os estudantes e com os próprios professores. Essa tutora demonstra que gostaria de ir além na sua atuação, mas que nem sempre se sente confortável para fazer isso,

conforme o trecho a seguir.

> *Eu não sei, eles tão sempre muito ocupados né. A gente entende isso, a gente sabe que é bastante corrido né. Mas eu acho que eles só dando essa liberdade [...]. Então quando o professor dá a liberdade, é mais fácil essa mediação. Mas eu sei que também tem uma questão de burocracia, então nem sempre a gente pode ir além do que a gente gostaria. Também não sei se todo mundo tem esse desejo, esse é o meu interesse. Quando eu me envolvo com os alunos eles aprendem mais, e eu posso aprender também, não é só eles que aprendem. Eu também aprendo muito.* (TUT_E3)

A tutora TUT_E5 relaciona o papel do professor ao planejamento e organização da disciplina que, na sua opinião, pode contar com o apoio (sugestões) da tutoria a distância. Na nossa interpretação, a parceria no planejamento da disciplina pode contribuir para um melhor engajamento e atuação da tutoria a distância no processo de mediação pedagógica e, consequentemente, para motivar os estudantes a uma participação mais ativa nesse processo.

> *Eu assim, a minha expectativa como tutora, é que o professor, ele tenha um norte definido, tenha as questões bem claras e definidas antes de iniciar o curso, ou assim, pelo menos uma semana antes de iniciar uma atividade. Então eu acho que o professor, ele tem essa função mais de planejar, planejar pedindo sim sugestões para o tutor. Que eu acho que o tutor não pode ser tão passivo, pode em alguns momentos ter uma função ativa, mais eu acredito nessa ideia de ser mais o professor né. Essa construção assim de uma organização, acho que o professor tem que ter essa organização.* (TUT_E5)

A tutora TUT_E6 relaciona o papel do professor a um aspecto que consideramos central no processo de mediação pedagógica *online*, que é a organização/dinamização do AVA. Para essa tutora, é papel do professor da disciplina potencializar esse ambiente, tornando-o desafiador e interessante para o estudante. Além disso, considera que o professor deve chamar a tutoria a distância para colaborar nesse processo, aspecto que reforça a importância do trabalho colaborativo que deve acontecer entre eles. Para ela, organizar o AVA dessa maneira contribui para melhor acolher e motivar os estudantes, o que deve ser feito em todas as fases do curso.

> *E aí eu vejo de novo assim, o papel do professor seria esse de potencializar esse ambiente. De enriquecer esse ambiente, de tornar esse ambiente desafiador o suficiente pra que, aquela pessoa que está lá na ponta, aquele estudante que tá lá na ponta, se sinta primeiro acolhido. E aí eu posso te falar que acolhimento é um dos grandes problemas, os acolhimentos são muito mal feitos, isso eu falo da minha experiência de seis anos de tutoria né. Via de regra, a gente nunca pode generalizar, mas via de regra, talvez os professores que estão ali né, no CEAD, disciplina após disciplina: 'Ah que saco ter que fazer isso com uma turma de sexta fase, que já sabe muito bem todos os cantinhos que o ambiente pode oferecer'. E aí eu entendo que esse é um papel do professor, e aí sim, chamar, de chamar o tutor pra contribuir com*

> *essa organização do ambiente. Pra que ele seja o mais desafiador e o mais interessante possível. E aí de novo, da minha experiência eu falo, é possível. Mas o professor tem que querer.* (TUT_E6)

Para a tutora TUT_E7, os principais papéis desempenhados pelos professores no curso de Pedagogia a Distância estão relacionados à elaboração das atividades de aprendizagem e à realização de intervenções quando o tutor a distância não dá conta de fazê-las.

> *Eu vejo o professor como alguém que aparece quando é necessário, quando o tutor não consegue intervir ou porque existem limitações burocráticas, ou até por uma questão de hierarquia. Às vezes o tutor não pode decidir certas coisas né, então eu vejo que aí o professor atua. O professor elabora as avaliações, mas não é sempre ele quem corrige, eu acho isso uma falha, no meu ponto de vista né. Porque quem elabora eu acho que espera, tem algum objetivo de aprendizagem. Mas infelizmente não é o que acontece, e nem o tutor muitas vezes participa da elaboração dessas avaliações. [...] Mas no dia a dia eu acho que é o tutor quem tem que estar mais presente, em dúvidas de conteúdos e tal, espera-se do tutor. Existe a possibilidade do professor fazer? Existe. Mas é consenso de que o tutor, ele faça isso primeiro e depois o professor se coloca.* (TUT_E7)

A fala de TUT_E7, assim como as demais que apresentamos, traz aspectos importantes sobre o processo de avaliação *online* no curso de Pedagogia a Distância. Na nossa interpretação, envolver os tutores a distância no planejamento das disciplinas (como seleção dos materiais didáticos, proposição das atividades de aprendizagem, organização do AVA, dentre outras ações) contribui para que eles se sintam mais confortáveis para acompanhar, intervir e emitir pareceres aos estudantes. Além disso, contribuiria também para deixar a atuação dos professores e tutores mais coesa, evitando conflitos relatados, especialmente pelos estudantes, em função da falta de clareza nas orientações e nos papéis.

Apesar de as tutoras a distância apresentarem ações distintas associadas ao papel dos professores, e delas mesmas, entendemos que todas essas atividades integram o processo de mediação pedagógica na EaD, pois a mediação da aprendizagem *online* inicia no planejamento dos materiais didáticos, na seleção das tecnologias, na organização do AVA, na elaboração das atividades de aprendizagem, estendendo-se para o acompanhamento dos estudantes em todas as etapas previstas (interações, feedback, motivação, dentre outras).

O papel dos professores e tutores a distância na EaD relaciona-se à presença de ensino do modelo CoI e refere-se à concepção, à facilitação e ao direcionamento de processos cognitivos e sociais, visando o alcance de resultados de aprendizagem com significado pessoal e com valor educacional (Garrison & Arbaugh, 2007). Apesar de a presença de ensino poder emanar também da

ação dos estudantes (Paz, 2015), Cabral e Amante (2010) afirmam que ela é a presença em que o professor ou tutor mais tem controle. Nesse sentido, reforçamos nosso posicionamente de que a ação integrada de professores e tutores a distância é fundamental para o sucesso da experiência educativa *online*.

Como a presença de ensino tem início com o planejamento (concepção e preparação do estudo), significa que ela se manifesta antes do início do curso ou de uma disciplina. Sobre esse aspecto, Amante e Cabral (2010) afirmam que a presença de ensino é continuada após a fase de planejamento, pois ela também ocorre durante a oferta do curso/disciplina, por meio de instruções ou orientações diretas, como intervenções em fórum e avaliação das atividades de aprendizagem, assim como mencionado pelas tutoras. Assim, entendemos que a presença de ensino em uma comunidade *online* está integrada ao propósito de criar condições adequadas ao compartilhamento de ideias e à construção de conhecimentos. Por esse motivo, pode ser desencadeada tanto pela ação do professor ou tutor quanto pela ação dos próprios estudantes, pois o controle e a responsabilidade pela aprendizagem são de todos os participantes, conforme referimos anteriormente quando abordamos o caráter distribuído e colaborativo da presença de ensino.

b) O papel dos tutores a distância na perspectiva das tutoras a distância

As percepções das tutoras sobre o papel que os tutores a distância desempenham no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância é de alguém que auxilia o professor, em vez de alguém que constrói junto esse processo. Selecionamos as falas de algumas tutoras que demonstram claramente esse pensamento:

> *Tá, eu vejo que eu tenho dois papéis né, se não mais. Mas eu auxilio o professor da disciplina. Então esse auxílio, a parceria com o professor eu vejo como fundamental. Primeiro porque a gente aprende muito neste processo com eles né, e segundo porque tem que estar em sintonia, ele tem que saber o que que está acontecendo com aquela turma, e quando eu preciso de um auxílio maior, quando eu vejo que tem um grupo que está com problemas de relacionamento, por exemplo, entre eles, eu trabalho no estágio né, então às vezes o grupo se desentende, então eu sempre recorro ao professor assim. Pra ele me ajudar a mediar aquela situação. E o outro papel é com os alunos, né. No estágio eles precisam muito da gente. Porque quando eles fazem o plano de aula por exemplo, eles não imaginam como vai ser lá.* (TUT_E1)

> *Eu sou tutora, sou bolsista. A nossa aproximação a princípio seria mais para auxiliar o professor e passar informação pros alunos, dar os feedbacks. Mas como eu vim de*

> *uma educação a distância também, eu tive um modelo de tutora que foi um exemplo pra mim, então às vezes eu vou um pouco além né, eu as vezes não sei nem se pode, mas eu dou meu contato pelo Whatsapp, adiciono no Facebook. [...] E a princípio no começo era mais pra correção mesmo, dar um feedback, a nota era o professor que dava. Mas aí com o tempo eu também senti necessidade de mais, acho que o mesmo deles. O professor quase nem dialoga muito com o aluno, porque é mais o tutor né.* (TUT_E3)

> *O tutor eu vejo assim, numa ideia mais de, como um auxiliar. O professor vai estar dando o direcionamento, o tutor vai estar auxiliando este direcionamento que o professor vai encaminhar. A minha visão como tutora, é que o professor estaria sendo o responsável pela disciplina, onde logicamente, o tutor pode estar vindo a dar sugestões, mas o professor tem a palavra final de como vai ser realizadas as atividades, de como vai ser feita a mediação, regras né da disciplina, do curso não, que seria mais a nível de coordenação, mas regras da disciplina. Eu vejo então que o tutor tem essa função de tá auxiliando todo um trabalho. Auxiliando uma correção de provas, auxiliando uma resposta em fóruns, mas o tutor, ele não tem a função da palavra final, acho que essa responsabilidade é do professor.* (TUT_E5)

Mesmo quando não expõem diretamente a visão do seu papel de auxílio ao professor, ele fica implícito no detalhamento das atividades que são realizadas pelas tutoras, as quais, quase sempre, restringem-se ao acompanhamento dos estudantes no AVA. Nesse sentido, relatam que são responsáveis por atividades como: elucidar dúvidas; estimular o contato pelo AVA; manter uma comunicação com os estudantes; acessar o AVA frequentemente; enviar comunicados (como lembrar datas); corrigir atividades; dentre outras apresentadas nas falas anteriores e nas que apresentamos a seguir.

> *Além de tentar elucidar dúvidas, eu acho que a gente tentar estimular que o aluno permaneça em contato neste ambiente, porque é o contato que ele tem com a disciplina. E tentar criar um vínculo, ainda que virtual. [...] Então a gente observa assim, que tem muitos que participam com frequência. Quando você olha os relatórios você vê que eles têm pelo menos entrado com frequência pra ver alguma coisa. E pra outros não. Então eu acho que é importante a participação do tutor em ter frequência acessando o ambiente, por mais que às vezes alguma semana não é de entregar trabalho, de fazer avaliação, mas de encontros no polo. Mas é importante a gente demonstrar que tá ali, que ele perceba que existe alguém fazendo essa mediação com a disciplina, que ele não está sozinho e a participação dele é ler o conteúdo e fazer uma avaliação. Eu procuro sempre manifestar alguma coisa assim através da plataforma. Nem que seja uma mensagem pra reler, enviar dúvidas. (TUT_E2)*

> *Então, eu acho que é difícil essa mediação, mas eu sempre tento fazer de forma a acolher aquela demanda né, e tentar resolver, mas nem sempre você consegue chegar na... Pela questão da comunicação, que pra mim na tutoria online parece que a coisa de a gente estar escrevendo ali né, ela fica, talvez falte uma comunicação, a gente não consegue chegar ao objetivo realmente daquilo que se espera. (TUT_E4)*

> *No meu caso, a maior parte das mediações são feitas pelos fóruns de dúvidas, ou por mensagens diretas pra mim, aí no âmbito privativo, e ou através do fórum de avisos, onde eu passo alguns recados, dou algumas dicas. [...] Eu acho que o papel do tutor a distância ele é importante, mas infelizmente ele é pouco utilizado [risos leves]. É pouco explorado todo o potencial que as vezes o tutor têm. Eu acho que o fato de ser online, na minha opinião, dificulta. É claro que exige iniciativa do tutor, ele sempre tem que estar buscando, e tal, mas eu não vejo que os alunos se sintam estimulados o suficiente pra usar o ambiente virtual por enquanto. [...] Então o que eu tenho feito é usar a criatividade, buscar algumas fontes e a minha própria experiência, tanto na tutoria presencial quanto como professora formadora, pra tentar descobrir e antecipar possíveis dúvidas com relação ao conteúdo e avaliações.* (TUT_E7)

A tutora TUT_E7 faz uma reflexão sobre o papel ideal do tutor a distância, no seu entendimento, e o papel que é desempenhado na mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância. Primeiramente, destaca que considera que esse profissional tem que ter qualificação na área específica que vai atuar. Para ela, o papel ideal desse agente seria de planejar e pensar possibilidades de potencializar a aprendizagem dos estudantes em conjunto com os professores. Segundo essa tutora, a mediação pedagógica *online* dessa maneira talvez tenha acontecido uma ou duas vezes na sua experiência como tutora desde o ano 2013. Nas demais experiências, considera que o seu papel foi auxiliar os professores a desenvolver o planejamento proposto por eles. Quando isso acontece, considera a experiência frustrante, pois tem vontade e capacidade para fazer mais como mediadora pedagógica *online*.

> *No mundo ideal, teoricamente, o tutor existe pra ser um colaborador, um parceiro do professor no desenvolvimento do processo de aprendizagem do estudante né. Então eu entendo que, pra ser tutora, eu preciso de uma qualificação. Não é qualquer pessoa que pode ser tutora de qualquer disciplina. Eu, por exemplo, jamais poderia ser tutora de uma disciplina de língua portuguesa, de matemática. [...] E aí eu entendo que meu papel seria esse mesmo de ser uma pessoa que pensaria junto, analisaria junto o que está acontecendo pra poder potencializar o que está acontecendo, ou o que foi pensado pra acontecer. Idealmente, acho que esse seria o meu papel. Na prática, como eu te falei, tive várias experiências, e em uma ou duas talvez, com dois professores diferentes, eu consegui realizar esse papel. De ser alguém que pensa junto e procura junto potencializar o ambiente, o planejamento, a disciplina, o potencial dos próprios estudantes. Em duas situações eu posso... Com dois professores eu posso te dizer isso, que isso aconteceu. Com os demais, o meu papel era de auxiliar. Frustrante, bem frustrante isso.* (TUT_E6)

De modo geral, percebe-se que o papel desempenhado pelas tutoras a distância no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância é de auxiliar as equipes docentes, especialmente em atividades como esclarecer dúvidas, lembrar datas do crongrama e emitir feedbak às atividades. Na nossa percepção, a adoção de um modelo teórico voltado às especificidades da aprendizagem *online* como linha condutora das ações de mediação pedagógica *online*, a exemplo do modelo CoI, pode contribuir para uma maior integração dos papéis dos mediadores pedagógicos *online* (tanto humanos quanto não humanos) e, consequentemente, para melhores resultados na aprendizagem dos estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC e em contextos similares. O modelo CoI focaliza no processo de aprendizagem em contextos *online* (Garrison, Anderson & Archer, 2000), por isso, pensamos que ele pode oferecer elementos teóricos e práticos para compreender a natureza complexa e multifacetada relacionada ao processo de mediação pedagógica *online*.

c) O papel dos estudantes na perspectiva das tutoras a distância

Algumas tutoras a distância percebem que o papel dos estudantes no processo de mediação pedagógica *online* precisa se desprender da postura passiva que estes parecem assumir no curso de Pedagogia a Distância. As tutoras TUT_E1, TUT_E2 e TUT_E3 esperam participações mais ativas dos estudantes no AVA, ou seja, que elas não aconteçam apenas em função das avaliações ou para postar atividades e acessar materiais didáticos. Apresentamos alguns trechos das falas das tutoras que exemplificam essas situações.

> *Eu espero que eles sejam ativos assim, né. Que eles se sintam animados a responder e a dialogar com a gente pra poder a gente saber o que eles estão pensando também. Geralmente as turmas do estágio são bem participativas assim. Geralmente eles respondem bastante, porque como eles estão numa fase que é prática [atividade da disciplina], eles tem ansiedade por falar o que eles viram lá, ou pra saber se está certo o que eles vão fazer lá. Mas eu espero isso, que eles sejam ativos no processo, que eles retornem pra gente né, quando eles acham que não tá claro o comando da atividade, ou que não entenderam direito o que é pra fazer.* (TUT_E1)

> *Eu ainda acho frágil. Eu vejo que eles tem esta equipe que pode assessorar, tanto o professor, quanto o tutor a distância, quanto o tutor no polo, mas as grandes buscas são em momentos de avaliação, e são em momentos que a maioria quando faz esse contato, porque não é todos de uma disciplina também que faz contato. É feito assim, muito próximo das datas que sinalizam uma avaliação. [...] Eu acho que poderia ter mais participação. (TUT_E2)*

> *Eles não perguntam, eles não questionam. Eles só chegam pro dia da entrega da atividade. Aí já tudo pronto, tudo cheio de dúvidas, cheio de erro. Aí ficam desesperados às vezes com a cobrança: "ah tem que arrumar tal coisa" "ah professora mas não dá tempo". Eu sempre busco assim, eu mando mensagem: "Ó, perguntem, questionem, eu to aqui pra isso", mas nem sempre acontece. Eles não têm esse... Talvez não sei se... eles não têm bem claro o que que é o professor e o tutor online. Eu acho que eles precisam deste esclarecimento maior e saber que eles podem contar. Por outro lado eu não sei se realmente é esse o papel do tutor.* (TUT_E3)

A tutora TUT_E3 relaciona a pouca participação dos estudantes no AVA com o fato de que nem sempre está claro para eles o papel dos professores e dos tutores a distância, ao mesmo tempo que parecem ter dúvidas sobre o seu próprio papel. Na nossa intrepretação, quando o estudante tem clareza sobre o suporte pedagógico que encontra no AVA, seja por meio de materiais didáticos ou pela interação com professores e tutores a distância, ele se sente mais confortável para estabelecer uma comunicação mais frequente, organizar seu estudo e explorar outras possibilidades de aprendizagem.

A autonomia, que também está relacionada à participação ativa, foi claramente apontada por algumas tutoras (TUT_E4, TUT_E5 e TUT_E7) como um papel que os estudantes devem desenvolver e manter ao longo do curso. A autonomia foi relacionada à capacidade de o estudante buscar o que precisa e de trocar com outros participantes (TUT_E4), com a responsabilidade pelo planejamento e organização pessoal (TUT_E5) e com a independência para pensar, organizar-se e tomar decisões (TUT_E7), conforme os trechos selecionados:

> *Olha, eu acho que o aluno precisa buscar... O aluno, o papel que ele desempenha neste processo... Eu acho que é esse papel da troca, da busca né. O aluno, ele precisa, acho que estando neste movimento que é também de autonomia do ensino a distância, ele precisa ir atrás. Então pô, se ele está com alguma dúvida, tem um espaço ali. Então eu percebo assim.* (TUT_E4)

> *Acho que o papel de aluno né, um aluno que tenha uma responsabilidade, uma organização, o aluno que saber fazer o seu planejamento também. Porque se o aluno exerce o papel dele sabendo as datas que ele tem que entregar as atividades, as datas que inicia e finaliza cada tópico, as suas obrigações, sem precisar ficar cobrando, né, cobrar postagens, cobrar atividades, acho que esse papel. Assim como todo estudante né, o estudante de EaD tem que ter também essa organização e essa responsabilidade.* (TUT_E5)

> *O papel de um sujeito autônomo. Eu acho que esse é a maior contribuição da educação a distância no meu ponto de vista pra formação. Porque eu acho que a formação presencial ela torna as pessoas muito dependentes, e eu acho que a educação a distância dá essa possibilidade de ter sujeitos mais autônomos, não só de pensar né, mas de ter o seu tempo respeitado, de ter suas decisões em relação a*

fontes de pesquisa [...]. (TUT_E7)

A tutota TUT_E6 também menciona o planejamento pessoal como um dos papéis que o estudante deve exercer. Entretanto, relaciona esse papel às condições impostas pela organização da disciplina no AVA. Para ela, se o AVA não desafia e acolhe o estudante, o planejamento pessoal fica comprometido. Mais uma vez, vem à tona a importância de se planejar um ambiente *online* favorável à organização pessoal, que seja estimulante e que provoque a colaboração entre os participantes.

> *Sim, e aí de novo eu tenho que entrar em como é que foi estruturado esse ambiente. Porque o papel que eu espero do aluno, ele tem que ser planejado. Eu não posso esperar que espontaneamente este papel brote, não é? Então, se eu construo, se eu estou em um ambiente que me desafia, que eu me sinto desafiada e respeitada que eu me sinto acolhida, eu, e aí de novo me remeto a outras experiências que passei, e isso aconteceu. Se eu estou neste ambiente que me provoca reflexão, que me provoca a contribuir, que eu me sinto segura pra colocar a minha, não é opinião né, pra registrar a minha reflexão, porque no ambiente, no Moodle tudo fica registrado.* (TUT_E6)

Para Garrison (2017), é o movimento realizado numa comunidade de aprendizagem que possibilita que pensamento e aprendizagem sejam construídos e moldados. Nesse processo, professores/tutores e estudantes são responsáveis por construir e confirmar significados colaborativamente. Assim, entendemos que o modo como um curso ou disciplina *online* está estruturado pode influenciar o comportamento dos estudantes. Por outro lado, também sabemos que existem estudantes com perfis distintos, mais tímidos ou mais participativos, e que isso também pode interferir no modo como reagem no AVA (como quantidade de acesso, intensidade das interações, formas de comunicação escolhidas, dentre outras). Consideramos, ainda, que a perspectiva das tutoras a distância sinaliza importantes aspectos que os cursos a distância, seja no âmbito de convênio com o Sistema UAB ou não, devem considerar para gerar processos educativos mais consistentes e coerentes com o entendimento de que a mediação pedagógica *online* pressupõe clareza nos papéis dos agentes mediadores (humanos e não humanos), associada a uma proposta educativa que estimule os estudantes à colaboração e à pesquisa.

d) O conceito de mediador pedagógico humano na perspectiva das tutoras a distância

Para a maioria das tutoras a distância, elas e os professores são os mediadores pedagógicos humanos que atuam no AVA do curso de Pedagogia a Distância. Apesar de falarem sobre como esse processo acontece, referindo-se às formas de comunicação que estabelecem com os estudantes, não

relacionaram o estudante como um agente que também pode promover mediação da aprendizagem na interação com seus pares (outros estudantes). Destacamos alguns trechos das falas das tutoras que melhor expressam o modo como acontece a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância.

> *Mas é assim, através dos fóruns, eles tem usado também bastante o fórum de dúvidas, e isso parece oscilar entre os semestres, ou depende da disciplina talvez, mas as minhas disciplinas são sempre das últimas fases. Geralmente é assim: ou os fóruns de dúvidas, que a gente tenta sempre manter bem atualizado, às mensagens privadas e uns lembretes assim, pra estudar o próximo conteúdo, pra acompanhar o plano, pra observar a agenda porque tem as atividades, ou tem web, ou tem os encontros presenciais com tutor. Mas é sempre este contato via AVA. O semestre passado a gente usava o chat. Mas parecia que os alunos não eram tão participativos assim. Se via uma participação pequena, mas quando tinha prova assim, talvez alguma participação pontual porque era alguma avaliação importante, mas nos trabalhos de avaliação durante o semestre eles não eram tão participativos assim.* (TUT_E2)

> *Eu acho que as ferramentas né, são elementos mediadores, mas eu acho que o foco maior mesmo seria o tutor e o professor.* (TUT_E3)

> *Então, a gente meio que divide esse processo, eu também eu faço, e também os professores da disciplina também. Foi um combinado que a gente fez assim antes do ínicio assim né. Tem algumas coisas que eu acabo recorrendo também a eles, porque eu também tenho dúvidas né, mas é muito dividido. Quem vê a questão primeiro, né. Eu acho que é em grupo mesmo, é compartilhado. Dependendo da demanda, eu acho que acaba que um dos professores, que eu percebo que tem uma disponibilidade maior de tempo, ele consegue dar um Feedback mais rápido também né, pros alunos né. Mas é bem compartilhado esse momento pelo grupo.* (TUT_E4)

> *E aí eu vejo de novo assim, o papel do professor seria esse de potencializar esse ambiente. De enriquecer esse ambiente, de tornar esse ambiente desafiador o suficiente pra que, aquela pessoa que está lá na ponta, aquele estudante que tá lá na ponta, se sinta primeiro acolhido, e aí eu posso te falar que acolhimento é um dos grandes problemas, os acolhimentos são muito mal feitos, isso eu falo da minha experiência de seis anos de tutoria né. [...] E aí eu entendo que esse é um papel do professor, e aí sim, chamar, de chamar o tutor pra contribuir com essa organização do ambiente.* (TUT_E5)

> *Eu acho que primeiramente o tutor a distância, e depois com um pouco menos de frequência, mas também faz, são os professores da disciplina. Então eu acho que são esses dois os responsáveis pela mediação. É assim que a princípio eu vejo.* (TUT_E7)

Mesmo considerando a mediação pedagógica como um processo comunicacional e que o seu papel no curso tem sido, majoritariamente, auxiliar os professores no desenvolvimento da disciplina,

conforme referimos na análise do papel dos professores e tutores, as tutoras a distância consideram que a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância é realizada por elas e pelos professores. Somente a tutora TUT_E1 mencionou que considera que os tutores presenciais, os técnicos do AVA e a coordenadora pedagógica podem ser possíveis mediadores pedagógicos:

> *Bom, essa mediação a gente realiza utilizando as ferramentas que hoje estão disponíveis no moodle. Existem aquelas que os alunos usam mais porque eles preferem né. Muitos preferem falar por mensagem, do que muitas vezes responder uma mensagem sua no fórum, mas eu procuro fazer a mediação com eles, sempre antes da atividade, e mesmo sem ter alguma atividade, pra ver como é que eles estão, se se organizaram de acordo com o cronograma que está disponível lá. [...] Neste semestre eu estou tendo bastante contato com a tutora presencial, e foi bem rico assim. Eu pude entender grupos que se davam bem, grupos que não se dão tão bem. Porque eles estão ali com eles atendendo, então eu acho que eles também têm um papel bem importante. Eles têm pouco presença online, né, mas eu acho que é um papel também. E o coordenador do curso, são os que eu mais vejo, e às vezes o técnico também que trabalha com estágio no início do semestre é bem presente. Mas eu não sei se isso a gente diria que é mediação pedagógica, mas estão ali naquele espaço.* (TUT_E1)

Conforme referimos na análise da perspectiva dos professores, apesar de considerarmos que o tutor presencial também realiza mediação pedagógica no curso de Pedagogia a Distância, sua ação está centrada nas atividades e intervenções realizadas presencialmente, pois não faz parte das suas atribuições intervir pedagogicamente no AVA. Na nossa leitura, o coordenador pedagógico do curso[40] pode vir a ser um agente indireto de mediação pedagógica *online* em cursos a distância, tanto por meio de seu papel de auxiliar e orientar quanto o de acompanhar professores e tutores no desenvolvimento de suas atividades. Já o técnico do AVA auxilia os estudantes em dúvidas ou dificuldades relacionadas ao acesso, como troca de senha. Nesse sentido, entendemos que ele não participa da mediação pedagógica *online*, por simplesmente orientar os estudantes em questões técnicas envolvendo o uso do AVA.

Ainda que todas as tutoras considerem a mediação pedagógica como um processo comunicacional e que o seu papel no curso tem sido, majoritariamente, auxiliar os professores no desenvolvimento das disciplinas, somente a tutora TUT_E5 considerou que os estudantes também realizam mediação pedagógica *online*:

[40] No curso de Pedagogia a Distância da UDESC, a figura o coordenador pedagógico de curso (ou simplesmente coordenador de curso, como é denominado pelo Sistema UAB) é a de um professor efetivo que recebe bolsa do Sistema UAB para acumular essa função, juntamente com suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, às vezes, administrativa também.

> *A mediação pedagógica é feita pelos professores e pelos tutores né. Ela acontece através de trocas de mensagens, através de fóruns, através de e-mails. Então no ambiente virtual a mediação é feita através dessas formas. [...] Acredito que o próprio aluno né, eu não posso botar ele fora. O próprio aluno ele é um mediador também. Então quando a gente faz um debate no fórum, que favorece com que outros alunos conversem também, que outros alunos venham dialogar com que outro colega escreveu, com o que o colega postou, eu tenho também uma mediação, então acredito que ali, tanto discentes como docentes são mediadores né.* (TUT_E5)

A ação mediadora dos estudantes é percebida pela tutora TUT_E5 quando ocorrem debates em fóruns, pois assim eles têm a possibilidade de dialogar entre si e com os docentes (professores e tutores a distância). Na nossa interpretação, a participação ativa de todos os mediadores pedagógicos humanos em um AVA contribui para elevar a presença de ensino, pois a função de facilitação do discurso (categoria da presença de ensino) é uma responsabilidade que pode ser compartilhada entre o professor, o tutor e alguns ou todos os outros estudantes. Garrison, Anderson e Archer (2000) observam que essa partilha da função de facilitação numa comunidade de inquirição é adequada ao Ensino Superior e comum em cursos totalmente ou parcialmente *online*. Além disso, enfatizam que elevar a presença de ensino é um meio que tem por finalidade apoiar e melhorar a presença social e cognitiva, com o propósito tornar mais eficientes os resultados educacionais.

e) Obstáculos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva das tutoras a distância

A tutora TUT_E1 apresenta obstáculos relacionados ao papel dos estudantes e ao papel dos tutores e professores. Sobre os estudantes, destaca como obstáculo a baixa participação deles no AVA e a pouca base para desenvolver uma fundamentação teórica consistente nas atividades, como a que deve ser realizada no relatório do estágio ao final do curso. Sobre os obstáculos relacionados ao seu papel e dos professores, ela observa que um deles é saber como ajudar os estudantes a superar as suas dificuldades. Além disso, menciona a necessidade de realizar reuniões para socializar as estratégias que têm dado certo, assim como refletir sobre aquelas que não estão surtindo os efeitos esperados, e para planejar melhor a organização e a interação com os estudantes pelo AVA.

> *Mas eu acho que eles poderiam acessar mais e ver o que a gente fala, o que tá sendo falado ali. Ver as orientações do professor, que às vezes postou já tem um tempo e quase ninguém leu. Essa é uma das dificuldades. Essa é uma dificuldade que a gente enfrenta e a outra é a falta de referencial teórico dos alunos assim. Eles chegam às vezes na sétima fase, na oitava fase no estágio e não conseguem desenvolver uma fundamentação teórica com base em tudo aquilo que eles viram nas disciplinas né.*

> *Eu acho que a gente enfrenta um pouco disso. Mas também essas dificuldades acabam sendo nossas né, não só dos alunos, porque a gente precisa encontrar meios de ajudá-los.* (TUT_E1)

> *Da gente se reunir sabe, como grupo e pensar se as nossas estratégias estão boas, né, de não esperar também que o Moodle traga tudo como ferramenta nativa. A gente precisa alimentar o Moodle né? Então às vezes eu acho que falta a gente refletir assim, com relação a isso. Tem iniciativas muito isoladas. Cada tutor trabalha muito em cima da sua dificuldade e deixa seu material ali. A gente nunca socializou assim... A gente socializa as dificuldades nos encontros, mas não o que a gente faz para superá-las assim. Então acho que, essas dificuldades são nossas assiim, de a gente estar se reinventando o tempo todo.* (TUT_E1)

O desejo de que os estudantes participem e se comuniquem mais no AVA do curso de Pedagogia a Distância também foi salientado pela tutora TUT_E2, assim como o de manter encontros mais frequentes com os professores para alinhar os papéis e planejar conjuntamente foi reforçado pelas tutoras TUT_E2, TUT_E5 e TUT_E6:

> *De um modo geral, o semestre passado e este que são as primeiras atuações, uma vez eu propus, que eu achava interessante que a gente se encontrasse, já que todas estamos aqui, e outras professoras também propuseram, que eu acho positivo. Mesmo que seja a distância e enquanto tutor a gente não tenha essa obrigatoriedade, mas vezes fazer uma reunião presencial, pra criar mais sensibilidade entre o grupo, até quando você troca mensagem até por whatsapp, ou por outro meio, que esteja mais afinado com a equipe de trabalho né. [...] O que eu sinto que falta às vezes um pouco é que, se as vezes houvesse mais frequência deste contato com o estudante, mesmo virtual, a gente poderia ter uma relação um pouquinho mais informal. Outro dia uma menina, quer dizer, uma aluna, escreveu assim desesperada porque não conseguia fazer uma coisa e tal. E daí assim, como ela fez um desabafo grande, eu resolvi usar uma linguagem próxima, com ela sabe. De fazer uma brincadeira, de tentar dizer pra ela que fazia parte, que todos tem dificuldade mas que a gente tem que ser persistente, então de uma forma mais próxima, sem tanta formalidade assim né. Isso eu acho que é uma coisa que poderia melhorar, mas assim, teria que ser de ambas as partes. Ampliar estes contatos né, não só em momentos muito pontuais. [...] Então o obstáculo pra mim ainda é assim, lidar com a baixa participação. Porque fica difícil pra você saber se o que você está tentando às vezes estimular ou compartilhar está sendo aprendido ou compreendido por quem tá recebendo né. Como você as vezes não tem manifestação, pra mim é complexo.* (TUT_E2)

> *Eu sinto quando falta uma organização, uma organização no planejamento do curso. Quando falta diálogo, quando falta conversa entre o professor e o tutor. Eu acho que a conversa, o diálogo, a interação, ela tem que estar ocorrendo durante vários momentos.* (TUT_E5)

> *Fui chamada e a disciplina já tinha um mês, não sei exatamente. O planejamento, o plano já tinha sido lançado, a atividade já estava ocorrendo, as professoras já estavam correndo. E a gente não teve nenhum diálogo, nenhuma conversa pra dizer: 'Olha, a*

> *gente pensou isso, a gente...'. Então eu tive que interpretar, e aí eu me coloco no papel, neste momento, com isso que aconteceu neste semestre, eu me coloco no papel do estudante. Eu tive que ler os documentos e interpretar as intenções a partir dos documentos. E eu te digo que foi frustrante.* (TUT_E6)

A fala de TUT_E2, apresentada acima, traz um importante aspecto que, no nosso entendimento, tem relação direta com a percepção e desenvolvimento da presença social do modelo CoI (entendemos que as demais falas também, porém de forma menos direta). Percebe-se isso quando ela afirma que considera importante manter, em alguns momentos, um contato menos formal com os estudantes. Exemplifica por meio de uma situação em que procurou auxiliar uma estudante a perceber que ela não está sozinha no processo, e que seus colegas também têm dúvidas como ela. Segundo Lobato (2012), a presença social está relacionada ao estabelecimento de um ambiente propício ao compartilhamento das representações individuais em um contexto colaborativo. Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento dessa presença, assim como da aprendizagem significativa (presença cognitiva), passa pelo papel que o professor (ou de outra liderança, como o tutor a distância: presença de ensino) exerce na mediação pedagógica *online*.

A tutora TUT_E3 destacou como obstáculos a descontinuidade no trabalho da tutoria a distância, o fato de não conhecerem muito bem os estudantes, e a falta de reconhecimento do trabalho dos tutores a distância. As condições "salariais" (valor da bolsa paga) também foi colocada como um obstáculo (ou como algo que interfere) por essa tutora e por TUT_E6. Apresentamos trechos das entrevistas com essas tutoras que exemplicam esses aspectos.

> *Neste semestre eu tô num grupo e daí daqui a pouco eu estou no outro. Aí tudo que eu consegui cultivar com aquele grupo, que eu poderia dar continuidade que eu já sei o problema que aquele aluno tem, já sei onde eu poderia ajudá-lo, aí eu saio pra outro grupo que eu tenho que aprender tudo de novo. Aí eu aprendi e tenho que sair pra outro grupo. Eu acho que isso quebra e aí a mediação não acontece eficaz, eu penso isso né. [...] A gente não conhece o aluno, a gente não sabe como ele veio lá no começo e como ele tá. Eu pego eles na oitava fase. [...] Eu acho que a primeira coisa que deveria ter, sei lá, ali na plataforma, um momento pra gente se conhecer antes de mais nada. [...] E a questão salarial também que não é fácil. Tu faz o trabalho de professor, tu recebe um salário irrisório né. [...] E outra coisa que me deixou muito triste assim né. Como era uma turma daqui de Florianópolis, uma que eu trabalhei há uns dois semestres atrás eu fui na formatura. Eu tinha até algum parente que tava na turma e tal. E assim, nenhum momento sabe, é falado do tutor online. A gente tava ali, não era só eu, tinha mais pessoas, né. E não é valorizado o tanto que a gente faz, que parece que a gente não faz nada, mas a gente faz bastante. Geralmente a gente faz mais que o professor, porque fica toda a responsabilidade pro tutor.* (TUT_E3)

> *Eu ganho muito pouco pra fazer o que eu faço. Pra fazer o que eu deveria fazer, não pra fazer o que eu faço. Pra fazer o que eu deveria fazer.* (TUT_E6)

As condições de trabalho, especialmente relacionadas ao valor da bolsa e à pouca valorização desse profissional nas IES, mencionadas pela TUT_E3 e TUT_E6, corroboram o estudo de Zaduski et al. (2018), o qual referimos no Capítulo IV. Esse não é um problema específico do contexto de formação no convênio estabelecido entre a UDESC e Sistema UAB, mas sim de todas as instituições que o integram. Os autores observam que ainda não há uma regulamentação envolvendo o trabalho desses profissionais. Salientam, por exemplo, a falta de parâmetros que regulamentem a profissão dos tutores (como aqueles que definam, de forma justa e qualificada, o número máximo e mínimo de estudantes atendidos pelo tutor) e a inexistência de parâmetros claros e coerentes em relação aos salários/bolsas pagas pelas instituições. Nesse sentido, concordamos com Zaduski et al. (2018) de que essa é uma discussão necessária, pois afeta diretamente a qualidade dos cursos oferecidos a distância, especialmente pelo fato de que o tutor é o profissional de maior presença na EaD, seguido pelo professor, como demonstram os dados do censo EaD Brasil 2015 (ABED, 2016).

A tutora TUT_E2 colocou como um obstáculo o elevado número de atividades de aprendizagem que precisam ser corrigidas no semestre, considerando o intervalo entre as atividades e o número de estudantes que são atendidos por professor e tutor. O número de cotas de bolsas disponibilizadas pelo sistema UAB, que tem como parâmetro o número de matrículas ativas no curso, não permite a contratação de um número mais justo de tutores a distância em relação ao número de estudantes atendidos. Assim, os tutores atendem em média três a quatro turmas por semestre (aproximadamente 100 estudantes). Esse aspecto, aliado à questão do valor das bolsas, reforça a necessidade de discutir e definir parâmetros mais justos e mais claros relacionados à contratação de tutores a distância por instituições que oferecem cursos em EaD no Brasil.

> *Por exemplo, se você tiver que corrigir sei lá, digamos, 100 trabalhos, em um prazo que antes você talvez faria com um outro colega, isso ficaria mais tranquilo assim né. Ao mesmo tempo assim, na hora que nós estamos fazendo as correções, tem momento que você quer compartilhar com o professores alguma dificuldade, algum momento de fragilidade, mas o professor também está sobrecarregado de correções sabe. Então assim, não dá pra gente fazer tão construtiva essa avaliação assim sabe, porque se não além, o professor já tá fazendo, ele participa sempre da correção. Acho que todos que eu trabalhei sempre a gente fez isso. Mas isso é um obstáculo porque daí você faz um trabalho muito intenso, e eu não sei o quanto a gente poderia ser melhor nas correções pra fazer devolutivas de avaliação mais detalhadas assim, pensando em contribuir mais, por exemplo, assim... se eu tô corrigindo um trabalho hoje pensando que daqui alguns dias ele tem uma avaliação de prova, e se a minha*

> *correção tivesse sido mais rica, mais ele entenderia como a gente está conduzindo a disciplina pra lá na prova ter um, favorecer ele né, assim.* (TUT_E2)

Uma questão central que parece caracterizar a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância, na perspectiva das tutoras a distância, é a necessidade de alinhar e articular melhor o papel dos sujeitos, aspecto que foi contemplado nas falas das tutoras, mas aparece claramente colocada pelas tutoras TUT_E6 e TUT_7:

> *Ela não tem uma linha, posso dizer assim né? Essa mediação pedagógica, da experiência que eu tenho, e estou desde 2013 como tutora, sempre como tutora. Só um período eu fiquei como professor formador. Então desde 2013 eu passei por vários professores, várias disciplinas, e o que eu posso afirmar é que o CEAD não tem uma linha de mediação pedagógica. Ou se tem essa linha de mediação pedagógica, ela não chegou até os tutores. Porque também convivo com outros tutores né, e a gente percebe que cada professor organiza de um jeito na sua disciplina né, se comporta de um jeito, se relaciona de um jeito com os estudantes. E a gente como tutor, vai acabar refletindo na nossa forma de mediar também.* (TUT_E6)

> *Mas parece que existem bem delimitado o papel de cada um. Eu não sei até que ponto essas delimitações, elas são boas. Mas também não existe nada estipulado oficialmente, isso acaba ocorrendo. Quando vê o tutor presencial fica lá na dele, e ele não participa mas, ele tem possibilidade de participar. Quando vê, o professor da disciplina pode corrigir, mas ele delega, ele acaba esperando que o tutor a distância corrija né. O tutor a distância pode participar do processo de elaboração de avaliação, mas ele acaba por não participar. Então, me parece que ocorre uma divisão de tarefas pedagógicas. Eu acho que existe uma diferença grande de tarefas burocráticas e pedagógicas. Mas elas estão mais interligadas do que a gente gostaria, ou pelo menos do que eu gostaria.* (TUT_E7)

Na nossa percepção, a definição de uma linha coerente de mediação pedagógica *online* passa, dentre outros aspectos, por conhecer e integrar o perfil dos estudantes, propor metodologias de ensino e aprendizagem coerentes com a modalidade, considerar as condições de trabalho dos profisisonais e definir claramente o papel das tecnologias/materiais didáticos e dos sujeitos do processo educativo. Nesse sentido, consideramos que fundamentar a concepção e o planejamento de cursos superiores a distância tomando como referência teorias voltadas à aprendizagem *online*, como o modelo teórico CoI, pode auxiliar a definir e integrar as distintas dimensões que envolvem ensinar e aprender em contextos *online*. Ponderamos também que ter um fio condutor que permita compreender as especificidades do processo de mediação pedagógica *online* contribui para miminizar os problemas destacados pelas tutoras a distância (e pelos estudantes, como veremos mais adiante).

f) Estratégias relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva das tutoras a distância

Como vimos anteriormente, somente uma tutora afirmou espontaneamente que considera que os estudantes também são mediadores pedagógicos em um AVA. Nesse sentido, também percebemos que as estratégias apresentadas por elas relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos *online* no curso de Pedagogia a Distância se centraram em estratégias envolvendo o seu próprio papel e o do professor, como aquelas utilizadas para se comunicar com os estudantes, para conhecê-los melhor e para motivá-los. Apresentamos trechos das falas das tutoras a distância que exemplificam essas estratégias.

> *Aham. Ah um grupo mesmo: vamos nos conhecer, "fala um pouco da tua experiência". Por exemplo, eu trabalho bastante pra educação infantil , tô a 25 anos na rede municipal, e agora o estágio que eu to participando é o estágio da educação infantil. Eu poderia contribuir muito mais se eles conhecessem. "Ah [nome da tutora], tu já trabalhou em tal... como é que faço isso, como faz aquilo..." "Ó, eu já fui desta área". Eu acho que a estratégia seria isso, conhecer o aluno. Mesmo que seja a distância, mas conhecê-lo.* (TUT_E3)

> *E aí você tenta motivar e tudo né, mas é, a única estratégia que eu consegui pensar ali foi mandar uma mensagem no privado, de repente a pessoa sei lá, eu fico muito pensando assim, por ter vivido o presencial, eu via muito elas reclamarem: 'Ah, mas ela me respondeu desse jeito, daquele jeito'. Então também, quando eu respondo eu tento ser ali nas palavras, tentar sem mais acolhedora: 'Ah, entendo sua dificuldade, mas você já tentou isso, e de outra forma'. Ou sei lá: 'Tente isso' e aí vou lá e colo, copio e colo alguma coisa e tento demonstrar pra eles, mas uma estratégia também e tentar acolher. Porque como eu ouvia muito isso de: 'Nossa, me respondeu dessa forma'. De repente a pessoa nem tinha intenção de responder daquela forma, então é um cuidado também, mas pela minha outra experiência que eu acabo tendo. Acho que essas são as duas coisas que eu tô mais em evidências assim, mandar no privado e ser um pouco mais cuidadora, acolhedora mesmo.* (TUT_E4)

> *Que talvez só uma tarefa pela tarefa, então eu acho que é muito a didática de com é organizada as tarefas, então a forma como envolver né. Eu vi uma estratégia muito legal assim que foi pra você, foi até uma outra disciplina. Pra você poder cumprir a próxima tarefa, você ter que ler aquilo ali, ou ter que acessar aquela informação pra você conseguir ir adiante né. Eu acho que essas estratégias, elas de certa forma, talvez, é uma motivação extrínseca né, porque vem de fora, mas ela ajuda muito pra contribuir com a formação mesmo deste aluno que estuda. Que realmente se dedica. (TUT_E4)*

> *A estratégia que eu utilizo, bom a estratégia é tentar o diálogo, falar das minhas angústias: 'Ó, eu to com essa dúvida, com essa dificuldade'. Mas é uma estratégia que utiliza também dentro do ambiente virtual que é mandando e-mails né. E muitas vezes não é respondido. Então você tem que pensar daí uma outra forma, que, enfim,*

> *né. Mais também, é algo que é muito delicado. Porque envolve pessoas, né, que tão no ambiente profissional, que tem que existir uma cordialidade, tem que existir um respeito, não posso desmerecer o trabalho também, nem do professor nem do tutor. Ambos são profissionais e tem que ser respeitados né. Então é muito delicado sempre a forma como vai se falar. Eu acho que o ambiente virtual todo é isso. Por mais que eu estou, que eu não gostei da forma como ele escreveu, eu não posso responder do mesmo jeito, acho que tem que sempre pensar nesse formato, acho que seria isso.* (TUT_E5)

O uso de linguagem acolhedora, o respeito mútuo, o diálogo frequente e a motivação são relacionados pelas tutoras a distância como estratégias de mediação pedagógica, normalmente associadas, em suas falas, a alguma dificuldade. Entendemos que essas e outras estratégias devem fazer parte da ação mediadora dos sujeitos desse processo em qualquer condição, não apenas quando algum problema é identificado.

g) Pontos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva das tutoras a distância

Procuramos extrair das falas das tutoras a distância a menção a aspectos positivos relacionados à mediação pedagógica dos humanos no AVA do curso de Pedagogia, ou outra que fosse significativa nesse contexto.

A tutora TUT_E4 menciona como positivo as atividades que motivam a participação colaborativa dos estudantes. Além disso, percebe que esse tipo de atividade também provoca uma maior aproximação entre tutoria a distância e estudantes, gerando uma maior participação no AVA.

> *Então, eu acho que algumas coisas assim que eu já vi nesse período assim professora, são atividades onde a gente consiga em algum momento, estar junto com os alunos, não juntos só fisicamente. [...] Eu acho que as atividades elas são bem importantes assim, acho que a proposta, quando os professores pensam as atividades, tem que ter uma intencionalidade pra fazer com que o aluno siga aqueles passos realmente. Porque só a atividade né, por ela. 'Ah, descreva tal coisa', sei lá, eu acho que eles podem ir lá e pegar qualquer coisa e colar, e mudar alguma coisa, e escrever. Mas quando realmente tem que envolver, que aí vai no sentido do que eu tinha trazido inicialmente de reflexão, é algo que eles tem que se reunir ou trazer, ou gravar. Que vá de alguma forma fazer com que eles tenham um momento juntos, que eles reflitam juntos, e dessa reflexão sai aquele produto que é a atividade.* (TUT_E4)

A tutora TUT_E5 associa como fato positivo a diversificação nas formas de contato (*e-mail*, fórum, mensagem privada, dentre outras) permitida pelo AVA do curso.

> *Então eu acho que, acredito que quanto mais formas de contato, mais facilita. Claro, tem umas que são muito em desuso, como um Chat. Chat é uma coisa muito em desuso, tu vê que eles não utilizam. Quando eu entrei na UDESC, tinha um tempo que a gente ficava no Chat e ninguém ficava no Chat. Ninguém utilizava aquele espaço. Eles quando tinham dúvidas mandavam mensagem ou email. Ou mandavam pro particular ou mandavam no ambiente. Então eu acho que hoje esta questão pra eu falar direto com um aluno, seria através das mensagens que a plataforma possibilita.* (TUT_E5)

Uma iniciativa de formação continuada de tutores foi mencionda como um fator positivo pela TUT_E6. A tutora lembra de uma formação realizada pela coordenação de tutoria que, apesar de não ter tido muito êxito devido à baixa adesão dos tutores, propôs-se a problematizar o papel dos tutores e dos professores no curso de Pedagogia a Distância. Para ela, esse tipo de discussão leva a pensar também no papel dos outros sujeitos, como o estudante.

> *Todas as formações como tutora que eu tive, tutora a distância, foram técnicas. No ano passado a ... [nome da coordenadora em 2018], como coordenadora de tutoria, fez uma tentativa louvável mas que ficou pela metade. Ela fez uma tentativa de problematizar o nosso papel em parceria com o professor da disciplina. Mas a nossa participação foi ruim e ela abandonou pelo meio do caminho, não certificou, não... Coitada, também está no mesmo momento que tu né... Mas assim, de 2013 pra cá foi a primeira vez que eu vi o investimento numa formação para refletirmos o nosso papel. E quando a gente reflete sobre o nosso papel, invariavelmente a gente vai ter que refletir sobre o papel de outros atores que estão ali em interação né. Então o papel do aluno do CEAD no ambiente, esse papel precisa ser discutido pela instituição. Eu imagino que ainda não tenha sido não, pelo menos não chegou pra gente.* (TUT_E6)

A tutora TUT_E7 destacou como aspecto positivo a possibilidade de atender o estudante de qualquer lugar (como em sua própria casa) e a qualquer momento. Para ela, esse fator permite elaborar com mais qualidade as respostas para os estudantes, pois é possível pensar e pesquisar mais sobre as respostas que vai emitir.

> *Então eu tô no meu ambiente, ou na minha casa, ou na minha faculdade e surge, e eu posso colocar aqui na hora. Isso é muito legal, porque me dá ao mesmo tempo, tempo. Tempo pra eu pensar, e ao mesmo rapidez de eu colocar isso em prática. Isso é uma boa assim. Até mesmo de responder uma pergunta. As vezes eu recebo uma pergunta, e aí eu paro: 'Não, agora não é a hora pra eu responder, vou pensar um pouco mais sobre isso'. E aí eu tenho tempo pra pesquisar, eu tenho tempo pra pensar, de estabelecer uma comunicação que às vezes vem violenta né, por justamente por conta né, do distante, do impessoal. Então eu, com o tempo, fui aprendendo a usar isso ao meu favor: 'Calma' sabe? Você pode responder daqui a pouco, e essa resposta vai poder ser bem mais eficaz, do que se ela viesse direto e eu respondesse direto, as vezes sem muito tempo. Eu acho que pra mim isso é o melhor*

assim. (TUT_E7)

Em outros momentos nas entrevistas com as tutoras a distância, foram mencionados aspectos positivos relacionados à qualidade dos materiais didáticos, à boa relação que possuem com alguns professores e a melhorias na organização do AVA, como apresentado anteriormente em algumas falas. Entretanto, entendemos que esses aspectos podem ser potencializados no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, assim como em contextos similares, com a adoção de uma linha condutora que auxilie a definir mais claramente o papel dos sujeitos da mediação pedagógica *online*, possibilitando uma atuação mais coesa e integrada no desenvolvimento de atividades que estimulem a colaboração e a interação. Como já referimos, na nossa interpretação, as teorias voltadas à compreensão do caráter multifacetado e complexo da aprendizagem *online*, como o modelo teórico CoI, podem contribuir significativamente na concepção, planejamento, desenvolvimento e avaliação de cursos com componente *online*.

h) Proposições de mudanças relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva das tutoras a distância

No momento em que as tutoras a distância foram inquiridas se teriam alguma mudança para propor ao processo de mediação pedagógica *online* efetivada no curso de Pedagogia a Distância, a maioria dessas proposições voltou-se à necessidade de ampliar as reflexões em torno do papel dos sujeitos envolvidos nesse processo, com ênfase no papel dos tutores a distância e professores. Esse aspecto contribui, em nosso entendimento, para reforçar questões discutidas anteriormente, especialmente nas subcategorias relacionadas ao papel dos professores, ao papel dos tutores a distância e aos obstáculos enfrentados no processo de mediação pedagógica *online*. Destacamos, a seguir, alguns trechos das falas das tutoras que exemplicam esse tipo de proposição de mudança.

> *Ah, eu proporia que a gente pudesse, que a gente pudesse ter um papel, mais assim, como eu vou te dizer, que a gente se sentisse assim, que a gente chega na turma e os alunos às vezes confundem muito quem é quem né. Papel do professor, papel do tutor, 'mas aí o tutor corrige minha atividade, e aí o professor'. [...] A gente tem que melhorar isso, aumentar isso. Eu sei que tem tutor que não gosta, eu tô falando por mim, porque eu acho que sentar com o professor é sempre bom, a gente aprende muito e a gente conhece mais os alunos, acho que seria a única coisa assim que eu teria pra sugerir. O restante eu acho que a gente trabalha muito bem, tem uma sintonia muito boa, nunca tive problema.* (TUT_E1)

> *Até teve semestre passado teve um movimento assim, um movimento de fazer*

> *reunião de tutores, né. A princípio até achei que seria legal, mas aí ficou aquela coisa ali, de passar aquilo que a gente já sabe, que tá lá no moodle. Eu acho que não, acho que tinha de ser o momento de ouvir os tutores: "O que que precisa, como é que a gente pode melhorar?".* (TUT_E3)

> *Ela ainda precisa caminhar, mas assim, boas práticas, eu acho que a gente precisa conhecer boas práticas né. E daí é uma questão também de humildade do professor, porque tem aquele que não consegue, tem aquele professor que não consegue, de poder aprender com aquele que já faz isso. E tem professor que já faz isso. Então, eu tive bons momentos na educação a distância com mediação e tive péssimos momentos. [...] a coisa que proporia é essa assim: vamos pensar no CEAD né, na estrutura do CEAD... que o CEAD se preocupasse, e tem gente boa lá dentro, gente bem boa lá dentro, se preocupasse em fazer circular essa concepção de identidade do estudante né, se preocupasse em efetivamente fazer uma integração entre professor e tutor. Ela não é obrigatória, se o professor se dispõe e se o tutor se dispõe ela existe, se eles não se dispões, e sou prova disso, ela não existe. [...] A gente precisa de momentos, precisa de momentos de troca de encontros entre nós, não é só eu como professor da minha turma, eu preciso conhecer e o professor também precisa conhecer o que o outro está fazendo, né. Porque tem coisas muito bonitas sendo feitas aí.* (TUT_E6)

As tutoras acreditam que ampliar as reflexões em torno do papel delas e dos professores contribuirá para reforçar o caráter de parceria no processo de mediação pedagógica *online*, e para que os estudantes não confundam quem é quem no AVA, e assim sintam-se mais à vontade para interagir e se comunicar, tanto com os professores quanto com os tutores a distância (TUT_E1). Para isso, é importante que sejam ouvidas para que se possa identificar suas necessidades e os aspectos que podem ser melhorados em sua atuação (TUT_E3). Esses espaços de reflexão também podem servir para compartilhar boas práticas que existem no curso, integrar melhor o trabalho do professor e do tutor e conhecer melhor os estudantes (TUT_E6). Todas essas proposições devem contribuir, em nosso entendimento, para tornar o trabalho dos tutores e professores mais coeso, dinâmico e centrado nas necessidades dos estudantes.

Outras sugestões de mudanças mais pontuais foram apresentadas, como a possibilidade de: o tutor a distância permanecer por mais de um semestre com uma mesma turma (TUT_E3); de ter um contato mais próximo com os estudantes no AVA, como por meio de videochamadas (TUT_E5); e de criar mais espaços (atividades) para se discutir temáticas interdisciplinares (TUT_E7). Os trechos a seguir exemplificam essas proposições, respectivamente.

> *Como eu te falei já, acho que a gente deveria acompanhar a turma. Claro, vai acontecer mudanças, vai, porque nem todo mundo fica né, alguns desistem. Mas se dá pra continuar, né. Eu já tô desde 2014, eu poderia estar com uma turma desde o começo ali, ou pelo menos a da a quarta fase, na terceira né, que é observação.* (TUT_E3)

> *A minha mediação é a distância, então eu não tenho o contato físico. Isso eu já aprendi, quando iniciei em 2014 como tutora. Que o meu contato é o virtual. Então virtualmente, se, e aí teria que os chats funcionarem, fazer alguma ideia, tipo uma conversa online como se faz no Skype. [...] Talvez se tivesse a possibilidade, se o Moodle possibilita isso, seria legal, seria interessante.* (TUT_E5)

> *Eu acho que um espaço de discussão interdisciplinar, que possa ter acesso a assuntos que são transversais, interdisciplinares. Eu acho que a gente tá precisando disso. Por exemplo, aonde que a gente vai discutir sobre questões éticas na educação? Onde a gente vai discutir a importância da cidadania, da participação política? E eu acho que todos os professores podem contribuir, os alunos podem se sentir a vontade, os tutores.* (TUT_E7)

Por fim, em nossa interpretação todas, essas proposições das tutoras a distância podem auxiliar os gestores (coordenador de curso e coordenador de tutoria, por exemplo) na discussão e definição de propostas de formações continuadas que sejam mais significativas para esses profissionais.

7.3.2 O papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva das tutoras a distância

Para organizarmos, apresentarmos e analisarmos os resultados relativos ao papel dos mediadores pedagógicos *online* não humanos na perspectiva das tutoras a distância, consideramos as subcategorias temáticas elencadas no Capítulo V.

a) O papel do AVA na perspectiva das tutoras a distância

As tutoras a distância foram questionadas sobre como percebem a relação entre a interface e a organização do AVA (o Moodle) e o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância. De modo geral, elas consideram que a interface do AVA é fácil e intuitiva. A organização em termos de apresentação e disponibilização dos conteúdos e as formas de comunicação no AVA do curso são considerados claras e objetivas, apesar de também reconhecerem que têm potencial para melhorar. Apresentamos alguns trechos das falas das sete tutoras que têm relação com tal

posicionamento.

Ah, eu vejo a interface como boa assim. Acho que tá bem objetiva, acho que está bem intuitiva também. Os alunos quando entram já sabem o que precisam fazer e onde precisam fazer. E eu acho que tem total relação com a mediação, porque a gente precisa localizá-los. Onde é que eles estão e que ferramentas eles podem utilizar, e elas tem que estar visíveis e eles entenderem né a utilidade daquilo. Então os fóruns, a forma de como eles foram criados eu acho que é bem interessante, porque eles sabem o que é aviso, o que é dúvida. E essa separação por itens também eu acho que é boa, porque eles precisam de coisas objetivas assim, e eu acho que é bem intuitivo a forma como está estruturado. (TUT_E1)

... comparado a outros Moodles que eu conheço, que é o da ... e o da ..., eu acho que ele tá bem organizado. Não é bem organizado, acho que facilitado. Uma ferramenta simples pra que tanto um aluno com conhecimento de informática mais avançada vai poder usar tranquilamente, mas alguém que recém está iniciando este contato com computador, com internet, com informática, eu acho que está bem enxuto assim, pra isso. [...] Eu vejo ele assim, bem acessível. Nunca parei assim pra pensar o que poderíamos melhorar. Talvez existam coisas né, em todo ambiente de ensino. Mas eu consigo olhar pra ele numa forma positiva porque a gente vê no contato com os estudantes que tem muitos que tem dificuldades com o computador, com a internet, então parece assim, o ambiente das disciplinas principalmente, está de uma forma bem clara, bem objetiva, que facilmente o aluno vem ali e vê os materiais dispostos e os fóruns. (TUT_E2)

Eu acho, não sei se é porque eu já tinha utilizado. Eu acho que ele é um ambiente que é fácil de ser utilizado, não é uma coisa que precise de tanto conhecimento. Mas ao mesmo tempo a gente tem lá alguns fóruns, mas não participam, não entram. Ou um ou outro entra. (TUT_E3)

Tá, eu acho que, eu acompanhei vários momentos né profe, assim do ambiente virtual, da forma que ele tá organizado. Eu gosto bastante assim, eu acho que ele está bem claro e objetivo. Eu acho que pro aluno que entra ali, mesmo que o aluno não tenha muito intimidade com a tecnologia, a forma como está organizado está bem acessível. Eu acho que ao longo do tempo, pensando aqui na UDESC, teve uma melhora muito grande, acho que sempre esse cuidado em estar facilitando, deixando o ambiente mais limpo, mais visualmente acessível né. Então eu acho que tá bem legal, eu gosto muito do ambiente. E eu acho que pensando ele como também, contribuindo pra questão pedagógica, eu acho que ele é fundamental também. Porque facilitar algo que seja fácil, que seja visível ali pro aluno, também vai ajudar em eles conseguirem atingir o objetivo deles mais fácil. (TUT_E4)

Eu acho assim, o Moodle, eu vejo o Moodle da UDESC e eu acho que ele é organizado. Ele é fácil de entender; lógico, pra quem conhece um ambiente virtual né, desta plataforma, ele é fácil de entender, até mesmo... Tendo uns dois acessos tu já constrói uma maneira, um entendimento sobre aquilo né. Então a plataforma eu acho boa, ela dá abertura pra tu conseguir chegar a algumas dúvidas por exemplo: 'Como é

> *que é a participação do aluno neste ambiente?' Eu consigo visualizar né, quantas vezes ele entrou, qual foi a última vez, eu consigo visualizar o passo a passo dele, que links ele acessou, o quê que ele acesso. E isso é muito importante. Porque não basta o aluno somente entrar, ele pode só logar e sair: 'Ó, entrei'. Então o que que ele construiu lá dentro né, que caminhos ele seguiu, e se o ambiente propicia. Ele tem também uma facilidade de estar inserindo arquivos, textos nele. Então eu acredito que o ambiente ele é bom, não vejo problemas nessa plataforma da UDESC.* (TUT_E5)

> *Ele também mudou né, o ambiente virtual também modernizou. Ele era muito quadrado. Ele continua quadrado e eu acho que eu não tenho um conhecimento muito profundo do Moodle, mas eu acho que ele é muito limitante ainda, como um ambiente de aprendizagem. E quando tu lida com outras tecnologias né de, da cultura digital aí, enfim, daí a gente percebe que o Moodle tem muito a avançar ainda. Porque ele, como eu já te falei, ele ainda está muito centrado na questão da produção.* (TUT_E6)

> *Eu acho que bom, se você se sente confortável pra procurar as coisas, pra buscar as coisas, eu vejo que é importante. Talvez, pra mim, eu nunca tenha prestado muita atenção porque talvez esteja bom [risos leves]. Em algumas vezes eu já me senti também um pouco perdida ali no ambiente virtual, mas eu vejo que a cada semestre tem se, tem mudado né, tem sido, tá se prestando atenção nele enquanto também um lugar, ele em sí enquanto um mediador assim. Mas a gente tem que ver até que ponto ele sozinho consegue fazer alguma coisa né. Mas eu acho que ele vem buscando assim, por sí só, com as ferramentas que têm, conduzir um pouco o aluno na busca do que é necessário pra ele.* (TUT_E7)

As tutoras TUT_E4, TUT_E6 e TUT_E7 relatam que as últimas mudanças que aconteçaram no AVA, especialmente após a reforma curricular que ocorreu em 2017, contribuiram para melhorar a organização desse ambiente. Veremos mais adiante que as estudantes também avaliaram como positiva a nova estrutura do AVA, na qual os conteúdos programáticos são organizados e apresentados em distintos tópicos, em vez da simples disponibilização das atividades e dos *links* para os materiais didáticos (como foi feito por um certo período com turmas do currículo em extinção). Como a pesquisadora é professora e participou desse processo de mudança, podemos afirmar que essas alterações contribuíram para deixar mais claro para os estudantes os objetivos de aprendizagem relacionados aos conteúdos e às atividades previstos nos planos de ensino, contribuindo para a organização do estudo pelos estudantes. No nosso entendimento, é preciso avaliar constantemente a estrutura do AVA em cursos superiores, tanto em termos de interface e organização das informações quanto em termos da proposta de ensino-aprendizagem que está sendo exposta. Nesse sentido, é importante avaliar se as ferramentas utilizadas atendem aos objetivos propostos, se é possível agregar outros recursos digitais que melhorem a interação com o conhecimento e entre os sujeitos, se o

ambiente estimula o estudante à comunicação e à pesquisa, dentre outros.

b) O papel dos materiais didáticos na perspectiva das tutoras a distância

As tutoras a distância também demonstraram certa satisfação em relação aos materiais didáticos que são disponibilizados no AVA do curso de Pedagogia a Distância, pois eles auxiliam a entender o contexto escolar, a se conectar com outras referências e a realizar as atividades de aprendizagem (TUT_E1). Além disso, percebem que há uma intencionalidade pedagógica na escolha dos materiais didáticos (TUT_E4), uma diversidade nas linguagens em que são apresentados (como texto escrito, audivisual e imagem) (TUT_E4, TUT_E5 e TUT_E7) e que as escolhas refletem a concepção dos professores e os objetivos das disciplinas (TUT_E6).

> *No estágio, o material que é disponibilizado ali, são mais artigos, que vão ajudá-los a entender o cenário da escola. Eu vejo que os alunos acessam pouco esses materiais né, esses recursos. As vezes eu mando link pra eles darem uma olhada, se lembrarem que tem o material ali [...] Esses materiais são importantes pra eles entenderem como que eles procuram né, referencial. [...] Mas os materiais que são disponibilizados são razoáveis, são bons, acho que ajudam eles a entender o que eles precisam fazer e sobre que ótica eles precisam fazer aquele trabalho né. o aluno né, o aluno sabe o que a gente quer dele.* (TUT_E1)

> *Nessa disciplina específica, tá bem organizado os materiais, eu percebo assim, bastante qualidade e intencionalidade naquilo que eu acho que o grupo de professores pensou pra disciplina. Então bastante diversidade também, vídeos, artigos, né, sugestões de leituras de livros, então vários tipos também, não uma coisa só. E uma coisa legal é que eu percebi também que o caderno pedagógico não está como centro de tudo assim, ele está com também, junto com esses outros, outras propostas, ela tá junto também. Então muito legal, assim.* (TUT_E4)

> *O material é bom, mas poderia estar melhorando o material. [...] Eu acho fundamental ter um material de apoio escrito, e também audiovisuais, eu acho que tem que se trabalhar, e nesses formatos né de aprendizagem, porque só a parte escrita não supre muitas vezes o que o vídeo ou um texto imagético vai estar construindo né, pro aluno.* (TUT_E5)

> *Os recursos, então, os materiais pedagógicos né, eles vão refletir as concepções dos professores, vão refletir os objetivos da disciplina, e aí eu acho que acontece como em qualquer curso de graduação que existe assim. Eles vão refletir a escolha do professor né. As vezes ela é feliz, as vezes nem tanto. Nesta disciplina que eu tô, neste momento, a escolha dos materiais é muito boa, os textos são muito bons, são muito provocativos. Mas, a minha crítica então é a forma como isso está estruturado dentro do ambiente, de uma forma que não chama pra indignação, não chama pro questionamento, mas o material escolhido é muito bom. Já trabalhei essa disciplina*

> *em outro momento que a referência era o caderno, e agora deixou de ser o caderno, e neste sentido eu vejo que avançou muito né.* (TUT_E6)

> *E eu acho que o caderno pedagógico, ele tem assim. Então, eu não sei se os alunos, eles usam as outras fontes paralelas, que são sugeridas e tal. Mas é o caderno, a videoconferência gravada né. Claro que na hora tem a mediação do professor, a oportunidade, mas eu acho que eles recorrem a videoconferência, e os materiais sugeridos. Mas não sei, eu tenho visto poucos comentários dos materiais sugeridos nos fórum de discussão. É isso.* (TUT_E7)

A tutora TUT_E3 relatou que apesar da variedade de materiais que são disponibilizados (vídeos, artigos, dentre outros), eles ainda são pouco explorados pelos estudantes:

> *Para os alunos eu sei que eles recebem livro impresso, se usam não sei. Como eu já fui aluna, nem sempre a gente conseguia dar conta de todo o material. O que eles reclamam muito: "Professora tô fazendo esse trabalho mas tô com muitas outras atividades". Que tem que dar conta, outras disciplinas, não é só a disciplina de estágio. Eles têm outras paralelas que lhes cobram tempo também. E, fora isso, tem os materiais disponibilizados no Moodle que geralmente não são nem tocados. Que tu consegue visualizar né, eu consigo visualizar: "ah, fulano entrou aqui só tal dia, não olhou isso aqui ainda, não olhou..." E as vezes são materiais que podem contribuir muito e eles não acessam. Que eu acredito que seja por essa falta de tempo né.* (TUT_E3)

Outro aspecto de grande relevância apresentado por duas tutoras (TUT_E5 e TUT_E6) refere-se ao uso de cadernos pedagógicos que, para elas, necessitam passar por constante atualização.

> *Os materiais eu acho interessante, porque tem materiais de vídeos, tem um caderno pedagógico que o aluno segue. Eu só acredito que talvez esse caderno pedagógico possa estar sofrendo umas alterações ao longo dos anos, é importante sim. Porque coisas novas acontecem. E tem disciplinas que precisa estar exemplificando, trazendo um material que exemplifique a situação, a teoria que o professor está discutindo. Acho que falta isso né.* (TUT_E5)

> *Então, nisso eu vejo, eu percebo um avanço grande. Eu peguei a grade velha, que já não é velha, já é a segunda grade, e agora a grade nova que dispensa aquele material didático escrito. Aquilo era de um engessamento, aqueles cadernos né? Nossa, era muito ruim aquilo. Não que o material em si fosse ruim, mas ele não pode ser referência num curso de graduação, eu não posso ter caderno de referência né. Eu achava aquilo assim, assustador. [...] Ano passado eu comecei a perceber que os ambientes começaram a ser alimentados de outras escolhas, né. E a grade nova definitivamente aboliu isso.* (TUT_e6)

Os cadernos pedagógicos são materiais didáticos elaborados na forma de livro-texto durante a oferta do curso de Pedagogia a Distância (PPC em extinção). Esse material servia de referência básica para o estudo em muitas disciplinas, além de outras recomendações complementares (vídeos e

artigos, por exemplo). Entretanto, devido à não atualização frequente desses cadernos e o desejo de alguns professores em oferecer materiais mais consistentes, essa prática tem sido mudada, especialmente a partir da alteração curricular ocorrida em 2017 para turmas de ambos os PPC. A tutora TUT_E6 é enfática na crítica ao uso desse tipo de material didático e avalia, assim como TUT_E5, como positiva a nova postura de não utilizá-lo.

c) O conceito de mediador pedagógico não humano na perspectiva das tutoras a distância

Quatro das sete tutoras entrevistadas expuseram, espontaneamente, que os materiais didáticos e/ou AVA são mediadores pedagógicos *online*. Apresentamos alguns trechos das entrevistas que mostram esse tipo de percepção.

> *Eu entendo que quando você organiza a disciplina, os materiais que se disponibilizam são mediadores e são suportes importantes pra essa aprendizagem a distância. Assim, você tem um caderno pedagógico, que eu acho que são orientadores da disciplina. Mas ali você tem vídeos, você tem artigos científicos, deixa eu ver o que a gente tem mais, as Webs, que são postadas ali pra quem não pode participar, ou se quer revisar né, que às vezes tá tratando de um conteúdo e você quer assistir de novo. Pra mim isso aí são mediadores pedagógicos e eles são tão importantes quanto o docente e o tutor.* (TUT_E2)

> *Eu acho que as ferramentas né, são elementos mediadores, mas eu acho que o foco maior mesmo seria o tutor e o professor.* (TUT_E3)

> *Então, tinha uma pergunta no teu questionário, deixa eu ver se eu lembro, era uma das mais lá no final: 'Qual era o principal ator, principal elemento, agente mediador''. Alguma coisa assim né. Tinha o professor, o material didático. E eu coloquei como o principal elemento mediador, que pra mim é o próprio ambiente.* (TUT_E6)

> *Tem o caderno pedagógico. Eu posso dizer que ele é o principal mediador. Quando a gente pensa no livro assim, a gente pensa numa pessoa né, mas olha, eu vejo que o caderno pedagógico é praticamente um sujeito, se a gente for pensar nisso. Tem autores que falam isso né.* (TUT_E7)

Conforme já nos posicionamos em muitos momentos deste estudo, apesar de considerarmos que a ação docente (professor, tutor, e-tutor etc.) é essencial no processo de mediação pedagógica *online*, entendemos também que as ferramentas auxiliares (livros, artigos científicos, vídeos, AVA, redes sociais digitais, simuladores, dentre outros) também atuam como elementos mediadores da aprendizagem *online* (e presencial). Segundo Rabardel (2011), essa interação (mediação) entre sujeitos

e tecnologias modifica os dois polos da ação, de tal modo que um transforma/atualiza o outro. Rabardel (2011) descreve esse processo, denominado Gênese Instrumental, ao propor a Teoria da Instrumentação. Pare ele, o sujeito, ao fazer uso de uma ferramenta, chamada por ele de "artefato" (que pode ser um lápis, um *software* ou um esquema), acrescenta a ela os seus conhecimentos, transformando-a em instrumento ao mesmo tempo que também sofre modificações na sua cognição.

d) Obstáculos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva das tutoras a distância

As tutoras TUT_E6 e TUT_E7 apresentaram como obstáculos relacionados aos mediadores pedagógicos não humanos a estrutura ainda estática do AVA utilizado no curso de Pedagogia a Distância, mesmo após ter elogiado as últimas mudanças que ocorreram na sala *online* das disciplinas.

> *O que eu via né, antes, é que todo planejamento era muito viciado já. Eu podia entrar e pegar a disciplina que você deu e eu só replicava aquela disciplina né. E isso era de um empobrecimento muito grande. Então, hoje em dia, sim, a escolha do material vai refletir na organização do ambiente. Mas ainda não está como deveria. [...] Então tu precisa pensar em outras alternativas que coloquem em movimento aquele material que eu escolhi. Porque se não, ele vai ficar ali como repositório né. E eu ainda vejo muito o Moodle como um espaço de repositório. [...] O ambiente virtual, teoricamente, não admitiria o improviso. E o improviso as vezes não é só ruim. O improviso as vezes é bem interessante né. Permitir que você mude o foco, e com isso você vai se dar conta de quantas coisas você não deixou de lado. Então, pra mim, um ambiente mal planejado e um material didático mal escolhido, com a melhor das intenções, porque ninguém vai pra lá pré-disposto a errar, ninguém vai pra lá predisposto a ser uma chatice, mas acaba acontecendo muitas vezes. E é esse tipo de estrutura que via de regra assim tem caracterizado a educação a distância né. A fama de ruim que a educação a distância tem, e ainda é muito forte isso, passa muito por aí. Por más escolhas. Por más estruturas. E por uma negligência talvez nossa, por achar que tá bom. Então falta autocrítica.* (TUT_E6)

> *O ambiente virtual ainda está muito frio, conteudista, burocrático, administrativo e pouco formativo de forma integral. Não tenho sugestão. Acho que é uma coisa que a gente tem que construir mesmo.* (TUT_E7)

Apesar das mudanças na organização das disciplinas, essas tutoras acreditam que o AVA pode ser mais dinâmico, menos frio, conteudista e burocrático. A tutora TUT_E6 observa que impressões negativas sobre a EaD ocorrem, muitas vezes, por escolhas malsucedidas, como aquelas envolvendo os materiais didáticos (qualidade, quantidade etc.) e a organização do AVA (como transformá-lo em espaço para depositar materias e atividades).

A tutora TUT_1 apresentou como um obstáculo associado aos mediadores não humanos a

falta ou pouca intimidade de alguns estudantes com os recursos do AVA. Entendemos que não se trata de um obstáculo inerente apenas à estrutura do AVA, mas também pode significar limitações dos próprios estudantes relacionadas à sua competência tecnológica.

> *Eu acredito que a maior dificuldade que a gente tem é com relação a esse aluno se reconhecer como aluno a distância. Da intimidade dele com essas ferramentas, né. Muitas vezes eles tem conhecimento em informática, mas não investigam tanto no Moodle né, não são tão curiosos, então não vão muito atrás. Eu acho que a gente enfrenta essa dificuldade deles se sentirem alunos né, que precisam postar na data, que precisam fazer tudo certinho, e que se sintam a vontade ali.* (TUT_E1)

Recomendamos que os obstáculos que apresentamos, aliados a outros fatores que discutimos com base na perspectiva das tutoras a distância (assim como na visão dos estudantes e professores) do curso de Pedagogia a Distância da UDESC, sejam apreciados pelos gestores de cursos superiores a distância, incluindo os gestores do CEAD, no intuito de discuti-los mais profundamente com os professores e tutores. Na nossa visão, essa iniciativa poderia se articular com possibilidades de formação continuada da equipe e de aspectos que podem vir a fomentar melhorias na estrutura e nos processos didáticos do curso em pauta e de outros cursos oferecidos a distância na instituição.

e) Estratégias relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva das tutoras a distância

As tutoras não apresentaram nenhuma estratégia a que recorram relacionada diretamente aos mediadores pedagógicos não humanos. Entretanto, colocaram como uma estratégia que poderia ser implementada a necessidade de deixar o AVA do curso mais dinâmico e mais acolhedor, conforme destacado pelas tutoras TUT_E6 e TUT_E7 (conforme trechos apresentados no item "d"). Portanto, a estratégia envolveria refletir sobre uma estrutura e uma organização de um ambiente de aprendizagem menos focado na disponibilização de conteúdos e atividades de aprendizagem, mas constituindo um espaço que estimule a comunicação, a colaboração e a criatividade dos estudantes.

f) Pontos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva das tutoras a distância

As tutoras a distância destacaram como pontos positivos relacionados à mediação pedagógica *online* dos não humanos as atividades de aprendizagem que possibilitam diálogo e colaboração, que possuem uma clara intencionalidade pedagógica (TUT_E4), bem como a diversidade de possibilidades

de contatos com os estudantes (TUT_E5) e o acesso ao AVA de qualquer lugar e a qualquer hora para responder a perguntas feitas por eles (TUT_E7). Apresentamos trechos das entrevistas com essas tutoras que exemplificam esses posicionamentos.

> *Então, eu acho que algumas coisas assim que eu já vi nesse período assim professora, são atividades onde a gente consiga em algum momento, estar junto com os alunos, não juntos só fisicamente. Mas momentos que a gente cria e que eles se envolvam, que eles tenham por exemplo que gravar a aula e enviar, eu acho que, a forma de organização deles em todos os processos. [...] Eu acho que as atividades elas são bem importantes assim, acho que a proposta, quando os professores pensam as atividades, tem que ter uma intencionalidade pra fazer com que o aluno siga aqueles passos realmente.* (TUT_E4)

> *Então eu acho que, acredito que quanto mais formas de contato, mais facilita.* (TUT_E5)

> *Então eu tô no meu ambiente, ou na minha casa, ou na minha faculdade e surge, e eu posso colocar aqui na hora. Isso é muito legal, porque me dá ao mesmo tempo, tempo. Tempo pra eu pensar, e ao mesmo rapidez de eu colocar isso em prática. Isso é uma boa assim. Até mesmo de responder uma pergunta.* (TUT_E7)

Nesse sentido, entendemos que tanto a concepção de atividades de aprendizagem quanto a estruturação e organização de um AVA requerem uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio. Essa percepção encontra respaldo na perspectiva de Vygotsky sobre ensino-aprendizagem, conforme observa Oliveira (2008). A autora salienta que na visão vygotskyana, esse processo envolve dois aspectos particularmente importantes: i) a ideia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, um sujeito que aprende e um que ensina não implica necessariamente a presença física de um educador, pois a noção de alguém que ensina pode estar concretizada de outras maneiras, como por meio de objetos, de situações e da própria linguagem; ii) a aprendizagem é um resultado deliberado, desejável e intencional.

g) Proposições de mudanças relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva das tutoras a distância

As proposições de mudanças das tutoras têm relação com alguns aspectos já discutidos quando apresentamos os resultados da perspectiva que possuem sobre os papel dos mediadores pedagógicos não humanos (AVA e materiais didáticos). As tutoras TUT_E3 e TUT_E5 sugerem ampliar as ferramentas de comunicação para além do Moodle, como o uso do aplicativo WhatSapp:

> *Olha, eu acho que seriam outras ferramentas além do moodle. Porque é muito mais fácil tu pegar o WhatSapp e tu conversar com o aluno. Às vezes o moodle demora a entrar, ou tu tá lá e tá só com o celular e o moodle é ruim de entrar. Acho que outros aplicativos, outras tecnologias facilitariam muito.* (TUT_E3)

> *Isso, uma videochamada. Como a que a gente faz no celular com o WhatsApp. Seria isso, uma videochamada. Porque a gente não pode fugir muito dessa ferramenta. Porque dá pra fazer grupos no WhatsApp, mas daí fugiu né? Fugiu da ferramenta. A gente tá falando de uma plataforma AVA, então ali dentro utilizar isso também como ideia.* (TUT_E5)

Sabemos que ampliar as possibilidades de comunicação com os estudantes é importante, mas também é preciso tomar cuidado para não pulverizar demais a ponto de que informações importantes sejam perdidas ou que não cheguem a todos os estudantes. Entretanto, essa é uma dicussão interessante, pois não podemos negligenciar a importância da apropriação tecnológica no processo de formação de professores, especialmente integrada a reflexões envolvendo o potencial pedagógico das tecnologias digitais. Marcon e Goedert (2017) abordam a heterogeneidade de ferramentas e potencialidades surgidas a partir da Web 2.0, especialmente relacionadas à possibilidade de participação e interação, e os desafios colocados aos sistemas educativos. As autoras observam que a inserção desses recursos no processo de ensino e aprendizagem exige conhecimento tecnológico por parte dos professores e reconhecimento de seu potencial pedagógico.

As demais proposições envolvendo os mediadores não humanos foram o compartilhamento de boas práticas (TUT_E6) e criação de espaço no Moodle para discussão de temas interdisciplinares ou tranversais às disciplinas (TUT_E7).

> *Ela ainda precisa caminhar, mas assim, boas práticas, eu acho que a gente precisa conhecer boas práticas né. E daí é uma questão também de humildade do professor, porque tem aquele que não consegue, tem aquele professor que não consegue, de poder aprender com aquele que já faz isso. E tem professor que já faz isso. Então, eu tive bons momentos na educação a distância com mediação e tive péssimos momentos.* (TUT_E6)

> *Olha, no ambiente virtual? Eu acho que um espaço de discussão interdisciplinar, que possa ter acesso a assuntos que são transversais, interdisciplinares. Eu acho que a gente tá precisando disso.* (TUT_E7)

Na nossa interpretação, a proposição de TUT_E6 relacionada ao compartilhamento de boas práticas envolve tanto práticas relacionadas aos mediadores humanos quanto não humanos. Assim, faz-se necessário criar espaços (reuniões, formações) para que professores e tutores a distância

possam compartilhar suas experiências envolvendo os materiais didáticos, o AVA e as relações estabelecidas entre os sujeitos do processo educativo *online*.

7.3.3 Síntese das entrevistas com as tutoras a distância e algumas triangulações

Apresentamos a seguir os principais aspectos evidenciados nas subcategorias analisadas que representam a perspectiva das tutoras a distância sobre a mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Papel do professor: a visão das tutoras a distância em relação ao papel dos professores é a de que eles são os responsáveis por planejar, organizar e acompanhar as disciplinas no AVA do curso de Pedagogia a Distância. Para elas, as duas primeiras ações normalmente têm sido realizadas pelos professores sem a colaboração dos tutores a distância. Nesse sentido, expressaram a necessidade de existir maior sintonia e integração no desenvolvimento das atribuições desses dois agentes, de tal modo que o caráter de parceria entre eles se fortaleça. Para isso acontecer, faz-se importante estabelecer um diálogo mais estreito e constante entre tutores a distância e professores, de tal modo que ambos participem de todas as etapas da disciplina como verdadeiros parceiros.

Papel dos tutores a distância: de modo geral, as tutoras entrevistadas percebem que o seu papel na mediação pedagógica *online* tem se restringido a auxiliar o professor em atividades como responder dúvidas, lembrar datas da agenda e emitir feedback às atividades de aprendizagem, em vez de conceber e desenvolver o planejamento de forma conjunta.

Papel dos estudantes: de modo geral, as tutoras a distância percebem que o papel dos estudantes no processo de mediação pedagógica *online* precisa se desvincular da postura passiva que parecem assumir no curso de Pedagogia a Distância. Isso implica em adotar uma postura mais autônoma na condução da própria aprendizagem e uma participação mais ativa nas discussões e nas atividades propostas, assim como na exploração dos materiais didáticos disponibilizados e de outras fontes externas.

Papel do AVA: de modo geral, as tutoras consideram que a interface do AVA é fácil e intuitiva. Quanto à organização do AVA em termos de apresentação e disponibilização dos conteúdos e as formas de comunicação utilizadas, consideram que esse processo é claro e objetivo, apesar de também reconhecerem que tem potencial para melhorar. Relataram que as últimas mudanças que aconteçaram no AVA, especialmente após a reforma curricular que ocorreu em 2017, contribuíram

para melhorar sua organização.

Papel dos materiais didáticos: as tutoras mostraram-se satisfeitas em relação aos materiais didáticos que são disponibilizados no AVA do curso de Pedagogia a Distância, pois consideram que eles auxiliam a entender o contexto escolar, a se conectar com outras referências e a realizar as atividades de aprendizagem. Além disso, percebem que há uma intencionalidade pedagógica na seleção dos materiais didáticos, uma diversidade nas linguagens em que são apresentados (como texto escrito, audivisual e imagem), e que as escolhas refletem a concepção dos professores e os objetivos das disciplinas. Apesar da avaliação positiva em relação aos materiais diáticos, duas tutoras manifestaram posicionamento discordante quanto ao uso de cadernos pedagógicos como material-base das disciplinas por acreditarem que eles necessitam de atualização constante.

Conceito de mediadores pedagógicos humanos e não humanos: para a maioria das tutoras a distância, elas e os professores são os mediadores pedagógicos humanos que atuam no AVA do curso de Pedagogia a Distância. Todas consideraram a mediação pedagógica como um processo comunicacional e indicam que seu papel no curso tem sido, majoritariamente, auxiliar os professores no desenvolvimento das disciplinas. Somente uma tutora considerou que os estudantes também realizam mediação pedagógica *online*. Quanto ao AVA e aos materiais didáticos, somente quatro das sete tutoras entrevistadas expuseram, espontaneamente, que eles também são mediadores pedagógicos *online*. Essa percepção é corroborada pelo resultado obtido no inquérito por questionário, no qual 90,1% dos tutores associaram a mediação pedagógica *online* a um processo que envolve interações humanas (especialmente entre professores/tutores e estudantes) e 9,9% a interações entre humanos e não humanos.

Obstáculos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos e não humanos: as tutoras apresentaram como obstáculos relacionados aos mediadores pedagógicos não humanos a estrutura ainda estática do AVA utilizado no curso de Pedagogia a Distância, escolhas malsucedidas envolvendo os materiais didáticos e a organização do AVA, e a pouca intimidade de alguns estudantes com os recursos do AVA. As tutoras percebem as seguintes situações como obstáculos para o processo de mediação pedagógica *online*: a baixa participação dos estudantes no AVA e a pouca base para desenvolver uma fundamentação teórica consistente nas atividades; ausência de reuniões frequentes para socializar as estratégias que têm dado certo e discutir aquelas que não estão surtindo os efeitos esperados; poucos encontros com os professores para alinhar os papéis e planejar conjuntamente; a descontinuidade no trabalho da tutoria a distância (semestral); o fato de não conhecerem muito bem

os estudantes; as condições de trabalho, especialmente relacionadas ao valor da bolsa e a pouca valorização desse profissional nas IES. No inquérito por questionário, os tutores apresentaram como principais obstáculos as dificuldades pessoais (com as tecnologias e com a própria modalidade, por exemplo) e a pouca participação dos estudantes. Esses aspectos foram notadamente ressaltados nas entrevistas, assim como também foram os mais evidencados pelos professores, reforçando que a presença do estudante em todas as dimensões do curso é um fator crucial para que a aprendizagem se construa.

Estratégias relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos humanos e não humanos: não identificamos nas falas das tutoras estratégias por elas adotadas que tivessem relação direta com os mediadores pedagógicos não humanos. Entretanto, ao exporem a necessidade de deixar o AVA do curso mais dinâmico e mais acolhedor, entendemos que esta seria uma estratégia de planejamento do AVA que poderia envolver tanto professores quanto tutores a distância. O uso de linguagem acolhedora, o respeito mútuo, o diálogo frequente e a motivação são relacionados pelas tutoras a distância como estratégias de mediação pedagógica *online* centradas no próprio papel e no papel do professor. O resultado do inquérito por questionário evidenciou que a estratégia a que os tutores a distância mais recorrem é a mesma indicada pelos professores: encontrar caminhos para melhorar a comunicação.

Aspectos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos e não humanos: os pontos positivos destacados pelas tutoras a distância estavam relacionados às atividades de aprendizagem que possibilitam o diálogo e a colaboração entre os participantes, e que possuem uma clara intencionalidade pedagógica, à diversidade de possibilidades de contatos com os estudantes pelo AVA (fórum e mensagens privadas) e ao acesso ao AVA de qualquer lugar e a qualquer hora, possibilitando a flexibilidade da modalidade EaD. As tutoras a distância apontaram também como pontos positivos: o fato de poderem atender às dúvidas dos estudantes de qualquer lugar (como em sua própria casa) e a qualquer momento; um curso de formação continuada proposto pela coordenação de tutoria no CEAD que, apesar de não ter tido êxito devido à baixa adesão dos tutores, propôs-se a problematizar o papel dos tutores e dos professores no curso de Pedagogia a Distância; a qualidade e diversidade dos materiais didáticos; a boa relação que possuem com alguns professores; as melhorias na organização do AVA e; a não obrigatoriedade no uso de cadernos pedagógicos. No inquérito por questionário, os tutores informaram como principais aspectos positivos o papel da equipe docente (como conhecer a turma e ter presença ativa) e o papel dos estudantes (como participar no AVA e estudar os materiais didáticos).

Proposições de mudanças relacionadas aos mediadores pedagógicos humanos e não humanos: as mudanças sugeridas pelas tutoras a distância foram criar oportunidades (reuniões, formações) para o compartilhamento de boas práticas, criar um espaço no Moodle para discussão de temas interdisciplinares ou transversais às disciplinas, e ampliar as ferramentas de comunicação para além do Moodle. Também são proposições de mudanças ampliar as reflexões em torno do papel dos sujeitos envolvidos nesse processo, com ênfase no papel dos tutores a distância e professores. Outras sugestões de mudanças mais pontuais foram apresentadas, como a possibilidade de o tutor a distância permanecer por mais de um semestre com uma mesma turma e de ter um contato mais próximo com os estudantes no AVA.

7.4 Resultados e discussão das entrevistas com as estudantes

Neste tópico, apresentaremos e analisaremos os dados coletados na fase de inquérito por entrevista, realizado com oito estudantes no intuito de responder ao objetivo de analisar o processo de mediação pedagógica *online* efetivado no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, na perspectiva desses sujeitos.

7.4.1 O papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva das estudantes

Também consideramos as referidas subcategorias temáticas na organização e análise dos dados relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos *online* humanos na perspectiva das estudantes.

a) O papel dos professores na perspectiva das estudantes

Apesar de existir no roteiro de entrevista (R.Ent.Estudantes) uma questão que indagava sobre o papel desempenhado pelos professores no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância, as estudantes entrevistadas também trouxeram esse tema em outros momentos da entrevista.

A maioria das estudantes associou o papel do professor à responsabilidade de estar à disposição para esclarecer suas dúvidas. O professor, para essas estudantes, é aquele que no AVA aclara as dúvidas relacionadas ao conteúdo e, especialmente, às atividades de aprendizagem.

> *Eu acho que esse suporte é muito importante até pra tirar a dúvida da gente. Pra deixar a gente segura daquilo que a gente vai fazer*. (EST_E1)

> *A gente sempre espera que o papel do professor seja esse. De estar sanando as dúvidas de imediato e isso a gente percebeu que não aconteceu, e ao longo do curso eu fui percebendo que não eram assim também*. (EST_E2)

> *Às vezes a gente tem uma dúvida, não entendeu algo do livro, ou as vezes um vídeo, alguma coisa assim, e isso é sempre muito bom. Porque a gente tem uma dúvida, pede pra eles e eles já postam, pedem se tem mais alguma coisa, se pode ajudar, se você pode mandar alguma prévia de algum trabalho, alguma coisa pra eles já estarem dando uma orientação. E isso pra nós enquanto alunos que faz uma faculdade a distância e não têm eles o tempo inteiro ali é realmente muito importante*. (EST_E5)

> *Devido ao nosso tempo ser muito corrido. Mas eu acho importante assim quando os professores estão dispostos a tirar as dúvidas, porque tem muitas né, nós temos muitas dúvidas em relação a conteúdo, em relação às vezes ao que os professores querem que a gente faça, porque às vezes a gente entende uma coisa, mas os professores eles querem outra. Então esse momento que a gente tem assim pra tirar as dúvidas com eles, assim eu acho que é muito importante.* (EST_E6)

Duas estudantes associaram o papel de mediador pegagógico *online* do professor à responsabilidade pela motivação delas ao longo do curso, especialmente estimulando-as a ampliar seus conhecimentos por meio da busca por outras referências. As falas a seguir representam esse tipo de percepção.

> *Professora assim, todos os professores, que hoje a gente se encontra na sexta fase, eu percebo que todos os professores são dotados de experiência e de conhecimento específico. Digamos assim, eles vão falar das disciplinas, eles têm conhecimento. E eles fazem com que a gente fique mais estimulado a querer conhecer mais. Porque os professores eles têm um conhecimento que nos entusiasma a ir além daquilo né. Todos os professores, eles passam isso pra gente, eles tem muita segurança, conhecimento, nos desafiam, né, a buscar sempre mais.* (EST_E3)

> *O professor acaba então mediando materiais que são mediadores do próprio ensino, porque eles acabam nos motivando pra busca de outros materiais.* (EST_E7)

Uma estudante associou o papel do professor no AVA do curso de Pedagogia a Distância à responsabilidade de orientar os estudantes, especialmente no início do curso, sobre o funcionamento do AVA. Nesse sentido, entendemos que para essa estudante é importante que o professor compreenda a situação do estudante a distância, seus medos e anseios, contribuindo para que se sintam confortáveis para realizar as atividades *online* previstas no curso.

> *Então, acho que o professor tem que ter essa noção também que a gente está meio*

> *perdido, né. Principalmente no começo. Agora que a gente tá começando a entrar nos eixos. Quando está no final que a gente está compreendendo bem melhor né. Mas eu acho que a princípio assim, é o professor mais compreender que a gente tá longe, porque quando você tá perto, a gente ainda tem medo da câmera né professora, a gente tem medo de aparecer na câmera assim, pior ainda eu acho nos fóruns.* (EST_E4)

A EST_E8, que realizou a entrevista por *e-mail*, apresentou uma resposta mais completa e elaborada que as demais. Na nossa leitura, que o fato de responder às questões por escrito possa ter propiciado a ela refletir mais e elaborar uma resposta mais focada no conceito de mediação pedagógica *online*.

> O professor deve estabelecer uma relação dialógica com os educandos, promovendo a construção do conhecimento de forma colaborativa. Além disso, deve disponibilizar diversos materiais na plataforma virtual de aprendizagem, propor discussões, convidar os educandos a dialogar e a discutir os assuntos relacionados com a disciplina, estimular a criatividade, ser um articulados dos processos de ensino e aprendizagem e acompanhar o desempenho de cada educando, seus avanços e progressos, enfim seu processo avaliativo. (EST_E8)

A EST_E8 relata aspectos essenciais envolvendo o papel mediador do professor em contexto de ensino-aprendizagem *online*, como a relação dialógica que deve manter com os estudantes, a responsabilidade por disponibilizar distintos materiais pedagógicos, estimular a participação colaborativa e a criatividade dos estudantes e acompanhar seus percursos de aprendizagem, sinalizando avanços e aspectos a desenvolver.

Embora saibamos que a mediação pedagógica *online* é um processo que pode ser realizado por outros sujeitos do processo educativo, como os estudantes e o tutor a distância, entendemos que o professor assume um papel crucial nesse processo, desde a etapa de planejamento da disciplina até a sua oferta e acompanhamento. Segundo Machado e Teruya (2009) mediar pedagogicamente envolve que o professor incite o aluno, acompanhe e responda suas dúvidas, conduza seu percurso de aprendizagem e, sobretudo, constate sua ausência no decorrer do processo. Nesse sentido, é necessário que o professor seja dotado de conhecimentos específicos da sua área de atuação, assim como de conhecimentos pedagógicos (como saber identificar metodologias de ensino apropriadas à EaD, por exemplo) e tecnológicos.

Monteiro e Barros (2015) observam que é necessário que os conhecimentos e as competências dos professores na área das tecnologias sejam intensificados. Para mediar pedagogicamente em contextos *online*, o professor deve ser capaz de refletir sobre o potencial

pedagógico das tecnologias que são postas à sua disposição e de outras que ele possa vir a utilizar no processo educativo. Entendemos que um fator elementar sobre isso é romper com a visão de que os recursos tecnológicos servem unicamente para "motivar", "inovar", "dinamizar" a prática do professor em uma sala de aula *online*.

Ponderamos também que as estudantes possam perceber o papel do professor a partir do papel que elas mesmas assumen no AVA do curso. Fazemos tal afirmação, pois percebemos que, em alguns momentos, elas associam o papel do professor à relação que elas estabelecem com o AVA durante o curso. Logo, se buscam esse espaço para esclarecer dúvidas, entendem que o papel do professor é estar à disposição para esclarecê-las. Veremos isso mais adiante, ao apresentarmos a perspectiva das estudantes sobre seu próprio papel no processo de mediação pedagógica *online*.

b) O papel dos tutores a distância na perspectiva das estudantes

Quando indagadas sobre o papel do tutor a distância no processo de mediação pedagógica *online* realizado no AVA do curso de Pedagogia a Distância, as respostas das estudantes demonstraram percepções distintas, sugerindo que as atribuições dos tutores a distância nem sempre estão claras no curso.

Algumas estudantes percebem que esse sujeito compartilha com o professor algumas funções relacionadas à mediação pedagógica *online*. Nesse sentido, os tutores a distância assumem algumas responsabilidades e atribuições juntamente com os professores. Apresentamos as falas das estudantes que apresentam esse tipo de percepção.

> *Sim sim, porque quando, muitas vezes a gente quer conversar digamos pelo chat com o professor e ele não se encontra, tem sempre um tutor disponível ali que vai nos atender de imediato. Então o atendimento não fica protelado pra depois, sempre tem alguém pra nos dar o retorno. (EST_E3)*

> *Os tutores eu não... Como eu tava te falando, eu não sei se quando eu falo eu falo com o professor ou com o tutor. A gente não tem muito assim, não sabe dizer quem é quem quando tá conversando.* (EST_E6)

> *Mas online nós temos os tutores online que são aqueles que são vozes, vamos dizer assim, junto com os professores. Mediam esses fóruns, esses espaços, até porque eu acredito que somente um professor da disciplina não daria conta, é muita coisa de fato. É por isso que acredito muito nesta mediação online né, porque ela dá certo por não ser um único profissional que nos atenda né. Os chats online. Os fóruns online.* (EST_E7)

> *O tutor a distância compartilha algumas funções com o professor, dialoga com os educandos, de modo a explanar o conteúdo e tirar dúvidas, em chats e fóruns, e participa das atividades de avaliação da aprendizagem.* (EST_E8)

Por outro lado, algumas estudantes demonstraram não ter clareza sobre o papel que o tutor a distância exerce no AVA do curso, apesar de estabelecerem contato com os dois. Como as webaulas são normalmente gravadas pelos professores (ou por alguma empresa), a EST_E5 associa que essa é uma atividade restrita ao professor, e que responder ao estudante no AVA é uma atividade específica do tutor a distância. Entretanto, os dois sujeitos são associados ao envio de feedback por essa estudante.

> *Essa parte do tutor a distância eu confesso que eu tenho um pouco de dúvida em relação a ele e ao professor. Eu sempre peço pra ambos quando eu tenho alguma dúvida e aquele que responde antes pra mim é melhor. Eu imagino que o professor seja aquele que dá a webaula pra nós e que o tutor seja aquele que normalmente responde né. Mas eu acho que ambos são muito bons pra nós em relação a feedbacks e a acessos quando necessários.* (EST_E5)

Duas estudantes (EST_E2 e EST_E4) afirmaram recorrer primeiro ao professor quando necessitam de alguma orientação e que o contato com o tutor a distância é pouco realizado. Esse aspecto pode encontrar respaldo no fato de que algumas estudantes não percebem claramente a importância do tutor a distância no processo de mediação pedagógica *online*.

> *Seria o mesmo [papel do professor]. Só que como a gente primeiro recorre ao professor, meio que o tutor fica assim meio de lado. Eu senti isso assim, eu não recorri muito a tutor, eu recorri mesmo ao professor que tava o primeiro nome ali, era o que eu recorria. E o tutor meio que pra mim ficou uma coisa meio vaga assim, meio distante mesmo. Se existiu distância foi com o tutor a distância assim.* (EST_E2)

> *Pois é, o tutor a distância na verdade a gente nem tem contato né assim, mais as mensagens que eles passam nos fóruns assim, ou email né. Mas, na verdade, a gente não tem quase contato com o tutor, mais é o tutor presencial mesmo que a gente tem o contato.* (EST_E4)

Apenas uma estudante (EST_E1) elevou o papel do tutor a distância acima do papel do professor. Para ela, o tutor a distância é mais importante, pois ele está em contato constante com os estudantes e conecta os estudantes aos professores, filtrando as prioridades.

> *Olha, eu acho assim que ele [tutor a distância] é até mais importante que o professor. Porque ele tem o contato mais direto conosco. Não o presencial, o a distância. É uma ponte, é um elo até você e o professor né, até o professor da disciplina. Ele é de fundamental importância pra mim. Eu considero até mais importante que o professor, porque é ele que atende. É ele que leva as coisas que são prioridades, entende?*

(EST_E1)

De modo geral, as falas das estudantes sugerem que não há uma unidade em relação ao papel que os tutores a distância exercem na mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância, pois em algumas disciplinas os trabalhos dele e do professor parecem tão coesos que as estudantes quase não distinguem que é quem. Já em outras disciplinas, parece que o professor é visto como aquele que detém o conhecimento e que o tutor é um auxiliar pouco procurado pelos estudantes. Na nossa percepção, esses aspectos sinalizam a importância de se ter claro na proposta pedagógico de cursos a distância como deverá se efetivar a mediação pedagógica *online* e quais os sujeitos desse processo e suas atribuições.

Entendemos que, no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, o tutor a distância é um profissional que compartilha a ação mediadora com os professores. Nesse sentido, ele deve possuir conhecimentos tanto da área específica em que irá atuar quanto conhecimentos pedagógicos e tecnológicos, assim como é esperado dos professores.

Independentemente do nome atribuído — tutor a distância, e-moderador, e-professor, professor — em contextos de ensino e aprendizagem *online*, o mediador pedagógico assume múltiplos papéis que podem sofrer variações de acordo com o modelo pedagógico definido para o curso. Com isso, procuramos reforçar nosso entendimento de que o tutor a distância, assim como o professor, possui um papel crucial na constituição da rede de aprendizagem e na dinamização das atividades de aprendizagem *online.*

c) O papel dos estudantes na perspectiva das estudantes

As estudantes também foram convidadas a falar sobre como percebem seu papel no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância. Dentre as respostas atribuídas por elas, identificamos aquelas que associam seu papel no curso com:

- o compartilhamento de conhecimentos e experiências (EST_E1);

> *Eu vejo assim muito importante, porque eu posso passar tudo que eu sei também. Eu não me sinto uma pessoa vazia, eu tenho bastante conhecimento.* (EST_E1)

- a necessidade de disciplina, planejamento e organização pessoal (EST_E3, EST_E6 e EST_E8);

> *Se eu não tirar tempo, não consigo me comunicar. Então é interessante assim que a gente mantém uma disciplina, uma organização. Conseguir ter o retorno daquilo que a gente busca que é o conhecimento. Eu acho que seria mais ou menos por aí.* (EST_E3)

> *Olha, levando pro meu lado no caso, o profissional, eu como aluna tenho que me empenhar, tenho que buscar; porque os professores eles estão aí, eles estão dando conteúdo, cabe a mim correr atrás e buscar o meu conhecimento.* (EST_E6)

> *Enquanto aluno penso que tenho um papel essencial no processo de construção do meu conhecimento, considerando que a modalidade de educação a distância incentiva o desenvolvimento da participação ativa e da autonomia. Assim sendo, sou responsável por organizar e planejar minhas estratégias de estudo, gerenciando o tempo e os materiais de cada disciplina, por delinear metas e objetivos de ensino, por participar e me posicionar criticamente no AVA, por dialogar e interagir com meus colegas, professores e tutores, por fazer uma autoavalição de minha aprendizagem ao longo do processo. Em suma, autonomia, participação ativa, organização e planejamento são fundamentais para exercer meu papel no processo de mediação pedagógica online.* (EST_E8)

- o acesso às informações e materiais didáticos disponibilizados no AVA;

> *Eu entendo que o meu papel é estar mesmo ali né, acessando, tirando as dúvidas, consultando os materiais que ali estão disponíveis. [...] E o meu papel principal é estar presente nestes materiais, lendo, pesquisando. Foi esse o meu papel nestes quatro anos.* (EST_E2)

> *Eu acho que como aluna eu tenho a obrigação de estar sempre atualizada pelo moodle, estar sempre em acesso, vendo quando o professor posta alguma coisa, seja de atividades com datas, seja pela mediateca. [...] Mas acredito que pelo menos uma três a quatro vezes na semana eu tenho acesso ali no Moodle pra ver se tem alguma coisa que a gente possa estar observando né. Entrando em contato com o professor, e eu acredito que o meu papel como aluna seja, não vou dizer satisfatório, mas digo bom, porque eu sempre tô ali observando pra ver se tem alguma coisa que possa estar me orientando.* (EST_E5)

- a necessidade de participação constante e de interação;

> *Eu acredito que eu sou participante. Eu preciso participar pra que exista essa interação né. Uma vez que o aluno não se propõe, ele não se doa pra essa metodologia, pra esse conhecimento, acaba que rompendo com esses elos de comunicação. Eu acredito que eu seja a participante, uma das participantes né, e essa comunicação se dá desta forma.* (EST_E7)

A estudante EST_E4 confundiu, em vários momentos, a mediação pedagógica realizada no AVA com a interação realizada entre professores e estudantes por meio da videoconferência. A videoconferência é realizada pelos professores das disciplinas na sede do CEAD na UDESC, com os

estudantes acompanhando e interagindo dos polos de apoio presencial.

> *Eu acho que tem que ter o compromisso né, e até a obrigação de prestar atenção muito bem, e absorver muito bem o que está sendo passado né. [...] É mais proveitoso, é mais, tira as dúvidas na hora né. Então eu sempre acho que vale mais a pena, não é que vale mais a pena, eu quero dizer assim que é mais, eu absorvo melhor, se eu tô em sala de aula e tô conversando com o professor, assistindo né, e participando mais. E eu acho que eu tenho a obrigação né. Porque assim como os professores estão ali disponíveis né, pra passar o conteúdo pra gente, pra passar nossas dúvidas né, então eu acho que é a minha obrigação.* (EST_E4)

As perspectivas das estudantes sobre o seu próprio papel no processo de mediação pedagógica *online* no curso foram variadas. Entretanto, espera-se que os estudantes *online* percebam suas responsabilidades com o processo de construção de conhecimento, como as mencionadas acima (organização, planejamento, participação), mas também percebam seu potencial como mediadores pedagógicos por meio da interação e colaboração com seus pares, professores e tutores a distância. É importante, portanto, ter em mente que, em contextos de ensino e aprendizagem *online*, professores/tutores a distância e estudantes partilham do processo de mediação, de tal modo que ela se caracteriza como uma mediação pedagógica *online* "distribuída" (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Paz, 2015), "colaborativa" e "coletiva" (Dias, 2008).

d) O conceito de mediador pedagógico humano na perspectiva das estudantes

Durante a análise do conteúdo das entrevistas, buscamos identificar o entendimento das estudantes sobre o conceito de mediador pedagógico humano. Nossa intenção era perceber se elas se consideram como mediadoras de aprendizagem no ambiente *online* do curso de Pedagogia a Distância, além do professor e do tutor a distância identificados por todas como mediadores. Apenas duas estudantes (EST_E1 e EST_E8) afirmaram espontaneamente que professores, tutores a distância e estudantes são sujeitos que realizam mediação pedagógica *online*.

> *Tutores, professores, nós mesmas. Uma falando, a outra respondendo. Um questionando, a outra tirando dúvida.* (EST_E1)

> *No ambiente virtual de aprendizagem do curso de pedagogia a mediação pedagógica ocorre pela comunicação síncrona e assíncrona entre professores, tutores e educandos em fórum de dúvidas, fóruns de discussão, chats, mensagens, entre outros.* (EST_E8)

As demais estudantes percebem apenas o tutor a distância e o professor como mediadores

pedagógicos *online*.

Vygotsky (1998) aborda a mediação pedagógica como um elemento decisivo e essencial ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos, sendo compreendida como ações realizadas no processo de interação entre o sujeito, o objeto da aprendizagem, outros sujeitos envolvidos e o próprio meio onde a experiência se realiza. Essa noção mais geral de mediação foi importante para afirmarmos que o conceito de mediação pedagógica *online* é um processso comunicacional que integra a ação de mediadores humanos (como professores, tutores, estudantes) e não humanos (como tecnologias digitais e conteúdos).

e) Obstáculos relacionados ao papel dos mediadores humanos na perspectiva das estudantes

Quando questionadas sobre os obstáculos (ou dificuldades) que enfrentam no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância e que, consequentemente interferem na construção de uma aprendizagem significativa, as estudantes apresentaram alguns fatores relacionados diretamente ao papel dos medidores pedagógicos humanos, especialmente ao papel dos tutores a distância e dos professores.

> *[...] as vezes também eu senti que o professor e o tutor não estavam na mesma sintonia. Não estavam dentro do mesmo conteúdo. E eu sei que a gente pensa de forma diferente, de maneira diferente, porque não somos iguais, mas isso era muito diferente. A metodologia de um e de outro era muito diferente. Então era aonde eu recorria mais ao professor da disciplina.* (EST_E2)

> *E de repente o tutor é perguntado e ele não consegue atender da mesma forma, ou pior, acaba que entendendo de outra forma. E isso atrapalha bastante. E o que eu espero, que de fato, eles dialoguem e conversem a mesma conversa, falem a mesma língua né. De fato é que compreenda os dois, que seja uma via única, que todos estejam ali por um objetivo único. Acho que é isso.[...] A falta de clareza. Eu digo clareza porque já tivemos momentos de sentir no curso a dispersão da disciplina. Parece que ela estava fracionada, fragmentada. Parece que uma atividade não conversava com a outra, que não existia conexão. De uma atividade vamos pra outra e não dá continuidade à primeira.* (EST_E7)

> *A modalidade EAD possibilita-me organizar meus estudos e planejá-los de acordo com meus horários e metas de aprendizagem, estimula minha autonomia, contribuindo para eu seja protagonista do meu processo de construção do conhecimento. Contudo, assim como há professores que proporcionam que o conhecimento se construa de forma colaborativa e dialógica, que assumem verdadeiramente o compromisso com a formação de uma educação transformadora, crítica e reflexiva, há aqueles que não o fazem, pois disponibilizam apenas materiais básicos, não estimulam o diálogo e a participação, não propõem discussões, apenas transmitem informações, de forma*

vertical, propondo trabalhos sem relação com o cotidiano. (EST_E8)

Conforme podemos perceber nas falas apresentadas, os obstáculos apontados pelas estudantes relacionados ao papel dos professores e tutores a distância, referem-se à falta de sintonia/diálogo entre professor e tutor a distância (EST_E2 e EST_E7), falta de clareza e articulação no planejamento de algumas disciplinas (EST_E7) e a postura pouco ativa/inovadora dos professores (EST_E8). Esses fatores sugerem a necessidade de uma maior articulação e clareza em relação aos papéis dos sujeitos da mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância por todos os sujeitos. No nosso entendimento, a formação contínua de professores e tutores a distância (envolvendo outros seguimentos, como gestores, coordenação pedagógica e tutores presenciais) deve possibilitar espaços de avaliação conjunta da mediação pedagógica efetivada no curso, de compartilhamento de boas práticas e de encaminhamentos que considerem um planejamento mais articulado e coeso.

Entretanto, algumas estudantes também associaram obstáculos relacionados ao seu próprio papel no curso, como quando adotam uma postura imediatista, exigindo que o retorno seja dado imediatamente à postagem de uma atividade ou de uma dúvida. Também em relação a dificuldades envolvendo sua organização pessoal e ao tempo para participar das atividades do curso, conforme exemplificamos a seguir.

> *A gente quer que entreguem os trabalhos na segunda e a nota na terça esteja lá. Esse foi um fator assim, negativo.* (EST_E2)

> *É só a questão do tempo, o tempo que é nosso inimigo neste momento. É muita coisa, tem muitas coisas assim, a gente aprende bastante, basta a gente também ter o tempo, a gente tem que se organizar. Hoje em dia é difícil de a gente se organizar pra achar tempo pra tudo assim, mas não vejo assim que eu tenha dificuldade em outras coisas ali.* (EST_E6)

> *O fato de eu trabalhar o dia todo restringe meu horário de estudos ao período noturno e aos finais de semana e feriados; gostaria de ter mais tempo para dedicar-me. Ademais, considero que o semestre ocorre em um espaço de tempo curto, cerca de 3 meses, de modo que muitas vezes sinto-me sobrecarregada com os trabalhos solicitados, os fóruns de discussões e as provas, que quase sempre ocorrem de forma simultânea, em cerca de 7 ou 8 disciplinas.* (EST_E8)

As estudantes também relataram obstáculos relacionados a conflitos pessoais com os professores, envolvendo distintas interpretações de algum conteúdo e falta de clareza nas orientações disponibilizadas no AVA. As falas destacadas a seguir exemplificam essas situações.

> *Eu senti dificuldades assim é que as vezes eu interpreto de uma forma e os*

professores interpretam de outra. (EST_E2)

Então essa questão de, não sei, foi uma professora só, mas essa questão assim de você estar com oito disciplina, ter que fazer o estágio, toda aquela proposta de aula, toda aquela pressão, aquele medo de estar em sala de aula, de fazer errado, e de repente todo mundo te ensinou a fazer de um jeito, aí uma professora muda, dá um baque assim, sabe. E a gente sabe que acontece em todo o lugar, de ter sempre um professor que não bate com a gente. [...] Porque a gente não sabia o que fazer, foi uma falta de diálogo, o fato de ser uma faculdade a distância atrapalha bastante, então embora isso aconteça esporadicamente, a clareza vinda do professor pra nós é sempre muito importante. E daí claro que foi erro das duas partes, mas são a questão da clareza na faculdade a distância sempre é primordial né. Então isso atrapalhou tanto pra ela, de explicar pra nós de forma mais claras, e de nós, de abrirmos nossos ouvidos, e nossos horizontes pra entender melhor. Então essas partes do a distância que é complicado. Eu acredito que seja isso. (EST_E5)

Na nossa interpretação, os obstáculos apresentados podem ser superados à medida que o processo de mediação pedagógica *online* passa a ser compreendido e praticado pelos sujeitos numa perspectiva compartilhada (Dias, 2008), na qual a aprendizagem passa a ser o resultado da negociação da interação, da comunidade constituída, dos conteúdos e dos contextos, colocando em evidência a ideia de liderança partilhada.

É importante salientar que as estudantes não mencionadas (EST_E1, EST_E3 e EST_E4) associaram os obstáculos a fatores relacionados ao papel dos mediadores não humanos, como veremos na análise da segunda categoria temática, relacionada ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos.

f) Estratégias relacionadas ao papel dos mediadores humanos na perspectiva das estudantes

As estudantes foram indagadas sobre estratégias a que recorrem para promover a sua aprendizagem *online* no curso de Pedagogia a Distância. Dentre as estratégias apresentadas, somente duas estavam relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos humanos, especificamente ao papel dos próprios estudantes.

Então eu tenho que dar um tempo, eu já me organizei pra tirar um tempo, eu prefiro estudar mais de noite. (EST_E3)

Eu procuro fazer um planejamento semanal para os meus estudos, estabeleço uma agenda com horários e disciplinas que serão estudadas em cada dia. Como realizo uma atividade laboral durante o dia, meus estudos ocorrem à noite e com mais afinco nos finais de semana e feriados. (EST_E8)

Os dois exemplos apresentados sugerem que estratégias relacionadas ao papel dos estudantes envolvendo a organização pessoal na EaD, fator fundamental para que aprendizagem nesse contexto seja potencializada, pode ter relação com o fato de a maioria estudar e trabalhar ao mesmo tempo. No nosso ponto de vista, esse aspecto encontra respaldo no resultado evidenciado no inquérito por questionário, no qual dos 105 estudantes inquiridos, 65,7% informaram que trabalham em tempo integral e 19,1% que trabalham em tempo parcial.

g) Aspectos positivos relacionados ao papel dos mediadores humanos na perspectiva das estudantes

As estudantes foram questionadas sobre aspectos positivos (facilitadores) que na opinião delas favorecem a mediação pedagógica *online* no curso. Destacamos aquelas respostas que sinalizam aspectos relacionados ao papel de mediadores pedagógicos humanos. Dentre os fatores positivos destacados pelas estudantes, encontram-se:

- o feedback dos professores/tutores a distância (EST_E1);

> *Nunca tive nenhum tipo de problema de não ter retorno. Tudo que eu precisei de mediação, de interferência, e de mudança dentro de um trabalho, de uma atividade obrigatória, qualquer coisa que seja.* (EST_E1)

- a qualificação e o companheirismo dos professores (EST_E2 e EST_E7);

> *E o positivo não sei, foram todos bons os fatores, os professores assim eu acho que eles estavam bem preparados, bem estruturados pra essa mediação a distância, se eles não estavam, eles sempre estavam apoiados por outros professores. [...] O companheirismo dos professores em sí, é um fator que eu vejo como positivo.* (EST_E2)

> *Eu acredito que tudo que eu disse até então, principalmente no sentido de o professor ter essa clareza, essa objetividade. O professor dar conta do conteúdo, a gente percebe, por mais que a gente não detenha o conhecimento da disciplina, mas a gente percebe o professor que domina o conteúdo, é fato.* (EST_E7)

- a possibilidade de organização pessoal própria da EaD (EST_E3);

> *Eu poder estudar, principalmente eu poder estudar na hora que eu tenho tempo. Não é aquela coisa de você ter que estudar 10 horas por dia, 5 horas, 3 horas, é a minha disponibilidade, a minha organização. Então o meu resultado vai depender disso, da minha organização. (EST_E3)*

- a interação com professores, tutores a distância e colegas (EST_E3, EST_E4 e EST_E8);

> *A interação com os professores e com os colegas ela se dá na forma natural, onde a gente consegue, tem um bom retorno dos professores. A gente consegue se comunicar normalmente, não vejo empecilhos pra nossa comunicação.* (EST_E3)

> *E posso pedir ajuda também, sempre que eu precisar, eu posso estar pedindo ajuda, por mais que o professor ou tutor não possa responder na hora, mas logo responde né.* (EST_E4)

> *O fato de a comunicação ocorrer de forma síncrona e assíncrona, possibilitando a troca de saberes e o diálogo com colegas, professores e tutores. Além disso, tenho a possibilidade de participar de forma ativa do processo de ensino e aprendizagem e de dirigir meus estudos de forma autônoma, reflexiva e crítica.* (EST_E8)

Conforme já nos posicionamos anteriormente neste estudo, entendemos que a mediação pedagógica direta do professor e do tutor na EaD é fulcral para a constituição de uma comunidade de aprendizagem *online* e para o estabelecimento de um clima propício à aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, entendemos que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade depende, em grande parte, do domínio de conteúdos escolares pelo professor e pelo tutor e, consequentemente, da capacidade de organizar conteúdos e de propor atividades de aprendizagem, da elaboração de feedback qualitativo, entre outros, que possibilitem ao estudante criar e, consequentemente, internalizar o conhecimento social.

A importância da interação entre estudantes é destacada por Masetto (2003) ao afirmar que muitos alunos acabam aprendendo com as explicações de seus colegas. Portanto, aliar a ação mediadora do estudante à ação mediadora dos professores e tutores a distância na EaD contribui para gerar processos interativos mais consistentes e estimulantes, com vistas à continuidade da participação do estudante no curso.

h) Proposições de mudanças relacionadas ao papel dos mediadores humanos na perspectiva das estudantes

Na última questão do roteiro de entrevista, indagamos as estudantes sobre mudanças que elas gostariam que ocorressem ao processo de mediação pedagógica no ambiente *online* do curso de Pedagogia a Distância. Destacamos, a seguir, aquelas proposições que têm relação com mudanças envolvendo os mediadores pedagógicos humanos.

> *Talvez do professor, a gente ter mais contato mesmo com o professor da disciplina.* (EST_E4)

> *Eu acho que poderia ter assim, conversas online com os professores pra gente tirar as dúvidas. Porque as vezes quando a gente pergunta, o professor não conhece a gente, então ele não sabe assim. As vezes quando a gente escreve não consegue explicar qual a nossa dúvida, eu acho que essa mediação assim por vídeo seria bem mais fácil. Que a gente conseguiria expor melhor a dúvida e o professor conseguiria explicar o que ele está pedindo. Acho que assim seria uma forma de dar uma melhorada pra gente entender.* (EST_E6)

> *Uma coisa que poderia nos ajudar é essa questão que eu falei antes de ter uma disciplina com dois trabalhos juntos, que daí nos auxilia bastante. Porque são várias disciplinas juntos em seis meses, mas quando elas conseguem se interligar né, ter a interdisciplinaridade, pra nós é mais fácil porque uma você consegue ligar, uma disciplina a outra né, e outra que ajuda na questão dos trabalhos e na verdade auxilia até na aprendizagem né, porque quando você consegue fazer a ligação de uma disciplina com a outra te facilita a aprendizagem porque abre os horizontes né. Acaba até sendo mais fácil pra nós a aprendizagem e pra colocar em prática na sala de aula depois*. (EST_E5)

> *Reorganização do calendário de atividades, com prazos mais longos entre os trabalhos finais e as provas gerais; maior diálogo entre as disciplinas, as quais poderiam ser abordadas de forma interdisciplinar e relacionadas com situações reais do cotidiano. Lembro-me que algo que marcou minha formação: foi uma proposta de temática interdisciplinar que ocorreu em dois semestres, sendo que os trabalhos finais entre as disciplinas foram relacionadas com tal tema, o que suscitou discussões e diálogos enriquecedores. Assim sendo, seria interessante que isso ocorresse em todos os semestres do curso de Pedagogia.* (EST_E8)

Percebe-se que as proposições de algumas estudantes estão relacionadas à necessidade de ampliação da comunicação com os professores (EST_E4 e EST_E6). Já as estudantes EST_E5 e EST_E8 propõem que o planejamento docente contemple atividades interdisciplinares, ou seja, que conecte os conhecimentos das distintas áreas disciplinares. A experiência docente da investigadora no curso de Pedagogia a Distância da UDESC permite afirmar que, nesse curso, existem algumas iniciativas envolvendo a proposição de atividades interdisciplinas (como seminários realizados pelos professores nos polos de poio presencial e atividades a distância integradas) que buscam interconectar os conhecimentos das disciplinas que compõem a fase do curso. Isso pode ocorrer por meio de uma única atividade ou por meio de atividades que se articulam e se complementam. O fato de os estudantes trazerem à tona essas iniciativas sugere uma avaliação positiva e a necessidade de sensibilizar toda a equipe docente, incluindo os tutores a distância, para que as atividades de aprendizagem enfatizem o caráter interdisciplinar do conhecimento científico.

7.4.2 O papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva das estudantes

Neste tópico, apresentaremos a análise dos dados relacionados à segunda categoria temática — o papel dos mediadores pedagógicos não humanos — com o intuito de caracterizar a mediação *online* efetivada no curso de Pedagogia a Distância na perspectiva das estudantes.

a) O papel do AVA na perspectiva das estudantes

As estudantes foram indagadas sobre a função que a interface e a organização do AVA (o Moodle) possuem no processo de aprendizagem *online* no curso de Pedagogia a Distância. Elas mencionaram mudanças na organização das disciplinas no AVA que ocorreram em decorrência de uma alteração curricular que deu origem a um novo PPC no ano de 2017. Entretanto, apesar desse estudo contemplar o currículo em extinção, a alteração na forma como as disciplinas são organizadas no AVA foi estendida para turmas de ambos os PPC, conforme já mencionamos.

> *Eu acho que ele tá muito bem colocado assim, ele teve uma mudança né, na página assim. Mas nada que foi complicado de entendimento. Até se adequar, tem as mudanças, mas eu não tenho dificuldade hoje de acessar, de entrar dentro do Moodle. De fazer minhas atividades, tendo uma internet boa logicamente né.* (EST_E1)

> *A organização eu achei boa assim, não vou dizer que foi ótima porque teve algumas dúvidas, como as datas às vezes. As datas ficaram meio confusas de trabalhos finais, aí às vezes ficavam muito próximas umas das outras, das disciplinas. Mas a organização em si eu achei boa assim. Desta parte, como eu posso dizer, desta organização de tentar mostrar pra gente, aonde... os Templates que nos eram fornecidos dos trabalhos finais, das atividades.*
> (EST_E2)

> *Até assim, o que a gente, cada vez que muda a configuração, a gente estranha. E não só eu, de uma forma geral, os meu colegas, a gente estranha um pouco até que a gente se familiarize um pouco com as ferramentas disponibilizadas. Mas ele é acessível, como eu comentei antes, ele é acessível. Não tenho dificuldades, a não ser quando eu tenho que fazer, criar alguma coisa com as ferramentas, aí eu tenho dificuldade, mas no mais assim, pra acessar os materiais assim, que se encontram disponíveis ali eu não tenho dificuldade não.* (EST_E3)

> *Sim, ele tá bem fácil até, até porque agora são menos matérias né, e fica só [risos leves] os quadradinhos ali bem pouquinhos. Porque antes a gente passava páginas né, tinha muita coisa. Mas eu acho assim que tá bem fácil, de a gente se achar, se localizar. Não tive dificuldade não ali. Acredito que assim, tá até bem mais fácil, a gente só abre e já olha, já escolhe a matéria que precisa ver, as coisas ali tão bem fácil.* (EST_E6)

> *Então, nós questionamos muito quando foi modificado, nós tivemos duas alterações ali no Moodle, durante o curso né. Mudando completamente assim o ambiente virtual. E nós estávamos acostumados na verdade, ao primeiro. Claro, que sempre toda a mudança há uma certa resistência, normal. Mas enfim, ele facilita no sentido de ser interativo. Todas as disciplinas elas estão assim que a gente abre no ambiente virtual ele disponibiliza todas as disciplinas num único espaço. Então eu tenho facilidade de entrar em qualquer uma, buscando todas as atividades que estão em aberto por exemplo, sem sair da primeira página, neste sentido. Mas ele principalmente facilita, porque ele está organizado em tópicos. Aí num primeiro momento talvez a gente resistiu. Mas por ser uma novidade mas hoje, eu acredito que ele facilita muito. Porque ele organiza. Ele dá tempo entre as atividades, ele estabelece um respeito né. [...] Organizou bastante o virtual, e o nosso diga-se de passagem é bastante organizado neste sentido.* (EST_E7)

Percebemos, nas falas das estudantes, que elas evidenciam que as mudanças realizadas no AVA do curso de Pedagogia a Distância foram positivas, pois tornaram o ambiente *online* mais interativo (EST_E7), mais organizado em relação à apresentação dos conteúdos e das atividades de aprendizagem (EST_E2 e EST_E1) e de fácil localização das informações (EST_E6 e EST_E3). As estudantes, de modo geral, demonstraram que essas alterações causaram um estranhamento inicial, mas que logo foi superado.

Quanto à comunicação e navegação no AVA, as estudantes parecem se sentir confortáveis, especialmente porque estão em fases adiantadas no curso (sexta e oitava fases). Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas, especialmente no início do curso, já foram superadas. Destacamos as falas de três estudantes relacionadas a esse aspecto:

> *No moodle tem a mensagem privada, tem o fórum de debates, fórum de dúvidas, e a gente tem acesso ao e-mail do professor também, que seria mais particular também né. [...] No início só que é complicado, até você pegar o jeito de onde tá cada coisa, mas eu acho que ele é bem amplo, bem disponibilizado. [...] E ele realmente é bem prático, ele não tem dificuldades de acesso, só até você pegar o jeito no primeiro semestre né. Ele é bem eficaz, eu gosto bastante de mexer com ele.* (EST_E5)

> *Eu acho que é uma ferramenta bem fácil de utilizar assim, no começo, no primeiro semestre que a gente não conhecia, não entendia, eu tive um pouco de dificuldade. Mas, depois assim, é bem fácil. Eu até nem sei assim, porque que às vezes no início de semestre, início de ano, sempre dá uma mudada assim. Aí naquela semana a gente fica meio perdida, não sabe muito onde mexer, mas acaba se acostumando rapidinho. Eu acho assim, bem fácil de navegar, bem tranquilo.* (EST_E6)

> *Espero que a estrutura do curso atue como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o enriquecedor e significativo, que ampliem meus conhecimentos sobre os temas relacionados com a Educação, suscitando reflexões críticas e diálogos.* (EST_E8)

Conforme mencionamos anteriormente, a EST_E4 confundiu em vários momentos da entrevista a mediação realizada pelos professores por meio da videoconferência com a mediação pedagógica realizada no Moodle:

> *Eu acho tranquilo. Tivemos uns probleminha no penúltimo e no último semestre, mas assim, é transmissão mesmo, é mais a internet e a transmissão mesmo. Mas a princípio está tranquilo.* (EST_E4)

Ao relatar problemas na transmissão, a EST_E4 estava se referindo a problemas técnicos no polo de apoio presencial relacionados à internet.

De modo geral, percebe-se que as estudantes conseguem facilmente se comunicar com os seus pares, professores e tutores no AVA do curso de Pedagogia a Distância, assim como navegar para buscar materiais didáticos, postar atividades e se apropriar das agendas das disciplinas. Entretanto, percebe-se poucos indícios de utilização desse espaço para estudo colaborativo entre os estudantes e destes com professores e tutores a distância.

Sobre as novas formas de interação homem-computador, como a interação em AVA, Meirinhos (2015) afirma que elas alteram significativamente a nossa relação com os saberes e a forma como estruturamos o pensamento, como percebemos o mundo e como nos relacionamos nele. Consequentemente, essa interação altera o modo como agimos e como construímos conhecimento. Portanto, entendemos que mesmo não explorando o AVA do curso para interação de forma mais intensa e frequente, o AVA do curso de Pedagogia a Distância realiza mediação pedagógica pela sua organização, tanto pela forma de apresentacão dos conteúdos, das atividades e dos objetivos de aprendizagem quanto por sua interface intuitiva.

b) O papel dos materiais didáticos na perspectiva das estudantes

As estudantes também demonstraram que percebem que o material didático do curso de Pedagogia a Distância é um grande aliado em seu processo de aprendizagem.

> *Mas eu adorei, tá? Principalmente no sentido de aprendizagem, é muito material pra gente, bastante material. Principalmente o auditivo, que eu tenho inteligência auditiva. Eu preciso do ouvir. Então os professores disponibilizam dentro do AVA muito material auditivo. [...] E tudo que é disponibilizado é muito bem aproveitado por mim dentro de sala de aula, tudo.* (EST_E1)

> *É como eu falei lá anteriormente né, os materiais foram muito bons, me auxiliaram*

bastante. A função foi extraordinária, porque primeiro eu consulto ali pra depois ir procurar outras formas né, e os materiais didáticos assim estavam sempre de acordo com o caderno pedagógico, que é o que a gente recebe, que é um material didático em mãos né. E os que estavam ali foram grandes apoiadores, foram, muito bons mesmo, e tomara que continue sempre assim, porque são materiais extraordinários. (EST_E2)

Pra mim principalmente ele me ajuda a resolver minhas dúvidas. (EST_E3)

Eu acho excelente, assim, cada disciplina passa o seu, a única coisa assim que eu vou ser sincera, professora, tem disciplinas que é muita coisa passada, que a gente gostaria de assistir, mas como o período, esse semestre por exemplo começou digamos em março já, passou abril, passou maio, aí já começou as provas, já começou trabalhos, né. A gente não consegue assistir todos, ou ler tudo o que tem. Então a gente acaba pegando mais aqueles que o trabalho tá pedindo, tá exigindo, e acaba vendo aqueles. (EST_E4)

Os materiais eu acho de extrema importância, porque o livro ele muitas vezes acaba se tornando pouca coisa né. Embora seja um resumão de tudo que a gente precisa, às vezes ali na midiateca as professoras, elas colocam alguns artigos, algumas revistas, alguns livros, que eu confesso que é muita coisa, mas se desse tempo de a gente ler tudo, é como eu disse antes, iria nos auxiliar muito em trabalho e prova, em várias coisas. Porque às vezes você está lendo ali no livro e se você pegasse aquele artigo que tinha ali ele ia falar numa maneira mais clara que talvez o livro naquele momento não estava te esclarecendo, aquele artigo iria ajudar. Eu gosto muito de filmes, então volta e meia tem algum documentário, ou mesmo um filme que você possa a vir a assistir e te auxiliar a ter uma visão sobre determinado assunto, que venha a ampliar teu raciocínio sobre isso né. (EST_E5)

Acho que os materiais assim que é postado assim, já servem como mediador pra gente se basear assim nos conteúdos. Porque tem bastante conteúdo assim, eu sei que ali a midiateca tem muitos vídeos, muitos artigos, livros, a gente porque não tem tempo pra estar vendo tudo, lendo tudo, mas acredito que aquilo ali já seria um mediador. (EST_E6)

Então assim, como mediador, como essas coisas que a gente conversou da questão da mediação que eles acabam sendo mediadores, é bem neste sentido, que os materiais que acabam sendo disponibilizados normalmente são artigos, de repente são resenhas de livros, ou partes de livros, aulas e links de aulas online, as vezes disponibilizadas às vezes lá no Youtube. E são materiais que eles colaboram né, eles vem somar, agregar, a tudo que o professor nos trás.
(EST_E7)

Percebe-se, a partir das falas apresentadas, que as estudantes exploram os materiais didáticos que são disponibilizados no AVA do curso, mas nem sempre conseguem ler ou se aprofundar em todos eles, pois são muitos materiais colocados à disposição, como destacam algumas estudantes (EST_E1,

EST_E4, EST_E5 e EST_E6). Também fica evidente que os materiais disponibilizados são variados: vídeos; artigos; capítulos de livros; *links* para *sites*; e o caderno pedagógico.

Entretanto, é importente considerar que uma metodologia para a EaD com componente *online* deve privilegiar ações educacionais baseadas no diálogo, na interação entre os sujeitos, na participação, na intervenção, na autoria e na colaboração (Silva, 2006). Conforme nos posicionamos anteriormente nesse estudo, entendemos que esses aspectos encontram as condições favoráveis para se efetivarem quando consideramos que o processo de mediação pedagógica *online* envolve, além da ação mediadora humana, também o caráter mediador das tecnologias digitais e dos materiais didáticos. Nesse sentido, os materiais didáticos precisam ser adequadamente selecionados e elaborados, considerando as características do contexto (perfil dos estudantes, características do curso etc.) em que serão utilizados.

c) O conceito de mediador pedagógico não humano na perspectiva das estudantes

Com relação ao conceito de mediador pedagógico não humano, quatro das oito estudantes expressaram, de forma espontânea, que materiais didáticos e/ou AVA são mediadores da aprendizagem no curso de Pedagogia a Distância.

As estudantes EST_1 e EST_E2 associaram apenas os materiais didáticos à noção de mediador pedagógico não humano.

> *Ah sim. Todo o material disponibilizado pra mim são mediadores, porque se eu tenho alguma dúvida sobre determinado assunto tem o material lá dentro. Eu vou ler sobre o determinado assunto pra me esclarecer melhor qual seria a melhor forma de fazer, pra eliminar a minha dúvida. Eu acho que todo o material disponibilizado é, faz parte da mediação. [...] Mas se eu quiser alguma dúvida, ainda bem que aí vem outro mediador que é o PPT da vídeo né. Se você tem alguma dúvida e não pode ver a vídeo você vê o PPT. (EST_E1)*

> *Realizam [mediação] sim, foram através destes materiais didáticos que eu tive alguns conhecimentos que estavam ali, como eu falei, que eu não precisar procurar em outras fontes, porque estavam disponíveis alí porque eram uma imensidão de materiais didáticos muito bons. (EST_E2)*

Já as estudantes EST_7 e EST_E8 associaram o AVA (ou outro *software* de comunicação utilizado pelos professores) e os materiais didáticos à noção de mediador pedagógico não humano.

> *A interação pelo edmodo, acaba que alguns softwares né, acabam facilitando essa conversa, esse diálogo, então os próprios softwares utilizados, eles acabam sendo os mediadores também né, junto dos tutores e professores. Então assim, indiretamente*

> *ou diretamente acabam que sendo mediadores neste né. E também assim, o próprio material em si.* (EST_E7)

> *Espero que a estrutura do curso atue como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o enriquecedor e significativo, que ampliem meus conhecimentos sobre os temas relacionados com a Educação, suscitando reflexões críticas e diálogos.* (EST_E8)

Na nossa apreciação, consideramos que seja importante que os estudantes, de modo geral, percebam que a mediação pedagógica *online* também pode se consolidar na relação que estabelecem com os materiais didáticos e com a organização do AVA (ou com outras tecnologias digitais), de tal modo que se sintam estimulados a explorar esses e outros recursos em prol da aprendizagem. Nesse sentido, consideramos relevante que as políticas e diretrizes para a EaD carreguem consigo uma visão mais integrada de mediação pedagógica *online* que considere o papel mediador dos professores/tutores e estudantes (humanos), assim como dos materiais didáticos e tecnologias agregadas aos modelos pedagógicos dos cursos. Essa percepção deve integrar os projetos pedagógicos dos cursos a distância, contribuindo para uma definição mais ampla e integrada do papel dos sujeitos do processo educativo e do papel das tecnologias e dos materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem *online*.

d) Obstáculos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva das estudantes

As estudantes entrevistadas também relataram alguns obstáculos associados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos, tais como dificuldades relacionadas: ao uso do AVA ou outra tecnologia (EST_E1, EST_E3 e EST_E4); ao acesso ao *link* de gravação de videoconferência (EST_E1); e à estrutura dos polos de apoio presencial relacionada à conexão com a internet (EST_E1). Apresentamos alguns trechos das entrevistas que exemplificam esses argumentos.

> *Então, pra mim foi uma novidade né, porque eu já fiz uma graduação na FURB, presencial, então tudo foi novidade em termo de uso do AVA assim é. No início assim foi bem difícil de entender, no primeiro semestre, mas a gente vai se adaptando a tecnologia.* (EST_E1)

> *Mas ele é, ah, tem uma coisa que eu não gosto. Que eu não consigo fazer é ver as videoconferências. Nunca consigo, porque eu não sei, tem que digitar na barra do Chrome um link lá. Não consigo, não consigo. Tentei de várias formas, não consigo assistir uma videoconferência novamente.* (EST_E1)

> *É a falta de estrutura, como nós vivemos, durante o curso praticamente inteiro. Não*

> *vou dizer pra ti que durante todos os semestres, porque nos últimos dois nós já teve, já melhorou bastante. Mas nós já tivemos muitos problemas, na transmissão das videoconferências, mas foi um problema nosso. Do nosso polo. E tinha vezes que a gente não conseguia ver a videoconferência, ou não tinha aparelho, ou não tinha som, ou não tinha imagem.* (EST_E1)

> *Devido a minha idade, eu tenho um pouco de dificuldade pra acessar alguns, algumas ferramentas, mas no geral, o Moodle é excelente, é de fácil acessibilidade né, e compreensão. Eu me atrapalho um pouco quando muda alguma ferramenta que a gente tem que usar em alguma disciplina. Aí eu realmente, é mais complicado. Mas no geral é muito bom.* (EST_E3)

> *Então foi muito difícil, eu acho que principalmente pelas tecnologias. De saber mexer no computador, de mandar os trabalhos, a responder, tudo isso pra mim era novidade né, então era muito difícil.* (EST_E4)

> *O fato de ser online. Porque como eu te falei, da outra faculdade que eu fiz e da UDESC, a UDESC realmente é muito melhor, mas é bom ter o contato com o professor.* (EST_E5)

A estudante (EST_E7) relatou que um obstáculo para ela é ler os materiais *online* (na tela do computador, por exemplo), relatando que considera importante ter todos os materiais impressos para realizar a leitura.

> *Sim, sim, porque eu tenho uma necessidade, e aí eu vou falar pessoal, eu tenho uma necessidade pessoal, é do concreto, do palpável. Então assim, livro, livro mesmo. Eu preciso do concreto apesar do ambiente virtual. Tanto até que agora eu vou, como é que se diz. Eu vou me denunciar. Eu tenho que imprimir, eu tenho que fazer o material impresso. Pra fazer leitura, eu tenho essa necessidade.* (EST_E7)

De modo geral, as estudantes relataram poucas dificuldades em relação aos mediadores não humanos, pois afirmaram que elas foram sendo superadas à medida que o curso foi avançando, especialmente aquelas relacionadas ao AVA e ao acesso aos materiais didáticos. Na nossa leitura, isso tem relação com o aumento da competência tecnológica durante o curso, percebido pelos estudantes na fase do inquérito por questionário, no qual identificamos que os estudantes percebem que a sua competência tecnológica aumenta no decorrer do curso. A quantidade de estudantes que considerou que possuía muita competência ao iniciar o curso, em relação ao momento do inquérito, aumentou de 35 para 81 estudantes.

Os papéis assumidos pelos sujeitos que participam de cursos a distância são diferentes e requerem habilidades e competências apropriadas, especialmente para lidar com as tecnologias. As TIC que servem de suporte ao processo ensino-aprendizagem impõem desafios e promovem uma nova

interação em termos de tempo e espaço com relação ao objeto de estudo/conhecimento (Konrath, Tarouco & Behar, 2009). Assim, conforme mencionamos anteriormente, essa realidade coloca desafios aos estudantes (e também aos professores e tutores), exigindo deles o desenvolvimento de habilidades e competências de ordem tecnológica necessárias para potencializar a aprendizagem *online*.

e) Aspectos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva das estudantes

Dentre os aspectos positivos (facilitadores) relatados pelas estudantes e relacionados aos mediadores pedagógicos não humanos, encontram-se o acesso a qualquer hora e de qualquer lugar ao AVA e aos materiais pedagógicos (EST_E1 e EST_E4), a diversidade dos materiais didáticos disponibilizados e suas distintas linguagens (texto, vídeo etc.) (EST_E1, EST_E5 e EST_E8), e a comunicação mediatizada (EST_E8). Apresentamos, a seguir, trechos das falas das estudantes que exemplicam esses aspectos positivos relacionados aos mediadores não humanos.

> *Eu não consigo abrir as vídeos, as webaulas, e ali eu consigo abrir tudo né, se eu quero assistir uma vídeo conferência eu posso abrir a hora que eu quiser. Se eu quiser assistir uma vídeo aula, a hora que eu quiser tá disponível né. Tudo isso é, a minha é, porque eu aprendo muito mais ouvindo do que lendo. Eu gosto quando eu consigo acessar as videoconferências, as webaulas, ou qualquer outro documentário, vídeos, qualquer coisa que vocês colocam que tenham um som, que as pessoas falem, pra mim é melhor assim, eu gravo melhor.* (EST_E3)

> *Eu acho que o fator principal é que eu tenho o tempo inteiro né, que eu posso estar conectada.* (EST_E4)

> *É, mas eu acho mais legal ainda as webaulas, porque às vezes as professoras lendo o livro conosco, e trazendo o resumo deles pelos slides fazem a gente olhar diferente e ter a visão delas. E é interessante porque daí você vai fazendo as tuas anotações, no polo mesmo eu acabo não fazendo, porque é como eu te falei, às vezes a internet tá complicada, você tá na sala de aula, tem sempre alguém, conversando, você conversa também, óbvio né. Mas eu gosto de olhar em casa depois, que dois ou três dias depois ela tá ali e eu assisto de novo em casa com o caderninho fazendo as observações e eu acho a parte mais interessante pra você aprender de fato, porque você só lendo sozinha não dá né.* (EST_E5)

> *Os fatores que facilitam o processo de mediação pedagógica e contribuem de forma significativa com minha aprendizagem referem-se a quantidade de materiais e hiperlinks disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, fundamentais para ampliar meus conhecimentos, o fato de a comunicação ocorrer de forma síncrona e assíncrona, possibilitando a troca de saberes e o diálogo com colegas, professores e tutores. Além disso, tenho a possibilidade de participar de forma ativa do processo de*

> *ensino e aprendizagem e de dirigir meus estudos de forma autônoma, reflexiva e crítica.* (EST_E8)

A EST_E5 confundiu a mediação pedagógica realizada no AVA com a mediação realizada na videoconferência ou com as webaulas (como os vídeos gravados por professores ou por alguma empresa). Entretanto, fica evidente que essa aluna encontra nos materiais didáticos, especialmente aqueles no formato audiovisual (videoaulas e versão gravada das videoconferências), um apoio para a sua aprendizagem.

f) Estratégias relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva das estudantes

As estudantes entrevistadas apresentaram algumas estratégias a que recorrem em seu processo de aprendizagem no curso de Pedagogia a Distância relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos. É importante salientar que na EaD essas estratégias também estão relacionadas à motivação e à organização dos próprios estudantes, assim como do papel que os professores/tutores realizam na mediação pedagógica. Assim, destacamos algumas falas dos estudantes que representam exemplos de estratégias adotadas que incluem, por exemplo, os materiais didáticos, o AVA ou outro recurso tecnológico.

Duas estudantes (EST_E1 e EST_E4) afirmaram que sua estratégia principal é o estudo de material audiovisual (vídeos), pois percebem que aprendem mais desse modo, apesar da fala da EST_E4 sugerir memorização de conteúdos.

> *Olha, eu tenho, eu faço muita leitura né. E a minha estratégia maior, é o foco pra mim, é o auditivo. Eu não consigo aprender ou gravar alguma coisa se eu não ler em voz alta, ou se eu não ver um vídeo. Então tudo eu recorro ao auditivo. Então se tem alguma coisa que eu preciso estudar, eu opto pelo auditivo.* (EST_E1)

> *Assim, as últimas provas, dos últimos semestre, porque bem no começo não tinha videoaula né professora, eu acho que foi, apartir, não lembro, do terceiro semestre que tinha as vídeoaulas pequenas de cada disciplina. Então eu aprendo muito com as videoaulas, escutando. Eu gosto muito de escutar, sabe, eu gravo mais.* (EST_E4)

Algumas estudantes afirmaram que, além dos materiais didáticos disponibilizados no AVA do curso de Pedagogia a Distância, elas recorrem a outras referências disponíveis na internet, especialmente por meio de buscas no Google. Apresentamos, a seguir, algumas falas que representam esse posicionamento.

> *Além das que estão disponíveis ali, eu procuro outras fontes, no Google, em outros canais assim, eu sempre procuro de estar me sintonizando, de alguma forma relacionando os dois ambientes virtuais, o Moodle e as outras fontes que estão aí para nos auxiliar né.* (EST_E2)

> *Eu tenho que entrar no Moodle quase que todos os dias, é a minha ferramenta quase que principal, porque é ali que eu vou encontrar quase tudo que eu preciso. Então se eu deixar de acessar, digamos, por uma semana, quando eu entrar eu já estou perdida. [...] Geralmente em sites da internet. Eu busco assim por alguma coisa, algum link, pra mim hoje é mais fácil esse caminho. Mas quando eu tô em casa eu até busco livros, ou alguma coisa na biblioteca que é mais difícil né, mas eu busco outros site. Eu não fico em cima só daquilo que é colocado ali. Se bem que é um material completo né. Mas a gente tem que buscar outras coisas até pra comparar né.* (EST_E3)

> *Sim, eu busco bastante no Google. Às vezes as professoras falam, por exemplo, LIBRAS, aí você fuça um pouquinho no Google, pra ver outras fontes, outras formas de visão.* (EST_E5)

> *Sim, é como eu estava dizendo, eu pesquiso no Google textos, arquivos, artigos, livros, vídeos. O mais como é que eu vou dizer, quanto mais assim eu encontro, que eu leio assim, mas fica melhor pra formular os questionários ali, as atividades ali que os professores pedem. Então eu não me baseio só no que está ali no Moodle não.* (EST_E6)

> *Eu procuro ler, ler mesmo os materiais que estão disponibilizados. Porque além de eles provocarem outros, e a gente acabar se orientando por outros materiais, outros artigos, eles acabam clareando também o próprio estudo né. [...] Eu acho que é a parte mais difícil. É o aluno se encontrar né com os materiais online. Quando tu passa a ter um ritmo de estudo e você começa a fazer um uso de todos os materiais, ou quase todos, que seja, eles próprios por sí acabam nos orientando neste estudo.* (EST_E7)

A EST_E8 apresentou como estratégia o estudo dos conteúdos tomando como referência a agenda de atividades e de encontros síncronos previstos no curso. Além disso, faz uso do aplicativo Whatsapp para trocar ideias com os colegas sobre as atividades e os conteúdos.

> *Geralmente, eu estudo os conteúdos das disciplinas baseadas nas datas de videoconferências, encontros com os tutores e trabalhos que devem ser entregues, de modo que quando o encontro presencial acontece, já estou com o conteúdo estudado. Leio os cadernos pedagógico em sua totalidade e acesso os materiais disponibilizados no AVA; além disso, eu e minhas colegas costumamos fazer grupos de estudos para realizarmos as atividades obrigatórias, trabalhos finais e para estudarmos para as provas, isso se dá por meio de encontros pessoais e até mesmo pelo aplicativo WhatsApp*. (EST_E8)

Com base nas estratégias apresentadas, é possível afirmar que as estratégias a que as

estudantes recorrem em seu processo de aprendizagem *online* no curso de Pedagogia a Distância extrapolam as fronteiras do Moodle, pois a maioria afirmou recorrer a outras fontes de informação e comunicação disponíveis no ciberespaço, além de outras possibilidades de comunicação, como o uso de aplicativo no telefone móvel. A exploração do ciberespaço, segundo Lévy (1999), representa um novo modo de comunicação que surge da interconexão mundial (rede) dos computadores e explicita, além da infraestrutura material da comunicação digital, a globalidade de informações que ela abriga e os seres humanos que circulam e mantêm esse universo.

g) Proposições de mudanças relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva das estudantes

Quando solicitadas a apresentar mudanças que gostariam que acontecessem no processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância, as estudantes entrevistas apontaram algumas proposições relacionadas aos mediadores pedagógicos não humanos, como melhorar a qualidade da transmissão da videoconferência, a qual está relacionada às condições da internet contratada no polo de apoio presencial. Esse é um aspecto que não está relacionado diretamente com o Moodle, mas os estudantes que enfrentam esse tipo de situação não conseguem acompanhar a videoconferência no momento em que ela é realizada, por problemas de conexão da internet, optando por assisti-la quando o *link* da gravação é disponibilizado no Moodle.

> *Melhorar a qualidade de transmissão não sei, porque isso é fundamental, eu saio de casa e vou pra faculdade e não vejo um vídeo, um vídeo que eu posso entrar no microfone e ir ali, que tem o professor que disponibiliza pra gente falar o que a gente quer. Então assim, melhorar a qualidade de transmissão da videoconferência.* (EST_E1)

A EST_E3 apresentou como proposição de melhoria a realização de um curso de informática básica. Essa proposta poderia ser incorporada em algum projeto ou programa de extensão ou de pesquisa, especialmente voltado aos estudantes das primeiras fases. Essa iniciativa poderia contemplar também professores da rede pública de ensino.

> *O que falta pra gente, antes de a gente ir pra universidade, é a gente ter algum curso dentro de informática, mas não o básico, que o básico eu fiz, tem que ter um pouquinho além né.* (EST_E3)

A EST_E7 apresentou como sugestão de mudança que o planejamento das disciplinas focasse mais no estudo dos conteúdos programáticos (materiais didáticos) do que na proposição de atividades

fragmentadas. Isso significa propor menos atividades, porém mais significativas e articuladas com os materiais didáticos, além de criar mais espaço para discussão dos conteúdos.

> *Eu mudaria assim, a quantidade talvez de atividades, talvez atividades mais elaboradas e em menor quantidade. Porque às vezes, o fato de termos aquele tempo X pra fazer uma atividade, e se nós tivermos ao invés de 5, por exemplo, na atividade obrigatória que a gente tem disponível, que é uma das avaliações, às vezes aquela atividade obrigatória se fragmenta em três ou quatro atividades pra dar uma nota de atividade obrigatória. E se as vezes a gente fizesse uma mais elaborada, que explorasse mais o conteúdo, talvez fosse melhor. A gente percebe isso muito claro nas disciplinas que focalizam nos materiais, no aprendizado e nas leituras, e naquelas que ficam fragmentando em atividades. A gente percebe que no final do curso aquela que de fato provocou a leitura dos materiais que estava ali, estavam na mediateca, a gente percebe que a gente tem um aprendizado mais significativo do que nas demais. Então a gente acaba se fazendo aquele contrapeso né, e eu acredito que quando é muito fragmentado. Muitas atividades, acaba se perdendo um pouco.* (EST_7)

Na nossa interpretação, as proposições apresentadas pelas estudantes devem fazer pauta da avaliação do curso, do planejamento das disciplinas e da formação continuada de professores e tutores a distância e presenciais. Sugerimos que estruturar o planejamento do curso, tanto em relação aos papéis dos mediadores pedagógicos (humanos e não humanso) quanto em relação às propostas de atividades de aprendizagem, tomando como referência o modelo teórico CoI é uma importante iniciativa a considerar.

7.4.3 Síntese das entrevistas com as estudantes e algumas triangulações

Procuramos, neste espaço, apresentar uma síntese dos resultados relativos à perspectiva das estudantes sobre o processo de mediação pedagógica *online* efetivado no curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Nesse sentido, sintetizamos os resultados considerando as categorias e subcategorias temáticas definidas que orientaram a análise de conteúdo.

O papel do professor: a maioria das estudantes entrevistadas associou o papel do professor ao esclarecimento de dúvidas. Para elas, o professor é aquele que deve estar à disposição no AVA para esclarecer as dúvidas relacionadas ao conteúdo e às atividades de aprendizagem. Entretanto, o papel do professor também foi relacionado à função de motivar e orientar os estudantes e de estabelecer uma relação dialógica com eles, de disponibilização de distintos materiais pedagógicos, de estímulo à participação colaborativa e à criatividade dos estudantes e de acompanhamento de seus percursos de aprendizagem.

O papel do tutor a distância: quanto ao papel dos tutores a distância, não encontramos consenso nas falas das estudantes. Esse fator sugere que não há uma unidade em relação ao papel que esses sujeitos desempenham na mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância. Em algumas disciplinas, parece haver coesão entre o trabalho do tutor e do professor, a ponto de os estudantes não distinguirem quem é quem. Já em outras disciplinas, parece que o professor é visto como aquele que detém o conhecimento e o tutor é apenas um auxiliar pouco procurado pelos estudantes.

O papel dos estudantes: a percepção das estudantes sobre o próprio papel no processo de mediação pedagógica *online* no curso foi variada. Dentre as respostas atribuídas, identificamos papéis relacionados: ao compartilhamento de conhecimentos e de experiências entre os sujeitos; à necessidade de disciplina, planejamento e organização pessoal para fazer um curso a distância (conciliando com outras atividades, especialmente o trabalho); à importância de acessar constantemente informações e materiais didáticos disponibilizados no AVA; e à necessidade de participação e de interação frequentes.

O papel do AVA: com relação à organização e à interface do AVA utilizado no curso (Moodle), as estudantes evidenciaram como positivas as últimas mudanças realizadas, considerando que elas deixaram o ambiente *online* mais interativo e mais organizado em relação à apresentação dos conteúdos e das atividades de aprendizagem. Além disso, consideram a interface de fácil navegação, o que auxilia na localização das informações (cronogramas, atividades, materiais didáticos) e na comunicação com os professores/tutores e colegas.

O papel dos materiais didáticos: as estudantes entrevistadas percebem que o material didático do curso de Pedagogia a Distância é um grande aliado no seu processo de aprendizagem, porém costumam pesquisar outras fontes utilizando a internet.

O conceito de mediador pedagógico humano e mediador pedagógico não humano: apenas duas das oito estudantes afirmaram espontaneamente que professores, tutores a distância e estudantes são os sujeitos que realizam mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância. As demais não incluíram os estudantes, referindo-se apenas aos tutores a distância e aos professores como mediadores humanos. Quatro das oito estudantes expressaram, de forma espontânea, que os materiais didáticos e/ou AVA do curso são mediadores pedagógicos. Esses resultados encontram respaldo nos resultados obtidos no inquérito por questionário, no qual 76,2% dos 105 estudantes inquiridos associaram o processo de mediação pedagógica *online* ao papel desempenhado pelos

professores e tutores, e 11,4% o associaram aos mediadores pedagógicos não humanos. Somente 4,8% associaram a mediação pedagógica ao papel dos mediadores humanos e não humanos.

Obstáculos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos e não humanos: os principais obstáculos apontados pelas estudantes relacionados ao papel dos professores e tutores a distância referem-se à falta de sintonia/diálogo entre professor e tutor a distância, à falta de clareza e articulação no planejamento de algumas disciplinas e a postura pouco ativa/inovadora dos professores. Também relataram obstáculos relacionados ao seu próprio papel no curso, como: postura imediatista (exigência de retorno imediato sobre as atividades e dúvidas postadas no AVA); dificuldade na organização pessoal; e pouco tempo para participar das atividades do curso. Conflitos pessoais com os professores, envolvendo divergência na interpretação de algum conteúdo, e falta de clareza nas orientações disponibilizadas no AVA também foram mencionados como obstáculos. Com relação aos obstáculos envolvendo os mediadores não humanos, os estudantes apontaram poucos aspectos, pois esses foram sendo superados à medida que o curso foi avançando, especialmente aqueles relacionados ao AVA e ao acesso aos materiais didáticos. Alguns desses obstáculos também foram mencionados pelos estudantes no inquérito por questionário, como o pouco tempo para fazer o curso, ou seja, para participar de todas as atividades previstas (presenciais e *online*), a demora no envio de feedback e de respostas às dúvidas pelos professores e tutores a distância (que pode estar relacionada ao desejo de retorno imediato) e a falta de clareza nas orientações das disciplinas.

Estratégias relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos e não humanos: dentre as estratégias apresentadas pelas estudantes entrevistadas, duas estão relacionadas, especificamente, ao papel dos próprios estudantes. As demais estratégias mencionadas estão relacionadas ao papel dos não humanos, tais como: o estudo prioritário de material audiovisual (vídeos), por considerar que aprendem mais desse modo; a busca a outras referências disponíveis na internet, especialmente por meio de buscas no Google, além do estudo dos materiais didáticos disponibilizados no AVA do curso; o estudo dos conteúdos, tomando como referência o cronograma de atividades e de encontros síncronos previstos no curso; e o uso do aplicativo Whatsapp para com trocar ideias com os colegas sobre as atividades e os conteúdos. Essas estratégias sugerem que os estudantes extrapolam as fronteiras do Moodle em busca de outras fontes de informação e meios de se comunicar. Percebemos que o resultado do inquérito por questionário, relacionado às estratégias a que os estudantes recorrem para promover sua aprendizagem *online*, converge com os aspectos destacados nas entrevistas. A pesquisa a outras fontes de conhecimento na internet foi a estratégia que mais apareceu nas respostas das

estudantes na fase do inquérito por questionário, seguida pela realização de leituras, troca de ideias com os colegas de turma, estudo dos materiais didáticos sugeridos no AVA e manutenção de uma rotina de estudos.

Aspectos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos e não humanos: as estudantes destacaram, como aspectos postivos relacionados aos mediadores pedagógicos humanos, o feedback dos professores/tutores a distância, a qualificação e o companheirismo dos professores, a possibilidade de organização pessoal possibiltada pela flexibilidade da modalidade EaD e a interação com professores, tutores a distância e colegas. Com relação aos mediadores pedagógicos não humanos, destacaram como positivo o acesso a qualquer hora e de qualquer lugar ao AVA e aos materiais pedagógicos, a diversidade dos materiais didáticos disponibilizados e suas distintas linguagens, e a comunicação mediatizada (por ferramentas como fórum e mensagem privada). No inquérito por questionário, os estudantes também apresentaram aspectos positivos do curso de Pedagogia a Distância relacionados à mediação pedagógica *online*. Os principais aspectos apresentados foram a qualidade dos materiais didáticos e a flexibilidade proporcionada ao estudante pela EaD, convergindo com os aspectos mencionados nas entrevistas com as estudantes.

Proposições de mudanças relacionadas aos mediadores pedagógicos humanos e não humanos: as estudantes entrevistadas sugeriram como mudanças relacionadas aos mediadores humanos a ampliação da comunicação com os professores no AVA e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, ou seja, que conectem os conhecimentos das distintas áreas disciplinares. As proposições relacionadas aos mediadores não humanos envolviam: melhorar a qualidade da transmissão da videoconferência nos polos de apoio presencial, devido a problemas com a internet; oferecer aos estudantes um curso básico de informática no início do curso de Pedagogia a Distância; e o planejamento das disciplinas mais focado no estudo dos conteúdos programáticos (materiais didáticos) do que na proposição de atividades fragmentadas.

7.5 Síntese do Capítulo VII

Este capítulo destinou-se a apresentar e a analisar os resultados decorrentes do inquérito por entrevistas realizadas com professores, tutoras a distância e estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Os resultados sugerem que esses sujeitos normalmente concebem o processo de mediação pedagógica *online* relacionado ao papel desenvolvido por professores e tutores a distância no

AVA. Nesse contexto, os professores são vistos como os responsáveis por planejar e acompanhar o desenvolvimento da disciplina. Enquanto isso, os tutores a distância são vistos como auxiliadores dos professores, especialmente em atividades como responder dúvidas e realizar avaliação das atividades de aprendizagem. Apesar de as estudantes demonstrarem que percebem que o seu papel no curso deve envolver aspectos como organização, interação, autonomia e participação, a percepção dos professores e das tutoras a distância sugere que os estudantes do curso participam/interagem pouco no AVA.

Com relação ao AVA e aos materiais didáticos, os resultados sugerem que nem todos os sujeitos percebem o seu potencial mediador. De modo geral, tanto os professores quanto as tutoras a distância e as estudantes concordaram que o AVA do curso é de fácil manuseio e intuitivo, e que a organização por tópicos, adotada a partir da reforma curricular em 2017, foi um aspecto positivo. Aspectos como a baixa participação dos estudantes no AVA e as condições de trabalho dos tutores a distância foram alguns dos obstáculos indicados pelos professores e tutoras a distância.

Dentre as estratégias adotadas pelos professores e tutoras a distância para mediar pedagogicamente *online*, destacamos a escolha de materiais didáticos em distintas linguagens, a adoção de uma nova organização para as disciplinas no AVA, e atenção às demandas trazidas pelos estudantes. A principal estratégia a que os estudantes recorrem para superar os abstáculos enfrentados na aprendizagem *online* é a pesquisa em outras fontes de conhecimento na internet. Estratégias como realização de leituras, troca de ideias com os colegas de turma, estudo dos materiais didáticos sugeridos no AVA, e manutenção de uma rotina de estudos também foram mencionadas pelas estudantes.

CAPÍTULO VIII. SÍNTESE DAS CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste Capítulo VIII é apresentar uma síntese das conclusões resultantes das três etapas de investigação: a pesquisa documental, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Além disso, destacamos as contribuições do estudo para a formação superior a distância na UDESC e em contextos similares, assim como apontamos algumas linhas de desenvolvimento futuro de estudos sobre mediação pedagógica *online* em interlocução ou não com o modelo teórico CoI.

8.1 Síntese das conclusões

Antes de apresentar as conclusões e algumas considerações sobre esta investigação, faz-se necessário retomar os dois objetivos centrais que a guiaram:

i) analisar o processo de mediação pedagógica *online* no Curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina a partir da perspectiva dos professores, dos tutores a distância e dos estudantes e;

ii) contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de mediação pedagógica *online* nos cursos de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, bem como de outros contextos similares ao estudado.

Esses objetivos ressaltam a mediação pedagógica *online* como tema mobilizador deste estudo, tanto pela sua relevância no processo ensino-aprendizagem quanto pela necessidade de se compreender melhor como ela vem acontecendo em contextos de EaD com componente *online*. Pesquisar sobre esse tema confirmou nossa convicção de que a mediação pedagógica *online* é um processo que resulta de interações entre humanos e de interações entre humanos e não humanos (tecnologias, conteúdo). Nesse sentido, para relacionar mediação pedagógica e EaD, foi essencial nos apoiarmos no conceito de mediação concebido como processo e não como algo (pessoa, coisa ou objeto) que se interpõe (Vygotsky, 2007). Isso significa dizer que a mediação pedagógica inclui elementos mediadores como a linguagem, o conteúdo, a tecnologia, o professor/tutor, o estudante, o momento histórico. Na perspectiva de Vygotsky, todos esses elementos constituem a mediação. Por esse motivo, procuramos abordar a mediação pedagógica *online* como um processo comunicacional e de construção/atribuição de significados, resultante de interações entre humanos e entre humanos e não humanos. Nessa linha de pensamento, o professor (ou outro elemento mediador) não é a

mediação em si, mas é o elemento externo que oferece condições para que o estudante desenvolva (crie/recrie) significações (elemento ou processo interno). Para Molon (2011), a mediação na perspectiva de Vygotsky não corresponde ao ato em si, não é alguém ou algo que se contrapõe a uma ação, mas é ela mesma a própria relação. Logo, a presença física do outro não é obrigatoriamente necessária, pois não é a materialidade que estabelecerá uma relação social mediatizada, já que a mediação é um processo de atribuição de significados que permite a interação e a comunicação entre as pessoas.

Com o intuito de investigar a perspectiva de professores, tutores a distância e estudantes sobre o processo de mediação pedagógica *online* em um contexto de formação superior a distância, percebemos como necessário pesquisar teorias voltadas à aprendizagem *online*, objetivando entender melhor as especificidades do processo ensino-aprendizagem na EaD com componente *online*. Nessa revisão de literatura, deparamo-nos com o modelo teórico CoI, proposto por Garrison, Anderson e Archer(2000). Esses autores identificam três elementos interdependentes e cruciais para uma experiência educacional superior bem-sucedida: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino. Na perspectiva desse modelo, a presença cognitiva é o elemento relacionado à capacidade de o estudante construir significados por meio da comunicação sustentada em uma comunidade de inquirição crítica. A presença social é concebida como a capacidade de os participantes projetarem suas características pessoais na comunidade, apresentando-se assim aos demais como "pessoas reais" e comunicando-se livremente. Por fim, a presença de ensino é definida com base em duas funções gerais, que podem ser realizadas por qualquer participante de uma CoI (professor, tutor ou aluno, por exemplo). No entanto, em um ambiente educacional, são funções que têm, normalmente, um professor/tutor como principal responsável: definição do *design* da experiência educacional (como seleção, organização e apresentação primária do conteúdo do curso e concepção e desenvolvimento de atividades de aprendizagem e avaliação); e facilitação do discurso, que é uma responsabilidade que pode ser compartilhada entre o professor e alguns ou todos os outros participantes (estudantes). Nesse sentido, encontramos nesses pressupostos os elementos necessários para uma interlocução com a mediação pedagógica *online*.

Na perspectiva do modelo teórico CoI, a aprendizagem em uma comunidade *online*, em que a comunicação é mediatizada por tecnologias, ocorre pela relação entre as três presenças mencionadas. Sendo assim, entendemos que as presenças de ensino, cognitiva e social são dimensões essenciais para compreender como acontece a aprendizagem em um AVA. Além disso, esse modelo também

oferece fundamentos teóricos e práticos que podem contribuir para orientar a prática pedagógica de professores/tutores e a condução dos estudos pelos próprios estudantes.

A aproximação teórica com o modelo teórico CoI e com os princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, especialmente, e com outras teorias apresentadas no Capítulo II – como a Teoria da Distância Transacional (Moore, 1993), a Teoria Ator-Rede (Latour, 1997) e o Conectivismo (Siemens, 2004) – foi essencial para confirmar nossa impressão de que o modelo CoI (Garrison, Anderson & Archer, 2000) oferece fundamentos teóricos e metodológicos para organizar uma experiência de aprendizagem significativa e profunda e para orientar a definição clara e coerente do papel dos agentes humanos e não humanos da mediação pedagógica *online*.

A partir dos objetivos apresentados e da questão central de investigação, formulamos um conjunto de subquestões, as quais se apresentam no Capítulo V, em torno das quais se operacionalizou o processo de coleta de dados nas três fases de investigação: pesquisa documental, inquérito por questionário e inquérito por entrevista. Retomamos essas questões, neste momento, com o intuito de apresentar as principais conclusões e reflexões decorrentes do estudo realizado. Porém, antes de apresentá-las, relembramos de forma sucinta a caracterização dos sujeitos participantes da investigação, obtida a partir da seção I do inquérito por questionário. O perfil dos sujeitos inquiridos sugere que o curso de Pedagogia a Distância da UDESC possui uma equipe de professores e tutores a distância predominantemente feminina, qualificada profissionalmente, competente tecnologicamente, com formação em Pedagogia e com idade entre 30 e 66 anos. Com relação ao perfil dos estudantes, identificamos um grupo majoritariamente feminino, com idade entre 20 e 29 anos e com atividade profissional em tempo integral ou parcial. A maioria dos estudantes possui computador com acesso à internet em suas residências, utilizando-o, especialmente, para atividades de estudo. Além disso, os resultados sugerem que esse grupo considera que possui muita competência tecnológica quando comparada com a que possuíam no início do curso.

Retomando as subquestões de investigação, iniciamos pelas duas que têm relação com a pesquisa documental, assim estuturadas: **Q1. Qual é o conceito de mediação pedagógica *online* que permeia as principais normativas do Sistema UAB e da UDESC relacionadas à oferta do curso de Pedagogia do CEAD?** e; **Q2. Em que medida o conceito presente nessas normativas se assemelha ao entedimento que professores, tutores a distância e estudantes do curso de Pedagogia do CEAD/UDESC possuem sobre mediação pedagógica *online*?**

A análise das principais políticas e diretrizes da educação superior a distância no Brasil, que são referências no domínio do convênio com o Sistema UAB e das diretrizes internas à UDESC e ao CEAD, relativas ao curso e à institucionalização da EaD, possibilitaram-nos a realizar uma breve análise sobre como as funções e os agentes (humanos e não humanos) da mediação pedagógica *online* estão presentes ou são sugeridas nesses documentos.

Com relação à análise das políticas e diretrizes nacionais relacionadas ao Sistema UAB, identificamos duas questões importantes. A primeira refere-se à ausência de regulamentação do trabalho dos tutores e professores da EaD. A segunda diz respeito ao fato de os documentos analisados restringirem o processo de mediação pedagógica *online* ao papel das TIC no processo comunicativo (mediatização da comunicação) e/ou às funções do professor ou tutor, desconsiderando os próprios estudantes como agentes de mediação. Apenas um documento (o RQESA) apresentou uma definição integradora das dimensões humanas e não humanas da mediação pedagógica *online*.

A análise das diretrizes e políticas da UDESC sugere a necessidade de atualização e maior articulação entre as diretrizes dos documentos e revelou que os documentos mais gerais (PPI, PDI, por exemplo) abordam sucintamente as funções dos atores da mediação pedagógica *online* na EaD, restringindo-se ao caráter mediador das TIC ou do professor/tutor. Já os documentos específicos do curso de Pedagogia, como os PPC, contemplam de forma mais explícita o papel dos mediadores humanos do processo educativo na EaD, como o papel do professor, do tutor e da equipe multidisciplinar. Apesar disso, pouco evidenciam como deverá se processar a mediação pedagógica no AVA do curso de Pedagogia, assim como não observam que estudantes e TIC também podem atuar como elementos mediadores do processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, entendemos ser necessário que as normativas legais que orientam a educação superior a distância e as políticas institucionais de EaD atentem para o fato de que a mediação pedagógica *online* não está centrada unicamente no uso das TIC para mediatização da comunicação e dos conteúdos, nem na figura exclusiva do professor ou do tutor, apesar da importância desses agentes. É importante que considerem que todos os participantes de uma comunidade de aprendizagem, incluindo os próprios estudantes, são potenciais co-autores e coprodutores de conhecimento. Sendo assim, na nossa interpretação, os projetos educativos que envolvam a aprendizagem em AVA devem superar a visão instrumental das tecnologias digitais, tencionando promover uma comunicação e uma educação não linear que contribuam para renovar ou mesmo

romper com a práxis do modelo tradicional de educação, muitas vezes transposta da educação presencial para a EaD.

Importante também considerar que a concepção de mediação pedagógica *online* que permeia os documentos analisados se assemelha à percepção constatada nos inquéritos com professores, tutores a distância e estudantes. Conclui-se que há uma convergência na concepção presente nos documentos e na percepção dos sujeitos, especialmente pelo fato de ambos atribuírem, em sua maioria, a mediação pedagógica *online* ao papel dos mediadores humanos (essencialmente professores/tutores). Nesse viés, outro aspecto convergente na análise das diretrizes e das concepções dos sujeitos é a baixa constatação, tanto nos textos quanto nas falas, de que as interações entre os estudantes são importantes elementos de mediação.

Com relação à terceira e à quarta subquestões de investigação – **Q3. Como os professores e os tutores a distância do curso de Pedagogia do CEAD/UDESC concebem o processo mediação pedagógica *online*?** e; **Q4. Como os estudantes do curso de Pedagogia do CEAD/UDESC concebem o processo mediação pedagógica *online*?**– concluímos que a concepção de mediação pedagógica *online* que prevalece na percepção dos professores, tutores a distância e estudantes que atuam no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, privilegia o caráter mediador dos agentes humanos, especialmente relacionada à função desempenhada pelos professores e tutores a distância nesse processo. Esse posicionamento ficou mais evidente no inquérito por questionário do que no inquérito por entrevista, pois neste último os sujeitos puderam falar mais abertamente sobre como percebem a mediação pedagógica *online*. Nesse sentido, identificamos, nas entrevistas, que a maioria dos sujeitos consideram que os materiais didáticos e a interface/organização do AVA também são elementos de mediação pedagógica *online*. A inclusão dos estudantes como agentes mediadores no AVA foi o aspecto menos evidenciado na perspectiva de mediação pedagógica *online* dos professores, tutores a distância e estudantes.

Com relação à quinta e à sexta subquestões de investigação – **Q5. Que perspectiva os professores e os tutores a distância do curso de Pedagogia do CEAD/UDESC possuem sobre o seu papel e o papel do outro (estudante/estrutura) no processo de mediação pedagógica *online*?** e; **Q6. Que perspectiva os estudantes do curso de Pedagogia do CEAD/UDESC possuem sobre o seu papel e**

o papel do outro (professor/tutor a distância/estrutura) no processo de mediação pedagógica *online*?– concluímos que:

- A **perspectiva dos professores sobre o seu próprio papel** no processo de mediação pedagógica *online* é a de que eles se consideram os principais responsáveis pelo planejamento das disciplinas, além de outras atribuições como: motivar a participação dos estudantes no AVA; manter um diálogo com os estudantes; fomentar a discussão de conteúdos; cuidar com a linguagem utilizada; acompanhar e orientar a atuação dos tutores a distância ao longo do semestre.
- A **perspectiva dos professores sobre o papel dos tutores a distância** sugere que percebem que a principal função do tutor a distância é auxiliá-los na mediação dos fóruns, no esclarecimento de dúvidas dos estudantes e na emissão de feedback das atividades de aprendizagem.
- A **perspectiva dos professores sobre o papel dos estudantes** sugere, na maioria das circunstâncias, o desejo de que os estudantes participem mais intensamente no AVA do curso e que adotem uma postura ativa frente ao processo de construção de conhecimento.
- **A perspectiva dos professores sobre o papel do AVA** sugere que, de modo geral, os professores avaliam como positiva tanto a interface quanto a organização do AVA, especialmente após uma mudança na sistematização das disciplinas no AVA decorrente de discussões entre os professores e de uma reforma curricular que conteceu no ano de 2017, a qual foi incorporada também na organização das disciplinas do currículo que se encontra em processo de extinção.
- A **perspectiva dos professores sobre o papel dos materiais didáticos**: os professores entrevistados convergiram na ideia de que é importante utilizar distintas linguagens midiáticas para compor os materiais de uma disciplina, como texto, vídeo, áudio, hipertexto, gráficos, dentre outras. Acreditam que essa iniciativa favorece a aprendizagem dos estudantes. Constatamos divergência em relação ao uso de materiais pré-concebidos para as disciplinas, como cadernos pedagógicos. No entanto, a maioria condenou essa prática, ao apoiar a liberdade de escolha pela equipe docente.
- A **perspectiva das tutoras a distância sobre o papel dos professores** é a de que estes são os responsáveis por planejar, organizar e acompanhar as disciplinas no AVA do curso de Pedagogia. Para elas, as duas primeiras ações normalmente têm sido realizadas pelos professores sem a colaboração dos tutores a distância. Nesse sentido, expressaram o desejo de que exista uma maior sintonia e integração no desenvolvimento das atribuições desses dois

agentes, de tal modo que o caráter de parceria entre eles se fortaleça.

- A **perspectiva das tutoras a distância sobre o seu próprio papel** demonstrou que, na maioria das cincurstâncias, o papel dos tutores na mediação pedagógica *online* tem se restringido a auxiliar o professor em atividades como responder dúvidas, lembrar datas da agenda e emitir feedback às atividades de aprendizagem, em vez de conceber e desenvolver o planejamento de forma conjunta.
- A **perspectiva das tutoras a distância sobre o papel dos estudantes** sugere que, na maioria das circunstâncias, percebem que o papel dos estudantes no processo de mediação pedagógica *online* precisa se desvincular da postura passiva que parecem assumir no curso de Pedagogia. Essa percepção converge com a perspectiva dos professores, pois as tutoras também manifestaram o desejo de que os estudantes adotem uma postura mais autônoma e ativa na condução da sua aprendizagem e nas discussões e atividades propostas.
- A **perspectiva das tutoras a distância sobre o papel do AVA** sugere que consideram a interface do AVA fácil e intuitiva. Quanto à organização do AVA, em termos de apresentação e disponibilização dos conteúdos e as formas de comunicação utilizadas, consideram que esse processo é claro e objetivo, apesar de também reconhecerem que tem potencial para melhorar. A nova forma de organização das disciplinas no AVA, após a reforma curricular que ocorreu em 2017, também foi destacada pelas tutoras, assim como pelos professores, como um aspecto positivo e caracterizador desse espaço.
- A **perspectiva das tutoras a distância sobre o papel dos materiais didáticos** sugere satisfação em relação aos materiais didáticos que são disponibilizados no AVA do curso de Pedagogia. Para as tutoras, eles auxiliam a entender o contexto escolar, a se conectar com outras referências e a realizar as atividades de aprendizagem. Além disso, consideram que há uma intencionalidade pedagógica na seleção dos materiais didáticos, uma diversidade nas linguagens em que são apresentadas e que as escolhas refletem a concepção dos professores e os objetivos das disciplinas. Entretanto, duas tutoras fizeram uma crítica ao uso de cadernos pedagógicos como material base das disciplinas, porque necessitam ser atualizados frequentemente.
- A **perspectiva das estudantes sobre o papel do professor** permitiu constatar, na maioria das circunstâncias, uma associação do papel do professor ao esclarecimento de dúvidas relacionadas ao conteúdo e às atividades de aprendizagem. Também associaram o papel do

professor a funções de motivar e orientar os estudantes, estabelecer uma relação dialógica com os estudantes, disponibilizar distintos materiais pedagógicos, estimular a participação colaborativa e a criatividade dos estudantes e acompanhar o percurso de aprendizagem dos mesmos.

- A **perspectiva das estudantes sobre o papel do tutor a distância** não foi consensual. Esse fator sugere que não há uma unidade em relação ao papel que esses sujeitos desempenham na mediação pedagógica *online* nas distintas disciplinas do curso de Pedagogia. As falas das alunas sugerem que, em algumas disciplinas, parece haver coesão entre o trabalho do tutor e do professor a ponto dos estudantes não distinguirem quem é quem. Já em outras disciplinas, parece que o professor é visto como aquele que detém o conhecimento e o tutor é apenas um auxiliar pouco procurado pelos estudantes.
- A **perspectiva das estudantes sobre o seu próprio papel** no processo de mediação pedagógica *online* no curso foi variada. Dentre as respostas recebidas, identificamos papéis relacionados: ao compartilhamento de conhecimentos e de experiências entre os sujeitos; à necessidade de disciplina, planejamento e organização pessoal para fazer um curso a distância (conciliando com outras atividades, especialmente o trabalho); à importância de acessar constantemente informações e materiais didáticos disponibilizados no AVA; e à necessidade de participação e de interação frequentes.
- A **perspectiva das estudantes sobre o papel do AVA**, notadamente sobre a organização e a interface do AVA utilizado no curso de Pedagogia (Moodle), sugere que percebem como positivas as últimas alterações realizadas nesse espaço, tornando-o mais interativo e mais organizado em relação à apresentação dos conteúdos e das atividades de aprendizagem. Além disso, consideram a interface de fácil navegação, o que auxilia na localização das informações (cronogramas, atividades, materiais didáticos) e na comunicação com os professores/tutores e colegas.
- A **perspectiva das estudantes sobre o papel dos materiais didáticos** no processo de mediação pedagógica *online* sugere que percebem que o material didático do curso de Pedagogia é um grande aliado no seu processo de aprendizagem e que costumam pesquisar outras fontes utilizando a internet.

As conclusões que respondem às subquestões de pesquisa 7 e 8 – **Q.7 Que fatores podem facilitar (pontos positivos) ou dificultar (obstáculos) o processo de mediação pedagógica *online* na perspectiva dos professores e dos tutores a distância?** e; **Q.8 Que fatores podem facilitar (pontos positivos) ou dificultar (obstáculos) o processo de mediação pedagógica *online* na perspectiva dos estudantes?**– são as seguintes:

- Os **aspectos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos e não humanos na perspectiva dos professores** constatados foram: a flexibilidade de organização do tempo para o estudo possibilitada pela modalidade EaD (que se estende também para a organização do professor e do tutor a distância); o domínio do conhecimento específico da disciplina aliado ao conhecimento técnico e; a realização de atividades que possibilitem o exercício da autoria e da colaboração. Os aspectos positivos relacionados aos mediadores não humanos foram: a diversificação das linguagens dos materiais didáticos; a organização do AVA em tópicos de estudo dos conteúdos; os canais de comunicação do AVA; e a apropriação de tecnologias para além do AVA do curso, aliada à reflexão sobre o potencial pedagógico delas no processo de mediação pedagógica *online*. No inquérito por questionário, os aspectos facilitadores da mediação pedagógica *online*, de modo geral, estavam relacionados ao papel da equipe docente como planejamento, acompanhamento, conhecimento pedagógico e trabalho integrado da equipe, reforçando a percepção dos sujeitos sobre o processo de mediação pedagógica *online* associado às funções dos mediadores pedagógicos humanos (professor e tutor).
- Os dois principais **obstáculos ou dificuldades relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva dos professores** foram a baixa participação dos estudantes no AVA e as condições de trabalho envolvendo o número de estudantes atendidos em relação ao número de tutores a distância por disciplina e o tempo que dispõem para essa função. Em relação aos **obstáculos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos**, esses sujeitos destacaram: estudantes ainda muito dependentes do uso do caderno pedagógico impresso; dificuldades relacionadas ao acesso dos estudantes ao AVA; dificuldade na seleção de materiais que sejam adequados à EaD a partir da recomendação de não utilização de caderno pedagógico; a necessidade de tornar o AVA e os materiais didáticos mais acessíveis, especialmente para estudantes com alguma necessidade especial; o fato dos professores estarem ainda muito presos ao AVA e não explorarem outras tecnologias. Os

obstáculos evidenciados nos resultados do inquérito por questionário evidenciaram dificuldades pessoais (com as tecnologias e com a própria modalidade, por exemplo) e relacionadas ao papel dos estudantes (como pouca participação no AVA).

- Os **aspectos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos e não humanos na perspectiva das tutoras a distância** estavam relacionados às atividades de aprendizagem que possibilitam o diálogo e a colaboração entre os participantes e que possuam uma clara intencionalidade pedagógica, à diversidade de possibilidades de contatos com os estudantes pelo AVA (fórum e mensagens privadas) e ao acesso ao AVA de qualquer lugar e a qualquer hora possibilitado pela flexibilidade da modalidade EaD. As tutoras a distância apontaram também, como pontos positivos, o fato de poderem atender as dúvidas dos estudantes de qualquer lugar (como em sua própria casa) e a qualquer momento. Em 2017, houve uma iniciativa de formação continuada, que se propunha a refletir sobre o papel dos tutores a distância, a qualidade e diversidade dos materiais didáticos, a boa relação que possuem com alguns professores, as melhorias na organização do AVA e a não obrigatoriedade no uso de cadernos pedagógicos. No inquérito por questionário, esse grupo de sujeitos informou como principais aspectos positivos: o papel da equipe docente (como seja conhecer a turma e ter presença ativa) e o papel dos estudantes (como seja participar no AVA e estudar os materiais didáticos).
- Os **obstáculos ou dificuldades relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos na perspectiva das tutoras a distância** foram a estrutura ainda estática do AVA utilizado no curso de Pedagogia, escolhas mal sucedidas envolvendo os materiais didáticos e a organização do AVA e a pouca intimidade de alguns estudantes com os recursos do AVA. Os **obstáculos envolvendo os mediadores humanos** foram: a baixa participação dos estudantes no AVA e a pouca base para desenvolver uma fundamentação teórica consistente nas atividades; ausência de reuniões frequentes para socializar boa práticas e discutir aquelas que não estão surtindo os efeitos esperados; poucos encontros com os professores para alinhar os papéis e planejar conjuntamente; a descontinuidade no trabalho da tutoria a distância (semestral); o fato de não conhecerem muito bem os estudantes; as condições de trabalho, especialmente relacionadas ao valor da bolsa e a pouca valorização desse profissional nas IES. No inquérito por questionário, os tutores a distância apresentaram, como principais obstáculos, as dificuldades pessoais (com as tecnologias e com a própria modalidade, por exemplo) e a pouca

participação dos estudantes, convergindo com o resultado constatado com os professores nessa etapa da investigação.

- Os principais **obstáculos ou dificuldades relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva das estudantes** estavam relacionados ao papel dos professores e tutores a distância, como a falta de sintonia/diálogo entre professor e tutor a distância, a falta de clareza e articulação no planejamento de algumas disciplinas e a postura pouco ativa/inovadora dos professores. Também relataram obstáculos relacionados ao seu próprio papel no curso, como: postura imediatista (exigência de retorno imediato sobre as atividades e dúvidas postadas no AVA), dificuldade na organização pessoal e pouco tempo para participar das atividades do curso e conflitos pessoais com os professores, envolvendo divergência na interpretação de algum conteúdo e falta de clareza nas orientações disponibilizadas no AVA. Com relação aos **obstáculos envolvendo os mediadores não humanos**, os estudantes apontaram poucos aspectos, os quais foram sendo superados à medida que o curso foi avançando, especialmente aqueles relacionados ao uso do AVA e ao acesso de materiais didáticos. Alguns desses obstáculos também foram mencionados pelos estudantes no inquérito por questionário, como o pouco tempo para fazer o curso, ou seja, para participar de todas as atividades previstas (presenciais e *online*), a demora no envio de feedback e de respostas às dúvidas pelos professores e tutores a distância (que pode estar relacionada ao desejo de retorno imediato) e a falta de clareza nas orientações das disciplinas.
- Os **aspectos positivos relacionados ao papel dos mediadores pedagógicos humanos na perspectiva das estudantes** foram o feedback dos professores/tutores a distância, a qualificação e o companheirismo dos professores, a possibilidade de organização pessoal possibiltada pela flexibilidade da modalidade EaD e a interação com professores, tutores a distância e colegas. Com relação aos **mediadores pedagógicos não humanos**, destacaram como positivo o acesso a qualquer hora e de qualquer lugar ao AVA e aos materiais pedagógicos, a diversidade dos materiais didáticos disponibilizados e suas distintas linguagens e a comunicação mediatizada (por ferramentas como o fórum e mensagem privada). No inquérito por questionário, os estudantes também apresentaram aspectos positivos do curso de Pedagogia relacionados à mediação pedagógica *online*, como a qualidade dos materiais didáticos e a flexibilidade proporcionada ao estudante pela EaD, convergindo com os aspectos mencionados nas entrevistas com as estudantes.

Relativamente à subquestão 9 – **Q9. Quais as estratégias que os professores e os tutores a distância utilizam para superar eventuais obstáculos que encontram ao mediar pedagogicamente em ambiente de aprendizagem *online*?** –podemos concluir que:

- **As estratégias, às quais os professores recorrem, relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos humanos,** são: procurar perceber as demandas (como curiosidades e dúvidas) dos estudantes para direcionar a mediação dos conteúdos e identificar os estudantes que necessitam mais da presença do professor para direcionar atenção. A escolha de materiais didáticos em distintas linguagens e a adoção de uma nova organização para as disciplinas no AVA foram as principais estratégias que os professores apresentaram relacionadas aos **mediadores pedagógicos não humanos**. Entretanto, destacaram também estratégias como o uso de mensagens/lembretes por meio do AVA para lembrar os estudantes sobre datas de entrega de atividades e para informar que o feedback de uma atividade foi postado; acesso diário ao Moodle; e gravação de feedback avaliativo por meio de um vídeo em função do número de atividades para avaliar. O resultado do inquérito por questionário demonstrou que a estratégia a que os professores mais recorrem diz respeito a melhorar a comunicação com os estudantes, aspecto que também foi evidenciado no inquérito por entrevista.
- Não identificamos nas falas das **tutoras** estratégias por elas adotadas que tivessem relação direta com os **mediadores pedagógicos não humanos**. Entretanto, ao exporem a necessidade de deixar o AVA do curso mais dinâmico e mais acolhedor, entendemos que esta seria uma estratégia de planejamento do AVA que poderia envolver tanto professores quanto tutores a distância. O uso de linguagem acolhedora, o respeito mútuo, o diálogo frequente e a motivação são relacionados pelas tutoras a distância como estratégias de mediação pedagógica *online* centradas no seu próprio papel e no papel do professor (**mediadores humanos**). O resultado do inquérito por questionário evidenciou que a estratégia que os tutores a distância mais exploram é a mesma indicada pelos professores: encontrar caminhos para melhorar a comunicação.

Por fim, as conclusões relacionadas às subquestões 10 e 11 – **Q10. Como os professores e os tutores a distância percebem o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia do CEAD/UDESC?** e; **Q11. Como os estudantes percebem o processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia do CEAD/UDESC?**– foram as seguintes:

- O **conceito de mediadores pedagógicos humanos e não humanos na perspectiva dos**

professores mostrou que a totalidade de professores entrevistados considera que eles e os tutores a distância são os mediadores pedagógicos *online* no curso de Pedagogia. Porém, dois deles incluíram o estudante também como elemento de mediação *online*. Quanto aos mediadores não humanos, todos os professores demonstraram ter o entendimento de que as tecnologias, especialmente o AVA e os materiais didáticos, podem atuar como mediadores pedagógicos na EaD. No inquérito por questionário, a análise da concepção dos professores sobre mediacão pedagógica *online* demonstrou prevalência da concepção de mediação pedagógica *online* associada aos mediadores humanos (professor e tutor a distância – 60%).

- O **conceito de mediadores pedagógicos humanos e não humanos na perspectiva das tutoras a distância** sugere que, para a maioria das tutoras a distância, elas e os professores são os mediadores pedagógicos humanos que atuam no AVA do curso de Pedagogia. Ainda que todas tenham considerado a mediação pedagógica como um processo comunicacional, somente uma tutora considerou que os estudantes também são mediadores *online*. Todas consideraram que o seu papel no curso tem sido, majoritariamente, auxiliar os professores no desenvolvimento das disciplinas. Quanto ao AVA e materiais didáticos, somente quatro das sete tutoras entrevistadas expuseram, espontaneamente, que eles também são mediadores pedagógicos *online*. Essa percepção é corroborada pelo resultado obtido no inquérito por questionário, no qual 90,1% dos tutores associaram a mediação pedagógica *online* a um processo que envolve interações humanas (especialmente entre professores/tutores e estudantes) e 9,9% a interações entre humanos e não humanos.
- Sobre o **conceito de mediadores pedagógicos humanos e não humanos, na perspectiva das alunas,** constatamos que duas das oito estudantes afirmaram espontaneamente que professores, tutores a distância e estudantes são os sujeitos que realizam mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia. As demais não incluíram os estudantes, referindo-se apenas aos tutores a distância e aos professores como mediadores humanos. Quatro das oito estudantes expressaram de forma espontânea que os materiais didáticos e/ou AVA do curso são mediadores pedagógicos. Esses resultados encontram respaldo nos resultados obtidos no inquérito por questionário, no qual 76,2% dos 105 estudantes inqueridos associaram o processo de mediação pedagógica *online* ao papel desempenhado pelos professores e tutores e 11,4% o associaram aos mediadores pedagógicos não humanos. Somente 4,8% associaram a mediação pedagógica ao papel dos mediadores humanos e não humanos.

- A aplicação do **questionário CoI** (seção III do Q.Profs.Tutores e Q.Estudantes) também foi importante para verificarmos a percepção dos sujeitos inquiridos sobre o processo de mediação pedagógica *online*. Nesse sentido, foi possível verificar o grau de concordância dos professores, tutores a distância e estudantes em relação às dimensões do CoI a partir da experiência de aprendizagem efetivada no AVA do curso de Pedagogia. Os resultados mostraram que os maiores IPCT da presença de ensino foram atribuídos pelos professores e pelos tutores a distância, presença que está diretamente relacionada ao papel do professor e do tutor (como mediador) numa CoI. Apesar de o IPCT da presença de ensino dos estudantes ter sido o menor, ele apresentou um grau de concordância positivo (79,23%). Com relação ao resultado geral da presença social, identificamos que o maior IPCT dessa dimensão do CoI foi dos estudantes (76,75%), seguido pelo IPCT dos professores (73,94%) e pelo IPCT dos tutores (62,35%). Os menores índices de concordância foram associados pelos sujeitos à presença social, sugerindo que essa presença precisa ser ampliada no contexto do curso de Pedagogia. Com relação ao resultado geral da presença cognitiva, verificamos que os IPCT mais elevados dessa dimensão do modelo CoI foram dos estudantes (82,58%) e dos professores (81,77%), respectivamente. O IPCT dos tutores foi o mais discordante (29,86% de discordância). Esses resultados sugerem uma avaliação positiva da experiência de aprendizagem *online* (com maioria dos IPCT acima de 70,00% de concordância) na percepção dos sujeitos, porém também sinalizam para aspectos que podem ser melhorados no curso de Pedagogia com vistas a constituir uma comunidade de inquirição focada e mais efetiva no desenvolvimento da aprendizagem profunda.

Na fase de inquérito por entrevista, consideramos pertinente questionar os sujeitos sobre mudanças que eles gostariam de propor ao processo de mediação pedagógica *online* no curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Apresentamos, a seguir, a relação de proposições que foram feitas pelos professores, tutoras a distância e estudantes.

- **Proposições de mudanças relacionadas aos mediadores pedagógicos humanos e não humanos dos professores**: a principal proposição de mudança sugerida pelos professores referente ao papel dos mediadores humanos foi a necessidade de ter mais momentos de formação continuada. De forma mais específica, sugeriram que as formações oportunizassem: qualificação para atuar nas disciplinas para as quais foram selecionados; acessibilidade dos

estudantes (seja ele cego, surdo ou sem necessidade especial); conhecer melhor as particularidades da educação *online* e como as tecnologias podem diversificar as possibilidades de mediação pedagógica *online*. As proposições de mudanças relacionadas ao papel dos mediadores pedagógicos não humanos foram: explorar o potencial pedagógico das ferramentas do AVA utilizadas no curso de Pedagogia; agregar ao AVA a utilização de outras tecnologias (como por meio de*plugins*); atualização dos materiais didáticos; melhorar as condições envolvendo a produção de videoaulas pelos professores; e ampliar os momentos presenciais no curso de Pedagogia.

- **Proposições de mudanças relacionadas aos mediadores pedagógicos humanos e não humanos das tutoras**: as mudanças sugeridas pelas tutoras a distância foram criar oportunidades (reuniões, formações) para o compartilhamento de boas práticas, criar um espaço no Moodle para discussão de temas interdisciplinares ou transversais às disciplinas e ampliar as ferramentas de comunicação para além do Moodle. Também são proposições de mudanças ampliar as reflexões em torno do papel dos sujeitos envolvidos nesse processo, com ênfase no papel dos tutores a distância e professores. Outras sugestões de mudanças mais pontuais foram apresentadas, como a possibilidade de o tutor a distância permanecer por mais de um semestre com uma mesma turma e de ter um contato mais próximo com os estudantes no AVA.
- **Proposições de mudanças relacionadas aos mediadores pedagógicos humanos e não humanos das estudantes**: as estudantes entrevistadas sugeriram, como mudanças relacionadas aos mediadores humanos, a ampliação da comunicação com os professores no AVA e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, ou seja, que conectem os conhecimentos das distintas áreas disciplinares. As proposições relacionadas aos mediadores não humanos envolviam: melhorar a qualidade da transmissão da videoconferência nos polos de apoio presencial, devido a problemas com a internet; oferecer aos estudantes um curso básico de informática no início do curso de Pedagogia a distância; e o planejamento das disciplinas mais focado no estudo dos conteúdos programáticos (materiais didáticos) do que na proposição de atividades fragmentadas.

8.2 Contribuições do estudo

Esse processo de investigação, no qual o modelo teórico CoI foi essencial para analisarmos o processo de mediação pedagógica, possibilitou-nos algumas considerações e recomendações importantes a serem apreciadas tanto pelo contexto de formação superior a distância na UDESC quanto por outros contextos similares. Nesse sentido, recomendamos que:

- as normativas legais voltadas à EaD, assim como as políticas institucionais, contemplem em seus textos a noção de mediação pedagógica como um processo que considera o caráter mediador de humanos e não humanos, reforçando a natureza distribuída, colaborativa e coletiva da mediação pedagógica *online* subjacente ao modelo teórico CoI;
- conceber e planejar modelos pedagógicos em EaD pautados nos princípios teóricos e metodológicos do modelo CoI, de tal modo que a aprendizagem dos estudantes resulte da prática de investigação crítica e reflexiva nas comunidades de aprendizagem *online*;
- propor cursos superiores a distância fundamentados no modelo teórico CoI que contribuam para a definição de modelos pedagógicos consistentes e que considerem que a mediação pedagógica *online* é um processo que presssupõe a ação de mediadores humanos e não humanos, contribuindo para uma definição mais clara e coerente dos papéis dos sujeitos e das tecnologias na EaD.

Consideramos também que:

- o modelo teórico CoI oferece os elementos necessários, especialmente por meio de instrumentos validados em vários contextos, para a avaliação de experiências de aprendizagem *online* que sinalizam a satisfação dos estudantes sobre o desenvolvimento das presenças de ensino, social e cognitiva nas comunidades de aprendizagem *online*;
- a concepção de presença de ensino do CoI pode auxiliar os cursos com componente *online* a delimitar mais claramente o papel dos atores humanos na mediação pedagógica *online* e, consequentemente, refletir sobre o potencial pedagógico dos mediadores não humanos nesse processo;
- o modelo teórico CoI pode contribuir para gerar processos comunicacionais propulsores da presença social, mantendo os estudantes engajados durante todo o percurso educativo por meio do equilíbrio entre as três dimensões (presenças), as quais são necessárias para promover uma experiência de aprendizagem *online* sigficativa e profunda;

- fundamentar a prática pedagógica, com base no modelo teórico CoI, que pode contribuir para romper com a visão instrumental do papel das TIC, especialmente as digitais, em processos de mediação pedagógica *online*.

A partir das conclusões e contribuições apresentadas, consideramos que o segundo objetivo geral do estudo, direcionado a contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de mediação pedagógica *online* nos cursos de Educação a Distância da UDESC e de outros contextos similares ao estudado, foi atingido.

8.3 Linhas de desenvolvimento futuro e reflexões finais

Relativamente aos aspectos teóricos e metodológicos envolvendo o uso do instrumento CoI com o objetivo de analisar a percepção dos professores, tutores a distância e estudantes sobre o desenvolvimento das presenças (ensino, social e cognitiva) no AVA do curso de Pedagogia a Distância, podemos concluir que, para uma análise mais aprofundada do desenvolvimento de uma comunidade de inquirição, faz-se necessário considerar outros fatores contextuais a analisar, como a natureza das atividades de aprendizagem, a qualidade dos materiais didáticos e o conteúdo das interações *online*. Nesse sentido, vislumbramos, a partir dessa constatação, que também se constitui uma limitação do estudo, outras possibilidades investigativas que levem em conta a possibilidade de interlocuções entre mediação pedagógica *online* e o modelo teórico CoI, contribuindo de forma mais contundente para a teorização em torno desse modelo.

Apesar do modelo teórico CoI não fazer parte dos princípios que fundamentam o Curso de Pedagogia a Distância da UDESC e das limitações envolvendo o número de sujeitos participantes do estudo, a análise do questionário CoI sugere a evidência de uma comunidade de inquirição, com níveis positivos (para elevados) das três presenças (ensino, social e cognitiva), especialmente na perspectiva dos estudantes, a qual foi corroborada pelas perspectivas dos professores e tutores a distância. Entretanto, com o objetivo de que o curso de Pedagogia a Distância da UDESC se estruture com base no modelo teórico CoI, faz-se primordial ampliar as pesquisas, especialmente sobre a operacionalização de uma comunidade de inquirição.

Com relação à perspectiva de mediação pedagógica *online* que prevaleceu entre os professores, tutores a distância e estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UDESC, assim como nas diretrizes analisadas, entendemos que ela se aproxima da abordagem histórico-cultural no

sentido de conceberem que o papel do professor/tutor é o de criar condições para que o estudante construa sua aprendizagem, considerando-o como um sujeito com potencial para se desenvolver, constitutivo de história e de cultura. O fato desses sujeitos ressaltarem o papel docente, no processo de mediação pedagógica *online*, em detrimento do papel dos estudantes aponta, em nosso julgamento, para o desenvolvimento de linhas de investigação que contribuam para uma melhor compreensão sobre:

- o caráter relacional da mediação pedagógica em contextos de ensino e aprendizagem *online*;
- os fatores que motivam participações mais interativas e participativas por parte dos estudantes;
- os fatores contextuais da experiência educativa (como as características dos materiais e a qualidade/intensidade das intervenções) que podem interferir no desenvolvimento de uma comunidade de inquirição;
- o potencial pedagógico de agentes inteligentes (não humanos) no processo de mediação pedagógica *online*;
- o modo como a tecnologia pode condicionar o desenvolvimento da CoI (Paz, 2015);
- o caráter distribuído, colaborativo e coletivo nos modelos pedagógicos a distância.

Nesse sentido, entendemos que as pesquisas em torno da mediação pedagógica *online* devem enfatizar o caráter relacional e multifacetado da aprendizagem *online*. Isso significa considerar aspectos como: o potencial pedagógico das tecnologias digitais; os processos de apropriação tecnológica; a seleção/produção dos materiais didáticos; a formação continuada de professores/tutores sobre as especificidades da aprendizagem *online*; a concepção de modelos de cursos em EaD pautados em teorias de aprendizagem *online*, como o modelo teórico CoI; dentre outros. Além disso, uma mediação pedagógica *online*, que tem por objetivo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e profunda, deve considerar a coparticipação do estudante no processo de construção do conhecimento.

Conforme salientamos no Capítulo IV, uma visão equivocada ou reducionista sobre mediação pedagógica *online,* caracterizando a prática docente e corroborada nas diretrizes institucionais, pode contribuir para reforçar modelos pedagógicos em EaD centrados em apenas uma dessas dimensões: i) nas tecnologias, como se a presença delas fosse suficiente para se ter uma inovação pedagógica; ii) na figura do professor como o centro do processo educativo; iii) na reprodução ou virtualização de metodologias tradicionais da educação presencial; iv) em modelos comunicativos vulneráveis que não

consideram todo o contexto de possibilidades pedagógicas que envolvem o uso das tecnologias digitais na EaD. Nesse sentido, julgamos também pertinente que as linhas de investigação sobre mediação pedagógica *online* contribuam para romper com a visão instrumental das tecnologias digitais e com a visão de que os professores são o centro do processo educativo.

Considerando o caráter multifacetado, complexo e desafiador envolvendo ensinar e aprender em contextos educativos *online*, ponderamos, ainda, que entender o significado da mediação pedagógica *online* é também uma tarefa política, pois todo ato educativo é um ato político, como destaca Paulo Freire (2003). Por conseguinte, concordamos com Shea e Bidjerano (2009) quando afirmam que a estrutura do CoI contribui para a compreensão dos processos social, tecnológico e pedagógico, que levam à construção de conhecimento colaborativo *online*. Ademais, pactuamos com os autores em relação à ideia de que criar e sustentar uma comunidade de aprendizagem na perspectiva CoI é valioso para o sucesso da experiência de aprendizagem *online*. Acrescentamos, a esse entendimento, a importância de que numa CoI os processos de mediação pedagógica *online* resultem do pensar crítico sobre o papel que se tem atribuído aos mediadores pedagógicos humanos e não humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED. (2016). *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015*. Organização/ABED–Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes. Consultado em Julho 27, 2018, em http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf.

ABED. (2017). *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016*. [livro eletrônico]. Organização ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes. Consultado em Julho 28, 2018, em http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf.

ABED. (2018). *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017*. [livro eletrônico]. Organização ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes. Consultado em Janeiro 28, 2019, em http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf.

Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3), 3-22.

Akyol, Z. & Garrison, R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 14 (3), pp. 183-190. Consulted in July 23, 2018, in https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751611000066.

Akyol, Z., Garrison, D. R. & Ozden, M.Y. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptional differences. *IRRODL*, v. 10, n. 6. Consulted in July 12, 2018, in http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/765/1436.

Almeida, M. E. B. (2003). Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educ. Pesqui.* [online], v. 29, n. 2, pp. 327-340. Consultado em Julho 12, 2018, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt.

Almeida, M. E. B. de. (2012). Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, out.-dez. Consultado em Fevereiro 13, 2018, em http://www.cedes.unicamp.br.

Anderson, T. D. (2008). Teaching in an Online Learning Context. In: Anderson, T. (2008). *The Theory and PracTice of Online Learning* (2nd Ed.). Canadá: AuPress. Consulted in July 12, 2018, in http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/99Z_Anderson_2008Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf.

Anderson, T. D. & Garrison, D. R. (1999). Learning in a networked world:New roles and responsibilities. In: Gibson, C. C. *Distance Learners in Higher Education: Institutional Responses for Quality Outcomes*. Collected Works - Serials. Consulted in December 12, 2018, in

https://www.researchgate.net/publication/259874364_Learning_in_a_networked_world_New_roles_and_responsibilities.

Anderson, T. D., Rourke L., Garrison, D. R. & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *JALN*, v. 5, Issue 2, Sept. Consulted in July 12, 2018, in http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.409.9114&rep=rep1&type=pdf.

Anguera, M. T. (1985). *Metodologia de La observación em las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.

Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C. & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, v. 11, Issues 3–4, pp. 133–136. Consulted in July 12, in https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751608000250.

Arbaugh, J. B.; Hwang, A. (2006). Does "teaching presence" exist in online MBA courses? *The Internet and Higreferher Education*, n. 9, p. 9–21. Consulted in July 18, 2018, in https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751605000783.

Aristóteles. (1991). *Ética a Nicômaco* (4ª ed.). Vol. 2. São Paulo: Nova Cultural (Coleção Os Pensadores).

Arruda, E. P. (2016). Políticas públicas em EaD no Brasil:marcas da técnica e lacunas educacionais. *Inc.Soc.*, Brasília, DF, v.10 n.1, p.105-118, jul./dez. Consultado Julho 26, 2018, em http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4175/3646.

Azevedo, M. N. de & Abib, M. L. V. dos S. (2018). O arco-íris em foco: a linguagem como mediação do ensino e da aprendizagem sobre conhecimentos físicos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23. Consultado em Julho 11, 2018, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-78201800010020 0&script=sci_abstract&tlng=pt.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo: edição revista e actualizada*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Portugal, Edições 70, LDA.

Barros, L. M. (2012). Recepção, mediação e midiatização: conexões entre teorias europeias e latino-americanas. In: Mattos, M. A., Janotti Junior, J. & Jacks, N. (Orgs.). *Mediação & midiatização*. Salvador: EDUFBA. Consultado em Maio 08, 2018, em https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6187/1/MIDIATIZACAO_repositorio.pdf.

Bastos, H. P. P. (2012). *Presença plus: modelo de identificação de presença social em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Consultado em Dezembro 06, 2018, em https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60935/000863496.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Behrens, M. A. (2000). Projetos de aprendizagem colaborativa com tecnologia interativa. In: Moran, J. M.; Masetto, M. & Behrens, M. A. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.

Belloni, M. (2002). *Educação a Distância* (4ª ed.). Campinas: Autores Associados.

Bicalho, R. N. M. & Oliveira, M. C. S. L. (2012). O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. Int*erface - Comunic., Saude, Educ.*, v.16, n.41, p.469-83, abr./jun.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora.

Bonici, R. (2013). *Análise da disciplina on-line de Probabilidade e Estatística: o Modelo de Comunidade de Inquirição e a educação estatística no ensino superior.* Tese de Doutorado, Universidade Cruzeiro do Sul. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Consultado em Julho 05, 2018, em https://www.cruzeirodosul.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/ROSANGELA-MAURA-CORREIA-BONICI-13-06-13-finalizada.pdf.

Braga, J. L. (2006). Mediatização como processo interacional de referência. *XV Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS)*, UNESP-Bauri, São Paulo. Consultado em Novembro 22, 2018, em https://periodicos.ufsm.br/index.php/animus/article/viewFile/6693/4050#page=9.

Brasil. (1996). *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Consultado em Junho 20, 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.

___. (1998). Presidência da República. Decreto N.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Consultado em Agosto 31, 2018, em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf.

___. (2004). Presidência da República. Lei No 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Consultado em Julho 30, 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm.

___. (2005). Presidência da República. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.* (Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017). Consultado em Julho 26, 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm.

___. (2006). Presidência da República. *Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Consultado em Julho 24, 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm.

___. (2007). Ministério da Educação. *Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância de 2007*. Brasília, DF. Consultado em Julho 24, 2018, em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf.

___. (2014). Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Consultado em Julho 24, 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

___. (2015). *Lei Nº 13.140, de 26 de junho de 2015*. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei no 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto no 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2o do art. 6o da Lei no 9.469, de 10 de julho de 1997. Consultado em Março 20, 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13140.htm.

___. (2017). *Decreto Nº 9.057 de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Consultado em Julho 09, 2018, em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/ decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html.

Cabral, P. B. & Amante, L. (2010). O Modelo da Comunidade de Inquirição: Coordenação de Curso e Presença Social num Contexto de Aprendizagem Online. In: *Atas I Encontro Internacional TIC e Educação/TICEDUCA*, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 18-20 nov. Consultado em Dezembro 06, 2018, em http://ticeduca2010.ie.ulisboa.pt/resumos/pages/artigos/ ArtigosC/358.pdf.

Cabral, P. M. B de A. (2015). *Interação em diferentes cenários pedagógicos no ensino superior online*. Tese de doutoramento, Universidade Aberta do Brasil, Lisboa/PT. Consultado em Dezembro 15, 2018, em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6368/1/ TD_PedroCabral.pdf.

Cameron, D. & Anderson, T. (2006). Comparing Weblogs to Threaded Discussion Tools in Online. *Educational Contexts,* 2 (11), pp. 3-15. Consulted in December 26, 2018, in http://www.itdl.org/journal/nov_06/article01.htm.

Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

Castro, D. & Melo, J. M. (2012) (Org.). *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil*. Brasília: IPEA, 294 p.

Cavalcante, R. B., Esteves, C. J. da S., Pires, M. C. de A., Vasconcelos, D. D., Freitas, M. de M. &, Macedo, A. S. de. (2017). A Teoria Ator-Rede como referencial teórico-metodológico em pesquisas em saúde e enfermagem. *Texto e contexto Emfermagem*, 26 (4). Consultado em Novembro 09, 2018, em http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e0910017.pdf.

COGETEC (Org). (2011). *Guia de tecnologias educacionais 2011/2012*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Consultado em Outubro 08, 2018, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9909-guias-tecnologias-2011-12&Itemid=30192.

Cole, M. & Scribner, S. (1998). Introdução. In: Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Coll, c. & Monereo, C. (Org.). (2010). *Psicologia da Educação Virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 365 p.p.

CNS. (2012). *Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466/2012/CNS/MS*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Consultado em Fevereiro 07, 2018, em http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/677/resolucao_466_12_ cns__ms.pdf.

Coracini, E. G. R. (2010). *A formação de professores para o uso das tecnologias digitais nos cursos de Pedagogia* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina, Brasil. Consultado em Agosto 06, 2018, em http://www.tede.udesc.br/bitstream/tede/2524/1/Eva.pdf.

Costa, I. M. da. (2013). *Concepções de Mediação Pedagógica: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2000-2010).* Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Costa, R. L. da & Libâneo, J. C. (2018). Educação profissional técnica a distância: a mediação docente e as possibilidades de formação. *Educ. rev.* [on-line]. 2018, v. 34, e180600. Epub Mar 01. ISSN 0102-4698. Consultado em Março 20, 2018, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100122&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas*: Teoria e Prática. 2. Edição. Coimbra: Almedina.

Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:* escolhendo entre cinco abordagens. 3. Ed. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso.

Daniels, H. (2004). *Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas/SP: Papirus.

Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional.

Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias*, 1 (1), Maio. Consultado em Dezembro 20, 2018, em http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/17.

Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa On-line. Consultado em Março 20, 2018, em https://dicionariodoaurelio.com/mediar.

Dron, J. (2007). *Control and Constraint in E-Learning: Choosing When to Choose*. Information Science Reference – Imprint of: IGI Publishung Hershey, PA, 365 pp.

Fagundes, T. C. P. C. (2007). A mulher como profissional de educação - alguns aspectos de sua trajetória de formação. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 4, n. 3. https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2920/2087.

Fahlman, S. E. (1982). *Smiley Lore*. Consulted in December 18, 2018, in http://www.cs.cmu.edu/~sef/sefSmiley.htm

Fantin, M. (2011). Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40. Consultado em Março 20, 2018, em http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor.

Farias, G. (2006). O tripé regulador da EAD no Brasil: LDB, Portaria dos 20% e Decreto 5.622/2005. In: Silva, Marco (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa* (2ª ed.). São Paulo: Loyola.

Feng, X., Xie, J., & Liu, Y. (2017). Using the Community of Inquiry Framework to Scaffold Online Tutoring. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 18, n. 2. Consulted in July 23, 2018, in http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2362/4082.

Freitas, L. G. de F. & Sousa, C. Â. de M. (2013). Mediação pedagógica na educação a distância: as pesquisas brasileiras. *Linhas Críticas [en linea]*, 19 (40), Septiembre-Diciembre. Consultado em Fevereiro 5, 2019, em https://www.redalyc.org/html/1935/193529988003/.

Freinet, C. (1976). *As técnicas Freinet na Escola Moderna* (2ª ed.). Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa.

_____. (1969). Para uma Escola do Povo – guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Tradução: Arlindo Mota. Lisboa: Editorial Presença.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1988). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2003). *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Galhanone, R. F. (2008). *Atitudes, emoções e comportamento de compra: um estudo com consumidores de produtos de luxo ou sofisticados*. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-04092008-110517/pt-br.phphttp://www.

Galuch, M. T. B. & Sforni, M. S. F. (2009). Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan. /abr.

Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 11, n. 1, pp. 61-72, Apr. Consulted in November 20, 2017, in https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842688.pdf.

Garrison, D. R. (2009). Implications of online learning for the conceptual development and practice of distance education. *Journal of Distance Education*, 23(2), 93– 104. Consulted in July 19, 2018, in https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851906.pdf.

Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*. 3rd Edition. New York: Routledge.

Garrison, D.R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.

Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2–3), pp. 87-105.

Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education,* v. 2, Issues 2–3, pp. 87-105. Consulted in July 20, 2018, in https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751600000166.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: a retrospective. *The Internet and Higher Education*, v. 13, n. 1-2, pp. 5-9. Consulted in July 10, 2018, in https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751609000608.

Garrison, R. & Akyol, Z. (2013). Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry. T*he Internet and Higher Education*, v. 17, pp. 84-89. Consulted in July 23, 2018, in https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751612000838.

Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: review, issues and future directions. *The Internet and Higher Education*, v. 10, n. 3, pp. 157–172. Consulted in July 20, 2018, in https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751607000358.

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, v. 13, n. 1–2, pp. 31–36. Consulted in July 20, 2018, in https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751609000591.

Gatti, B. A. (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora.

Gervai, S. (2007). A *mediação Pedagógica em Contextos de Aprendizagem Online*. Tese de Doutorado. Programa de Linguística Aplicada. SP: PUC-SP, 2007.

Goedert, L. & Marcon, K. (2017). Tecnologias digitais de rede e formação de educadores: a percepção dos estudantes sobre seu processo formativo. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, Vol. Extr., n. 13. Consultado em Julho 19, 2018, em http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.13.2413/pdf.

Gomes, M. J. (2003). Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), pp. 137-156. Consultado em Novembro 22, 2018, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/496.

Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 42-2, pp. 181-202. Consultado em Novembro 22, 2018, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8073.

Gomes, L. F. (2013). EaD no Brasil: perspectivas e desafios. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba/SP, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. Consultado em Fevereiro 12, 2018, em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/02.pdf.

Goulão, M. de F. & Henriques, S. (2015). Ensinar e aprender em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: Moreira, J. A., Barros, D. & Monteiro, A. *Inovação e formação na sociedade digital: ambientes virtuais, tecnologias e serious games.* Santo Tirso, Portugal: Whitebooks.

Gozzi, M. P. (2012). Gestão pedagógica em comunidades virtuais orientadas para a aprendizagem: a importância da formação do professor mediador. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 127-137, nov.

Gunawardena, C. N. & Zittle, F. J. (1997). Social Presence as a Predictor of Satisfaction within a Computer-Mediated Conferencing Environment. *American Journal of Distance Education*, 11 (3), ISSN 0892-3647.

Gutierrez, F. & Prieto, D. (1994). *A mediação pedagógica: educação à distância alternativa*. Campinas/SP: Papirus.

Hila, C. V. D. (2010). Teoria da instrumentação e a formação inicial de professores de português. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 32, n. 1, p. 61-76, jan./jun. Consultado em Março 21, 2018, em www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/download/2528/1932.

Hill, M. M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Hjarvard, S. (2015). Da Mediação à Midiatização: a institucionalização das novas mídias. *Revista Científica de Comunicação Social da FIAM-FAAM*, v. 2, n. 3. p. 51-62. Consultado em Março 21, 2018, em https://www.researchgate.net/publication/283420521_Da_Mediacao_a_Midiatizacao_a_institucionalizacao_das_novas_midias.

Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. Londres: Routledge.

Jiménez, M. P. G. (2016). Métodos alternativos de resolução de conflito. In: *Fórum de Cortes Supremas do Mercosul*. Universidade Alberto Hurtado, Santiago/Chile. Consultado em Março 20, 2018, em http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portalStfInternacional/portalStfCooperacao_pt_br/anexo/Macarena.pdf.

Káplun, M. (1992). *A laeducación por la comunicación. La práctica de lacomunicación educativa.* Santiago/Chile: UNESCO/OREALC, 234 p.

Keegan, D. (1996). *Fundations of distance education*. (3th ed). London: Routledge.

Kemczinski, A. (2005). *Método de Avaliação para Ambientes E-Learning*. Tese Doutorado em Engenharia da Produção da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

Kenski, V. M. (2003). Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, v.4, n. 10. Consultado em Janeiro 24, 2019, em https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419.

Konrath, M. L. P.; Tarouco, L. M. R. & Behar, P. A. (2009). Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. Revista Renote, v. 7, n. 1.

Kovanović, V., Joksimović, S., Poquet, O., Hennis, T., Čukić, I., de Vries, P., Hatala, M., Dawson, S., Siemens, G., & Gašević, D. (2018). Exploring communities of inquiry in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 119, 44-58.

Kozan, K. (2016). A comparative structural equation modeling investigation of the relationships among teaching, cognitive and social presence. *Online Learning*, 20(3), pp. 210 – 227. Consulted in July 23, 2018, in https://pdfs.semanticscholar.org/9f53/5c6a1be81b8f3c41757fcaf7dd3f299af3d8.pdf.

Lapa, A. & Pretto, N. de L. (2010). Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97. Consultado em Julho 24, 2018, em http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2263/2230.

Latour, B. (1997). *On actor-network theory. A few clarifications plus more than a few complications*. Consultado em Agosto 28, 2018, em http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-67%20ACTOR-NETWORK.pdf.

___. (2000). *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP.

___. (2001). *A Esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru, SP: EDUSC.

___. (2006). *A Textbook Case Revisited – Knowledge as a Mode of Existence*. Consultado em Julho, 12, 2018, em http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/99-HANDBOOK-GB.pdf.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.

Lisbôa, E. S. & Coutinho, C. P. (2011). Comunidades virtuais: sistematizando conceitos. *Revista Científica de Educação a Distância*, v. 2, n. 4, Jul., ISSN 1982-6109. Consultado em Abril 13, 2018, em http://files.educacao-e-tics.webnode.com/200000117-6cdb97c6c/Comunidades%20virtuais.pdf.

Lemos, A. (2013). *A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura*. São Paulo: Annablume.

Lobato, M. C. A. (2012). A presença docente em fórum educacional virtual. *Linga D'Água*, v. 25, n. 2. Consultado em Abril 13, 2018, em http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47725/52010.

Losso, C. R. C. (2018). *Escolas de Governo e Educação a Distância: Capacitação e Formação de Servidores Públicos na Perspectiva do Framework da Comunidade se Inquirição (CoI).* Tese de doutorado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, Brasil.

Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* v. 10, n. 2. Consultado em Julho 11, 2018, em http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed. An argument for AI in Education*. London: Pearson. Consultado em Novembro 20, 2018, em https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf.

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Lustosa, V. G. & Alvarenga, R. (2004). O Estado da Arte em Inteligência Artificial. *Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu*, v. 2, n. 8, ISSN 1519-8529. Consultado em Novembro 22, 2018, em http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/60/53.

Ma, Z.; Wang, J.; Wang, Q.; Kong, L.; Wu, Y. & Yang, H. (2017). Verifying Causal Relationships among the Presences of the Community of Inquiry Framework in the Chinese Context. *International Review of Research* in Open and Distributed Learning, v.18, n.6, p.213-230 Sep. 18 pp. Consulted in July 06, 2018, in https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1155809.pdf.

Machado, S. F. & Teruya, T. K. (2009). Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: a perspectiva dos alunos. In: *IX Congresso Nacional De Educação - EDUCERE e o III Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia - ESBP- ABPp*, PUCPR, Paraná, out. 2009. Consultado em Julho 20, 2018, em http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ead/suelen.pdf.

Maio, A. M. D. de. (2016). Teoria das mediações sociais: refinamento ou obsolescência? *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação/E-Compós*. Brasília, v. 19, n. 3, p. 1-20, set./dez. Consultado em Julho 20, 2018, em https://www.researchgate.net/publication/324242450_Teoria_das_mediacoes_sociais_refinamento_ou_obsolescencia.

Mallmann, E. M. (2008). *Mediação pedagógica em educação a distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos*. Tese de doutorado. Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Florianópolis, 2008. Consultado em Fevereiro 10, 2018, em https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91842.

Mallmann, E. M. (2010). Redes e mediação: princípios epistemológicos da teoria da rede de mediadores em educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 54, pp. 221-241. Consultado em Julho, 10, 2018, em https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a11.htm.

Marcon, K. (2015). *A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância : estudo multicaso nas universidades abertas do Brasil e de Portugal*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el Futuro. Pensar La Educación desde la Comunicación. *Nómadas*, Bogotá, septiembre, n. 5, p. 10-22.

Martín-Barbero, J. (2003). *Dos meios às mediações – Comunicação, cultura e hegemonia.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

Martín Serrano, M. (1976). *Mediación.* In: *Diccionario de Ciencias Sociales* (Salustiano Del Campo, dir.). Instituto de Estudios Políticos patrocinado por la UNESCO, Madrid, pp. 179-184. ISBN 84-259-0434-X. Consultado em Novembro 21, 2017, em http://eprints.ucm.es/10657/.

Martins, O. B. & Moser, A. (2012). Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. *Revista Intersaberes*, vol. 7, n.13, p. 8 – 28, jan.–jun. Consultado em Julho 17, 2018, em https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/245/154.

Martins, G. de A. & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.

Masetto, M. T. (2000). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, J. M.; Masetto, M.T. & Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.

Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.

Masetto, M. T. (Org.). (2008). *Docência na universidade*. 9. ed. Campinas: Papirus

Meirinhos, M. (2015). Os desafios educativos da geração Net. *Revista de Estudios e Investigación Em Psicología y Educación*, v. Extr., n. 13, p. 125-129. Consultado em Agosto 28, 2018, em https://www.researchgate.net/publication/287975125_Os_desafios_educativos_da_geracao_net.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case studies applications in Education: Revised and expanded from case study research in Education*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mill, D. (2013). Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas. In: Mill, D. & Pimentel, N. (Orgs). *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar.

Mill, D. & Oliveira, M. R. G. (2015). A Educação a Distância em pesquisas acadêmicas: uma análise bibliométrica em teses do campo educacional. *Educar em Revista*. Consultado em Fevereiro 12, 2019, em https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38642.

Molon, S. I. (2011). Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez.

Moraes, M. C. (2008). *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Morais, J. L. B. & Spengler, F. M. (2012). *Mediação e Arbitragem*: alternativas à jurisdição! 3ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado.

Moran, J. M. (2006). Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: Silva, M. (Org.). (2006). Educação On-line. (2ª ed.). São Paulo, SP: Loyola.

Moreira, J. A., Monteiro, A. & Barros, D. M. (2015). Formação de professores para a Web 2.0: o TPACK como referencial teórico. In: Moreira, J. A.; Barros, D. M.; Monteiro, A. (2015). *Inovação e formação na sociedade digital: ambientes virtuais, tecnologias e serious games* (1ª ed.). Porto: Whitebooks.

Moore, M.G. (1993). Theory of Transactional Distance. In: Keegan, D. *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, p. 22-38.

Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

Moore, M. & Kearsley, G. (2007). *A educação a distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning.

Mota, J. (2009). *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede*. Dissertação de Mestrado, Versão Online, Universidade Aberta. Consultado em Dezembro 06, 2018, em https://orfeu.org/weblearning20/resumo.

Moura, A. & Carvalho, A. A. A. (2011). *Aprendizagem mediada por tecnologias móveis: novos desafios para as práticas pedagógicas*. VII Conferência Internacional de TIC na Educação. Consultado em Julho 27, 2018, em http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/462/2/ APRENDIZAGEM%20 MEDIADA%20POR%20TECNOLOGIAS%20M%C3%93VEIS.2011.pdf.

Mugnol, M. (2009). A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Rev. Diálogo Educ.,* Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago.

Oliveira, M.K. de. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione. (Série pensamento e ação no magistério).

Oliveira, M. K. de. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Oliveira, M. K. de. (2005). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio*-histórico. São Paulo: Scipione.

Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.

Olpak, Y. Z., Yağ ci, M. & Baş armak, U. (2016). Determination of perception of community of inquiry. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1085-1092. Consulted in July 23, 2018, in http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/8AAF85459015.

Okada, A. (2013). Ambientes Emergentes para coaprender e co-investigar em rede. In: *VIII Conferência Internacional de TIC na Educação/Challenges*, Universidade do Minho. Consultado em

Dezembro 06, 2018, em http://oer.kmi.open.ac.uk/wp-content/uploads/2013/07/OKADA challenges2013JUL.pdf.

Otero, W. R. I. (2012). O currículo sob a ótica da Educação a Distância. In: *Anais 18º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*. Consultado em Outubro 08, 2018, em http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/13x.pdf.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Palloff, R. M. & Pratt. K. (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço* (Trad. Vinícius Figueira). Porto Alegre: Artmed, 2002.

Paulsen, M. F. (1993). The Hexagon Of Cooperative Freedom: A Distance Education Theory Attuned to Computer Conferencing. *DEOSNEWS,* Noruega, v. 3, n. 2, Editor: Morten Flate Paulsen.

Paz, J. C. S. de S. (2015). *Ensinar em comunidade virtual de aprendizagem: a emergência da presença de ensino distribuída no desenvolvimento de uma comunidade de investigação* (Tese de Doutoramento). Universidade Aberta, Portugal.

Pereira, A.T.C.; Schmitt, V & Dias, M.R. A. C. (2007). Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: Pereira, A.T.C. (Org). *AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem em diferentes contextos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna.

Pinkwart, N. (2016). Another 25 years of aied? challenges and opportunities for intelligent educational technologies of the future. *Inter. Journal of Artif. Intell. in Education*, 26(2), pp. 771–783. Consultado em Novembro 22, 2018, em https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-016-0099-7.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Consultado em Março 06, 2019, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf.

Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitatie and Qualitative Approaches*. London: Sage.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains.* Paris: Armand Colin.

Rabardel, P. (2011). *Los Hombres y las Tecnologías: visión cognitiva de los instrumentos cognitivos*. Tradución de Martin Acosta Gempeler. Universidad Industrial de Santander. Escuela de Matemáticas. Colômbia.

Richardson, J. C. & Ice, P. (2009). Assessing the integration of new technologies in online learning environments with the community of inquiry framework. *The 5th International Scientific Conference eLearning and Software fot Education*, April 9-10. Consulted in July 23, 2018, in https://www.researchgate.net/publication/242378705_ASSESSING_THE_INTEGRATION_OF_NEW_TECHNOLOGIES_IN_ONLINE_LEARNING_ENVIRONMENTS_WITH_THE_COMMUNITY_OF_INQUIRY_FRAMEWORK.

Richardson, R. J., Peres, J.A. de S., Wanderley, j. C. V, Correia, L. M. & Peres, M. de H. de M. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.

Rios, M. D. R. & Silva, D. S. (2015). As contribuições da educomunicação na formação do indivíduo coletivo. In: *IV Encontro de Pesquisa em Educação e III Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos*. Uberaba/SP, 22 a 24 set. Consultado em Março 22, 2018, em https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/32.pdf.

Rourke, L.; Anderson, T.; Garrison, D. R.; Archer, W. (1999). Assessing Social Presence in Asyncrhonous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education,* 14 (2), p. 50-71. Consulted in July 16, 2018, in http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.553.8650&rep=rep1&type=pdf.

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, v. 12, January. Consulted in July 17, 2018, in https://www.researchgate.net/publication/32229593_Methodological_Issues_in_the_Content_Analysis_of_Computer_Conference_Transcripts.

Rodrigues, E. (2004). *O papel do e-formador (formador a distância).* Repositorium Uminho. Consultado em Dezembro 22, 2018, em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6412/3/Cap%C3%ADtulo%204-%20O%20Papel%20do%20e-formador.pdf.

Salmon, G. (2000). *E-Moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.

Sampieri, R. H, Collado, C. F & Lucio, M. del P. B. (2010). *Metodologia de Pesquisa*. (5ª ed.). Porto Alegre: Penso Editora Ltda.

Santa, F. D. & Baroni, V. (2014). As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. *Kínesis* (Marília), v. 6, n. 12, p. 01-16. Consultado em Março 21, 2018, em https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_fernandoevivian.pdf.

Santos, E. (2006). Articulação de saberes na EAD online. In: M. Silva. (2006). *Educação online: Teorias, práticas, legislação, formação corporativa* (2ª ed.). São Paulo: Loyola.

Sartori, A. & Roesler, J. (2005). *Educação superior a distância. Gestão da aprendizagem e da produção* de materiais didáticos impressos e online. Tubarão: Unisul.

Sathler, L. (2008). Referenciais de qualidade para a Educação superior a distância: Desafios de uma caminhada regulatória. *Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu*, v. 5, n. 17, Julho.

Schlieck, D. & Borges, M. K. (2018a). Aprendizagem colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: protagonismo dos actantes envolvidos. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. Consultado em Janeiro 17, 2019, em https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/15912.

Schlieck, D. & Borges, M. K. (2018b). Teoria Ator-Rede e educação: no rastro de possíveis associações. *Revista Triângulo,* v. 11, n. 2. Consultado em Janeiro 17, 2019, em http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2984.

Schnitman, I. M. (2011). A mediação pedagógica e o sucesso de uma experiência educacional on-line. *ETD – Educ. Tem. Dig.,* Campinas, v.12, n.esp., p.287-314, mar. 2011 – ISSN: 1676-2592.

Sforni, M. S. F. (2008). *Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação*. In: Vera Lúcia. Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. Bauru. UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica.

Shea, P., & Bidjerano, T. (2008). Measures of quality in online education: an investigation of the community of inquiry model and the net generation. *Journal of Educational Computing Research*, 39(4), 339–361.

Shea, P. & Bidjerano, T. (2009). Cognitive Presence and Online Learner Engagement: A Cluster Analysis of the Community of Inquiry Framework. *Journal of Computing in Higher Education*, v.21, n.3 p.199-217, Dec., 19 pp. Consulted in July 09, 2018, em https://link.springer.com/article/10.1007/s12528-009-9024-5.

Shea P. & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, v. 55, pp. 1721–1731. Consulted in December 09, 2018, em http://seangreen.ucalgaryblogs.ca/files/2011/09/LearningPresence.pdf.

Shechtman, S. (2009). *Mediação Pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da complexidade e do pensamento ecossistêmico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital*. Consultado em Outubro 17, 2018, em http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens %5D.pdf.

Silva, M. (2006). *Educação online: Teorias, práticas, legislação, formação corporativa* (2ª ed.). São Paulo: Loyola.

Silva, B. (2007). Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais. In: *Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, 6 - 8 Setembro, Braga.

Silva, M. (2008). Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. *Revista Famecos – Mídia, Cultura e Tecnologia*, v. 15, n. 37, pp. 69-74. Consultado em Novembro 28, 2018, em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/ article/view/4802/3606.

Silva, A. M. C. e. (2011). Mediação e(m) Educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, Curitiba, ano 6, n. 12. Consultado em Janeiro 20, 2018, em https://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/41/25.

Silva, A. M. C. e. (2012). Education, Citizenship and Mediation. *Citizenship, Social and Economics Education*, v. 11, n. 1. Consultado em Abril 12, 2018, em http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/csee.2012.11.1.2.

Souza, S. J. e. (2000). Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: Oliveira, Z. de M. de (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.

Souza, A. R. B. de; Sartori, A. S. & Roesler, J. (2008). Mediação pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 24, p.

327-339, maio/ago. Consultado em Maio 28, 2018, em http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2009&dd99=view&dd98=pb.

Stake, Robert E. (2011). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso.

Swan, K. (2003). Developing social presence in online discussions. In: Naidu, S. (Ed). *Learning and Teaching with Technology: Principles and Practices*. London: Kogan Page, 147-164.

Swan, K. (2004). *Relationships between interactions and learning in online environments*. Retrieved December 21, 2008, from http://www.sloan-c.org/publications/books/interactions.pdf

Swan, K., & Ice, P. (2010). The community of inquiry framework ten years later: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 1-4. Consulted in July 17, 2018, in https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751609000694.

Swan, K., Shea, P., Richardson, J., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., et al. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-Mentor*, v. 2, n. 24, pp. 1–12. Consulted in July 17, 2018, in http://www.e-mentor.edu.pl/_xml/wydania/24/543.pdf.

Swan, K. & Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9 (3), 115-136. Consulted in July 17, 2018, in https://www.researchgate.net/profile/Karen_Swan3/publication/284807142_On_the_nature_and_development_of_social_presence_in_online_course_discussions/links/56a7be7d08ae0fd8b3fe2073/On-the-nature-and-development-of-social-presence-in-online-course-discussions.pdf.

Swan, k., Garrison, D. R. & Richardson, J. C. (2009). A Constructivist Approach to Online Learning: The Community of Inquiry Framework. In: Payne, C. R. *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks*. Union Institute and University of Vermont College, USA. Consulted in December 23, 2018, in https://www.researchgate.net/publication/285177901_A_constructivist_approach_to_online_learning_The_community_of_inquiry_framework.

Szeto, E. (2015). Community of Inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching? *Computers & Education*, 81, 191-201. Consulted in July 23, 2018, in https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131514002358.

UDESC. (2009). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a distância.* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. Consultado em Setembro 24, 2018, em https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/840/PPC_altera__o_Pedagogia_CEAD_UDESC_VERS_O_FINAL_15391128072113_840.pdf.

___. (2010). *Plano 20: planejamento estratégico 2010-2030*. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: UDESC. Consultado em Julho 24, 2018, em http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/429/vers_o_ioesc_final_corrigida.pdf.

___. (2013). *Resolução Nº 03/2013 – CONSEPE.* Consultado em Julho 24, 2018, em http://secon.udesc.br/consepe/resol/2013/003-2013-cpe.pdf.

___. (2014). *Resolução Nº 106/2014 – CONSUNI*. Consultado em Setembro 24, 2018, em http://secon.udesc.br/consuni/resol/2014/106-2014-cni.pdf.

___. (2015). *Projeto Pedagógico Institucional – PPI*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. Consultado em Setembro 24, 2018, em http://secon.udesc.br/consuni/resol-anexos/2017/053-2017-cni-anexo.pdf.

___. (2016). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2021*. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: UDESC. Consultado em Julho 24, 2018, em https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PDI_2017_2021_1_21_10_0680670001477414630.pdf.

___. (2017a). *Alteração curricular: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância.* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.

___. (2017b). Resolução Nº 002/2017 - CONSEPE. Consultado em Setembro 12, 2018, em http://secon.udesc.br/consepe/resol/2017/002-2017-cpe.pdf.

Valle, L. do & Bohadana, E. D. B. (2012). Interação e interatividade: por uma reantropolização da EAD online. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 973-984, out.-dez. http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a03v33n121.pdf.

Vieira, E. M. F.; Hermenegildo, J.; Moraes, M. & Rossato, J. (2012). Institucionalização da EaD nas Universidades Públicas: unicidade e gestão. *Revista Associação Brasileira de Educação a Distância*, v. 11. Consultado em Julho 25, 2018, em http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/240/118.

Vieira, R. S. (2011). O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. *RBAAD - Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v.10. Consultado em Junho 28, 2018, em http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/233/111.

Vygotsky, L.S. (1984). *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

___. (1998). *A formação social da mente.* 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

___. (2007). *A Formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Yin, R. K. (1994). Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

___. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zaduski, J. C. D.; Lima, A. V. I.; Parente, C. da M. D. & Schlünzen Junior, K. (2018). Educação a Distância no Brasil e o novo decreto: educação mais acessível e com qualidade para todos? In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos, Jun.-Julh. Consultado em Julho 27, 2018, em http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/771/275.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: Blackmore, C. (Ed.). *Social learning systems and communities of practice*. London, UK: Springer.