



REMI MARIA ZANATTA BENATTI

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO
DOCENTE EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

CANOAS, 2021

REMI MARIA ZANATTA BENATTI

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO
DOCENTE EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung

CANOAS, 2021

**Dados Internacionais
de Catalogação na Publicação (CIP)**

B456a Benatti, Remi Maria Zanatta.

A mediação pedagógica enquanto estratégia de formação docente em contextos de aprendizagem na educação a distância [manuscrito] / Remi Maria Zanatta Benatti – 2021.

162 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

“Orientação: Prof^a. Dra. Hildegard Susana Jung”.

1. Mediação pedagógica. 2. Formação docente. 3. Ensino EAD - híbrido.
I. Jung, Hildegard Susana. II. Título.

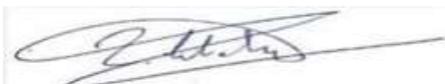
CDU: 37.018.43

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

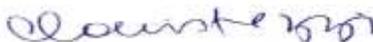
REMI MARIA ZANATTA BENATTI

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade La Salle.

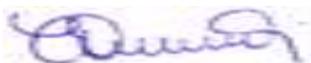
BANCA EXAMINADORA



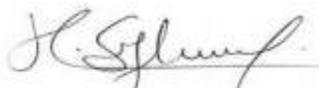
Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande
Universidade La Salle



Prof. Dr. Clovis Trezz
Universidade La Salle



Profª. Drª. Elisabete Cerutti
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
(URI)



Profª. Drª. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle, Orientadora e Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 25 de outubro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento de eterna gratidão à minha família, em especial ao pai e mãe, que na simplicidade e sabedoria que a vida lhes ensinou, sempre incentivaram e deram suporte para que estudássemos, além de nos ensinar a valorizar a escola como um espaço, os professores como profissionais que merecem respeito e valorização e a educação como força que pode transformar vidas.

À família que hoje constitui Gelson meu companheiro de jornada e Artur um filho atencioso que, do jeitinho dele sempre esteve presente incentivando e dando motivos para continuar.

Aos professores Douglas Vaz e Juliana Meregalli Schreiber Moraes e, ao citá-los agradeço todos os professores que em minha vida acadêmica tive a alegria de estar e aprender. Ao Grupo de Pesquisa Gestão Educacional em Diferentes Contextos da Universidade La Salle, que foi um porto seguro para as experimentações, e ao compartilhar nos fortalecemos.

À minha orientadora, professora Hildegard Susana Jung, que acreditou, incentivou e sempre esteve presente me guiando até aqui. Seu tempo, sua paciência, dedicação e seu conhecimento são inspiradores.

Aos colegas tutores da EaD da Universidade La Salle, que nestes quase dois anos ouviram sobre as conquistas e as angústias que esta etapa da vida me acrescentou.

Aos acadêmicos do curso de Pedagogia EaD da Universidade La Salle, que tanto me ensinaram neste período e me permitindo momentos de construção, realização e de muita alegria. Foi a partir do trabalho desenvolvido como tutora com este grupo de alunos que nasce este trabalho. Aos integrantes da banca professores, Cledes Antonio Casagrande, Clóvis Trezzi e Elisabete Cerutti, grata por estarem comigo neste ciclo de minha formação contribuindo significativamente com o trabalho. Por fim, agradecer a Deus, à vida energias que sempre estiveram presentes, sendo essenciais para o fortalecimento espiritual e emocional.

Como dizia Freire (1992, p. 24) “[...] Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador”. Que esta reflexão nos inspire, enquanto educadores que somos, a promover o senso crítico e o reconhecimento do educando como um sujeito que esteja envolvido no próprio processo do conhecimento. Que a curiosidade seja uma inquietação constante!

RESUMO

O foco da pesquisa reside na investigação sobre a importância da mediação pedagógica como uma estratégia na formação docente de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade La Salle. A formação desses profissionais prima pelas competências técnicas, mas também pelo desenvolvimento da autonomia, provocando reflexões sobre as demandas que a educação deste século exige. Nessa perspectiva da mediação pedagógica, trabalhamos com o foco do protagonismo, tanto do docente quanto do estudante. Ambos convergem e constroem espaços de aprendizagem de modo colaborativo. Assim, o presente tema de dissertação insere-se na linha de pesquisa Formação de professores, teorias e práticas educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. O objetivo geral consiste em: Analisar o potencial da mediação pedagógica enquanto estratégia de formação docente em contextos de aprendizagem na EaD. Como questão de pesquisa, estabelecemos: Como os estudantes de Pedagogia da Universidade La Salle percebem o potencial da mediação pedagógica enquanto estratégia de formação docente em contextos de aprendizagem na EaD? Quanto à abordagem da pesquisa, sob o ponto de vista do problema, é qualitativa, apoiando-nos com a metodologia de estudo de caso. O instrumento de coleta consistiu em um questionário com questões abertas e fechadas, enviado a dezenove estudantes do curso de Pedagogia da Universidade La Salle de Canoas, cujos dados foram examinados à luz da Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Sobre os autores que trazem elementos para as nossas reflexões, a organização bibliográfica está dividida em três partes que dialogam e complementam a escrita: autor primário a saber, Paulo Freire, principalmente no que se refere à concepção sobre a problematização, a reflexão e a contextualização, justificando que, através desta concepção de educação, o indivíduo se constitui para a autonomia com liberdade; b) autores secundários: Lev Vygotsky, na abordagem sociointeracionista, a percepção da aprendizagem com foco na interação, além de dialogarmos também com António Nóvoa que versa sobre a formação de professores e José Moran no que se refere ao uso das tecnologias digitais e o processo de ensino e aprendizagem. c) autores terciários são os citados na busca a partir dos descritores “mediação pedagógica”; “aprendizagem híbrida”; e “formação inicial docente”. A partir da Técnica de Análise de Conteúdo foram identificadas as seguintes categorias: 1) Métodos, 2) Gestão do tempo e 3) Processo criativo. A referência a métodos aparece como algo que permite pensar e dialogar sobre o espaço formativo por diferentes perspectivas, ele sugere caminhos possíveis para o processo de formação das estudantes do curso. Já a gestão do tempo, é um fator considerado pelos respondentes como algo importante para a gestão da aprendizagem e do conhecimento, de forma a organizar o tempo e horário para cumprir a agenda acadêmica. Sobre o processo criativo, diante destes tempos acelerados, o estudante entende esta categoria aliada à categoria métodos, um fator que, além de outros aspectos, torna possível construir um espaço de aprendizagem que seja significativo. Por fim, concluímos que a metodologia baseada na mediação pedagógica é positiva, pois ela leva em consideração o contexto estudado, induz o estudante a participar e a ser protagonista da sua aprendizagem, possibilita construir diálogos em que todos são convidados a participar e, deste modo, além de potencializar a aprendizagem, potencializa a relação entre estudante, educador e conhecimento. Outro aspecto importante a ressaltar é que a aprendizagem híbrida é marcada não somente pela autoria, mas também pela coautoria da aprendizagem, tendo como marca a cooperação, aspecto que pode ser fortalecido na educação a distância.

Palavras-chave: Mediação pedagógica. Formação docente. Ensino EAD na modalidade híbrida.

ABSTRACT

The focus of the research resides in the investigation on the importance of pedagogical mediation as a strategy in the Distance Education (DE) for teacher education in Pedagogy at Universidade La Salle. The training of these professionals strives for technical skills, but also for the development of autonomy, causing reflections on the demands that education in this century demands. In this perspective of pedagogical mediation, we work with the focus of protagonism, both for the teacher and the student. Both converge and build learning spaces collaboratively. Thus, the present mastership thesis is part of the line of research Teacher training, theories and educational practices of the Graduate Program in Education at La Salle University. The general objective is to: Analyze the potential of pedagogical mediation as a teacher training strategy in learning contexts in distance education. As a research question we established: how do the students of Pedagogy from Universidade La Salle realize the potential of pedagogical mediation as a teacher training strategy in EAD learning contexts? What is the potential of pedagogical mediation as a teacher training strategy in learning contexts in distance education? As for the research approach from the point of view of the problem, it is qualitative, supporting us with the case study methodology. The collection instrument consists of a questionnaire with open and closed-ended questions, the data was examined in the light of the Content Analysis Technique (BARDIN, 2016). About the authors that bring elements to our reflections, the bibliographic organization is divided into three parts that dialogue and complement the writing: primary author, Paulo Freire, mainly with regard to the concept of problematization, reflection and contextualization, justifying that through this conception of education, the individual is constituted for autonomy with freedom; b) secondary authors: Lev Vygotsky, in the social interactionist approach, the perception of learning with a focus on interaction. Another important aspect for our research that Vygotsky contemplates is the dialogue built on the role of the educator as a mediator of the teaching and learning process. Another secondary author is António Nóvoa, who deals with teacher training, the importance of the educator keeping up to date, and learning as a continuous act, which does not end. Still as a secondary author we present José Moran, who addresses relevant aspects of changes in education and, consequently, addresses new challenges for the educator, highlighting the use of digital technologies as an innovation in teaching and learning, in addition to reflecting on their impact on education; c) tertiary authors are those cited with the descriptors: pedagogical mediation; hybrid learning; and initial teacher training. From the Content Analysis Technique, the following categories were identified: 1) Methods, 2) Time Management, and 3) Creative Process. The reference to methods allows thinking and dialoguing about the training space from different perspectives as well as suggesting possible paths for the training process. Time management, for the respondents, is considered as important for the learning and knowledge method as organizing time and schedule. About the creative process, students combine this category with methods, a factor that allows them to build a learning space. Finally, we conclude that the methodology based on pedagogical mediation is positive, as it considers the studied context, induces the student to participate and be the protagonist of their learning, enables the construction of dialogues in which everyone is invited to participate, enhances the learning, the relationship between student, educator, and knowledge. Another important aspect is that hybrid learning is marked not only by authorship, but also by co-authorship, with cooperation as its hallmark, an aspect that can be strengthened in distance education.

Keywords: Pedagogical mediation. Teacher training. Teaching distance learning in hybrid mode.

RESUMEN

El foco de la investigación reside en la importancia de la mediación pedagógica como estrategia en la formación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía en la modalidad de Educación a Distancia (EaD) de la Universidad La Salle. La formación de estos profesionales busca las competencias técnicas, pero también el desarrollo de la autonomía, provocando reflexiones sobre las demandas de la educación en este siglo. En esta perspectiva de mediación pedagógica, trabajamos con el protagonismo, tanto para el docente como para el alumno. Ambos convergen y construyen espacios de aprendizaje de forma colaborativa. Así, la presente tesis de magíster se enmarca en la línea de investigación Formación docente, teorías y prácticas educativas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle. El objetivo general es: Analizar el potencial de la mediación pedagógica como estrategia de formación docente en contextos de aprendizaje en educación a distancia. Como pregunta de investigación planteamos: ¿ Como los estudiantes de Pedagogía de la Universidad La Salle perciben el potencial de la mediación pedagógica como estrategia para la formación del profesorado em contextos de aprendizaje de EaD? En cuanto al enfoque de la investigación desde el punto de vista del problema, es cualitativo, apoyándonos con la metodología del estudio de caso. El instrumento de recolección consiste en un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, cuyos datos fueron examinados a la luz de la Técnica de Análisis de Contenido (BARDIN, 2016). Sobre los autores que aportan elementos a las reflexiones, la organización bibliográfica se divide en tres partes que dialogan y complementan la escritura: el autor principal Paulo Freire, principalmente en lo que se refiere al concepto de problematización, reflexión y contextualización, justificando que a través de esta concepción de la educación el individuo se constituye para la autonomía con libertad; b) autores secundarios: Lev Vygotsky, en el enfoque socio interactivista, la percepción del aprendizaje con interacción. Otro aspecto importante que contempla Vygotsky es el diálogo construido sobre el rol del educador como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje. António Nóvoa se ocupa de la formación del profesorado, la importancia de que el educador se mantenga actualizado y el aprendizaje como un acto continuo. José Moran aborda aspectos relevantes de los cambios en la educación y plantea nuevos desafíos al educador, destacando el uso de las tecnologías digitales como innovación en la enseñanza y el aprendizaje, además de reflexionar sobre su impacto en la educación; c) los autores terciarios son los citados en la búsqueda de los descriptores de mediación pedagógica; aprendizaje híbrido; y formación inicial de profesores. A partir de la Técnica de Análisis de Contenido fueron identificadas las siguientes categorías: 1) Métodos, 2) Gestión del tiempo y 3) Proceso creativo. La referencia a métodos permite pensar y dialogar sobre el espacio formativo desde distintas perspectivas y sugiere caminos posibles al proceso de formación. La gestión del tiempo está considerada por las encuestadas como algo importante para el aprendizaje y el conocimiento, para organizar tiempo y horario. Sobre el proceso creativo, las estudiantes alían esta categoría con métodos, un factor que permite construir un espacio de aprendizaje. Por fin, concluimos que la metodología basada en la mediación pedagógica es positiva, pues toma en cuenta el contexto estudiado, induce al estudiante a participar y a ser protagonista de su aprendizaje, posibilita construir diálogos en los que todos son invitados a participar, potencia el aprendizaje, la relación entre estudiante, educador y conocimiento. Otro aspecto importante es que el aprendizaje híbrido está marcado no sólo por la autoría, sino también por la coautoría, teniendo como marca la cooperación, aspecto que puede ser fortalecido en la educación a distancia.

Palabras-clave: Mediación pedagógica. Formación de profesores. Enseñanza a distancia en la modalidad híbrida.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os 10 maiores cursos de graduação em número de matrículas – 2009/2017.....	17
Figura 2 – Radiodifusão em ascensão	23
Figura 3 – Evolução da web	25
Figura 4 – Os fatores chave para uma educação disruptiva	39
Figura 5 – Grupos simbolizando a homogeneidade no processo de aprendizagem	41
Figura 6 – Pilares da educação para o século XXI	51
Figura 7 – Pirâmide do aproveitamento do conhecimento	60
Figura 8 – Diferentes tipos de interação	64
Figura 9 – Relação professor e aluno na ação mediadora	72
Figura 10 – Regras para análise e seleção dos documentos	113
Figura 11 – Nuvem de palavras- frequências semânticas encontradas	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico com a frequência dos descritores da pesquisa.....	102
Gráfico 2 – Gráfico com a leitura e análise dos trabalhos.....	102
Gráfico 3 – Registro que evidencia mudanças comportamentais nos trabalhos em grupo	130
Gráfico 4 – Registro que evidencia mudanças técnicas na realização de trabalhos em grupo	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos de inovação e inovação disruptiva.....	37
Quadro 2 – A perspectiva de mediação em Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel e Marx ...	66-67
Quadro 3 – Características a serem desenvolvidas pelo professor mediador.....	68-69
Quadro 4 – Questões norteadoras da pesquisa	82-83
Quadro 5 – Achados com o descritor mediação pedagógica.....	88
Quadro 6 – Quadro teórico dos achados com o descritor mediação pedagógica	88-92
Quadro 7 – Achados com o descritor aprendizagem híbrida.....	93
Quadro 8 – Quadro teórico dos achados com o descritor aprendizagem híbrida	94-95
Quadro 9 – Achados com o descritor formação inicial docente.....	97
Quadro 10 – Quadro teórico dos achados com o descritor formação inicial docente	97-100
Quadro 11 – Caracterização dos participantes	111
Quadro 12 – Questionário da pesquisa	111-112
Quadro 13 – Quadro organização categorias e subcategorias	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abed	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BL	Blended Learning
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EaD	Educação a Distância
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
FRM	Fundação Roberto Marinho
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MCE	Modificabilidade Cognitiva Estrutural
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TDs	Tecnologias Digitais
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	No Brasil, como surgiu a EaD	21
2.2	A expansão da Educação a Distância no Brasil	24
2.3	Aspectos da mediação pedagógica em sala de aula	28
2.4	O processo de aprendizagem do aluno no ensino EaD híbrido	30
2.5	A personalização da aprendizagem como inovação	35
2.6	A mediação como processo de indução à autonomia	42
2.7	Aprender para ensinar	46
<i>2.7.1</i>	<i>Ensinar e aprender em rede</i>	53
2.8	O papel do tutor na Educação a Distância, na modalidade híbrida	56
2.9	Formação para a docência	61
2.10	Formação docente para o uso das tecnologias digitais	63
2.11	Mediação e interação	65
<i>2.11.1</i>	<i>Mediação relacional</i>	73
<i>2.11.2</i>	<i>Mediação didática</i>	75
<i>2.11.3</i>	<i>Mediação cognitiva</i>	77
3	METODOLOGIA	80
3.1	Abordagem de pesquisa	82
3.2	A relevância, o problema, os objetivos da investigação	83
<i>3.2.1</i>	<i>Relevância Pessoal</i>	83
<i>3.2.2</i>	<i>Relevância Profissional</i>	85
<i>3.2.3</i>	<i>Relevância Acadêmico-científica</i>	86
<i>3.2.3.1</i>	<i>Descritor Mediação Pedagógica</i>	87
<i>3.2.3.2</i>	<i>Descritor Aprendizagem híbrida</i>	93
<i>3.2.3.3</i>	<i>Descritor formação inicial docente</i>	96
<i>3.2.4</i>	<i>Relevância Social</i>	104
<i>3.2.5</i>	<i>O problema</i>	106
<i>3.2.6</i>	<i>Objetivos da investigação</i>	106
<i>3.2.6.1</i>	<i>Objetivo geral</i>	106
<i>3.2.6.2</i>	<i>Objetivos específicos</i>	107
3.3	Unidade de análise	107

3.4	Sujeitos do estudo.....	108
3.5	Instrumentos de coleta de dados.....	109
3.6	Procedimentos para a autorização do estudo	112
3.7	Análise dos dados	113
3.8	Procedimentos de análise dos dados.....	114
3.9	Organização dos dados de análise	115
<i>3.9.1</i>	<i> Categorias e subcategorias.....</i>	<i>115</i>
<i>3.9.1.1</i>	<i> Métodos.....</i>	<i>117</i>
<i>3.9.1.1.1</i>	<i> Protagonismo</i>	<i>119</i>
<i>3.9.1.1.2</i>	<i> Oportunidade.....</i>	<i>121</i>
<i>3.9.1.1.3</i>	<i> Autonomia.....</i>	<i>122</i>
<i>3.9.1.2</i>	<i> Gestão do tempo</i>	<i>124</i>
<i>3.9.1.2.1</i>	<i> Flexibilidade de horário</i>	<i>125</i>
<i>3.9.1.2.2</i>	<i> Diferentes interações.....</i>	<i>127</i>
<i>3.9.1.3</i>	<i> Processo criativo</i>	<i>129</i>
<i>3.9.1.3.1</i>	<i> Construção do conhecimento</i>	<i>132</i>
<i>3.9.1.3.2</i>	<i> Grupos de trabalho</i>	<i>134</i>
<i>3.9.1.3.3</i>	<i> Participação ativa</i>	<i>135</i>
<i>3.9.1.3.4</i>	<i> Mediação atenta, afetiva e responsável.....</i>	<i>137</i>
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa.....	158
	APÊNDICE B – Questionários elaborados para a pesquisa	159
	ANEXO A – Autorização para identificação da Universidade La Salle em Pesquisa.....	162

1 INTRODUÇÃO

A programação, as agendas, o trabalho, os estudos, a vida das pessoas para o ano de 2020 começou para transcorrer de forma tranquila, organizada, quase previsível. No entanto, não foi dessa forma, o principal motivo que nos forçou a pensar rapidamente e passar por bruscas reorganizações está relacionado a um problema de saúde coletiva. Em isolamento social ocasionado pelo COVID-19¹, a educação como um todo, seja qual for a sua modalidade, passou por um momento de busca, adequação e formação para continuar o processo educativo e formativo de modo a não se perder na busca de seus objetivos. Boaventura de Souza Santos (2020, p. 29) discorre que

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI.

É claro que com a educação não foi diferente. Morin (2011, p. 71) sinaliza sobre a existência da incerteza e a criação do que é novo, afirmando que “[...] O surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação”. Diante da necessidade de apresentar algo novo, as instituições de ensino, muito rapidamente, buscaram alternativas para continuar as suas atividades, apresentando adaptações para o trabalho, que passou a envolver a escola, a família e a sociedade.

Indo ao encontro do que pontuamos no parágrafo anterior, a educação transita por cenários que exigem olhares atentos para aspectos como o pensar, promover, estimular e oferecer novas formas ou modelos de aprendizagem. Sobre isso, Moran (2015, p. 31) escreve sobre a importância deste olhar cuidadoso sobre a aprendizagem, no qual “[...] a educação de qualidade nos ajuda a construir histórias relevantes. A pessoa motivada para aprender consegue evoluir mais e desenvolver um projeto de vida mais significativo”. No entanto, é também papel das instituições de ensino aprofundar a reflexão sobre o produzir e construir conhecimentos com compromisso e responsabilidade, de modo que o desafio é ter ou oferecer espaços formativos cada vez mais equitativos, contribuindo para a construção de uma sociedade também mais justa. Estes apontamentos revelam que é necessário que as

¹ Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a doença causada pelo novo coronavírus, o Covid-19, como pandemia (ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde classifica novo coronavírus como pandemia. *In*: Nações Unidas Brasil. 2020).

Instituições de Ensino Superior (IES), abrangência desta pesquisa, promovam equidade e ampliação de oportunidades de acesso e permanência a esses espaços.

A Educação a Distância (EaD) é uma das possibilidades de promover o acesso a diferentes níveis de ensino e, por consequência, contribuir na e para a formação dos indivíduos. Como anteriormente já pontuamos, a educação está em constante processo de adequação. Poderíamos fazer uma analogia dizendo que a educação passa por diferentes processos de maturação, como se estivesse criando *casulos* novos, passando por constantes e rápidas *metamorfozes*. A EaD, até chegar aos modelos atuais, passou por este amadurecimento e elaboração de novas etapas de reconstrução.

Como exemplo disso, tivemos no Brasil o Telecurso. Quando essa modalidade de ensino começou a ser ofertada, ocorria de modo transmissivo. Silva (2013) contempla que Fundação Roberto Marinho (FRM) foi pioneira desde a década de 1970 com um dos mais importantes projetos de ensino a distância através do uso de tecnologias de informação denominado “Telecurso 2º grau”, que tinha por objetivo atender aos alunos que não puderam concluir o antigo 2º grau, hoje Ensino Médio, na idade regular. Os programas educativos eram transmitidos diariamente pela TV Educativa e pela Rede Globo de Televisão. A produção dos programas era de responsabilidade desta última. Havia, ainda, a venda de apostilas semanais nas quais se publicava o conteúdo das disciplinas do programa. Da maneira como os conteúdos e materiais eram disponibilizados não havia interação entre os sujeitos que ensinavam e os que aprendiam, ou seja, o processo de aprendizagem muitas vezes ocorria de modo independente e sem a mediação do outro.

Imersos em um contexto – tempo e espaço – em que as mudanças são parte de uma nova constituição sobre o que pensamos a respeito da educação, acabamos utilizando muitos artefatos tecnológicos para acompanhar as demandas deste momento. Nogaró e Cerutti (2016, p. 53) referem que “As tecnologias mudaram e mudam o ser humano. Elas não são neutras, pois possuem implicações para nossas vidas e isso pode ser constatado analisando para vários acontecimentos ocorridos ao longo da história da humanidade”.

Vygotsky (2010, p. 140) também faz referência ao falar sobre mudança e educação, explicando que “[...] se não houvesse nada para mudar, não haveria nada para educar”. E nesta onda onde as mudanças são muito dinâmicas, temos a popularização da Internet, dos computadores e diferentes plataformas de ensino, que chegam para oportunizar a mudança na vida de muitas pessoas. A partir da década de 1990, a modalidade de oferta de Ensino a Distância começa a ganhar novos desenhos. Nesse período, as interações já ganham nova configuração, havendo a possibilidade de interação entre alunos-alunos, e alunos-professores.

Se partimos de uma educação a distância unidirecional e chegamos a espaços de construção colaborativa, também precisamos pensar em como esses espaços de aprendizagem podem ser dinamizados. Como acontece a proposição sobre a construção do conhecimento? Pela repetição? Pela ideia de que basta disponibilizar o conteúdo para o aluno? Que metodologias ou estratégias podem ser contempladas nestes ambientes e espaço?

Na busca constante desse equilíbrio, quando refletimos sobre educação e suas práticas e aqui pontuando a educação a distância em espaços híbridos de ensino e aprendizagem², Carbonell (2016, p. 12) soma ao conteúdo de nossa pesquisa quando apresenta que “[...] o ambiente digital não apenas facilita a conexão entre as pessoas, mas também entre diferentes artefatos culturais, entre tecnologias e linguagens”. Quando criamos condições ou possibilidades de adaptar, combinar e hibridizar vários conhecimentos, mudamos nossa percepção sobre o ensinar e o aprender, que podemos exemplificar quando o estudante passa a ser o protagonista deste processo, juntamente com as tecnologias, os professores, os tutores e os colegas de curso.

Temos uma legislação que garante o acesso à formação. Exemplo disso, no final de 1996 foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 (BRASIL, 1996). No artigo 63 e, especialmente no artigo 80, a LDB propõe a formação continuada por meio de programas de Educação a Distância (EaD), oferecendo um campo propício para que essa modalidade se consolide, tanto na oferta de cursos de formação inicial, como na formação continuada. Assim, diante desse panorama, na modalidade semipresencial ou híbrida, as Instituições de Ensino Superior (IES) passam a ofertar cursos e disciplinas na modalidade a distância com base nas normas estabelecidas no final da década de 1990. No aspecto que corresponde à legislação brasileira que contempla a educação a distância, temos o decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que traz a seguinte referência: “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”. Abordar este decreto para a referida pesquisa é questionar o fato de que não fica explícito como a mediação didático-pedagógica pode se desenvolver no âmbito da EaD. Somente mediado por tecnologias? Em que momento e espaço podemos contemplar o diálogo, a afetividade ou qualquer prática pedagógica mediada pelo educador? No decorrer da pesquisa apresentamos

² Os espaços híbridos de ensino e de aprendizagem aos quais se refere esta pesquisa consistem em uma modalidade da EaD: os estudantes têm um encontro presencial semanal, mediado por um tutor, no qual buscam trazer suas dúvidas e inquietações. O papel do tutor, que é o foco do nosso estudo, não está neste cenário para exercer a docência, mas sim a mediação da aprendizagem.

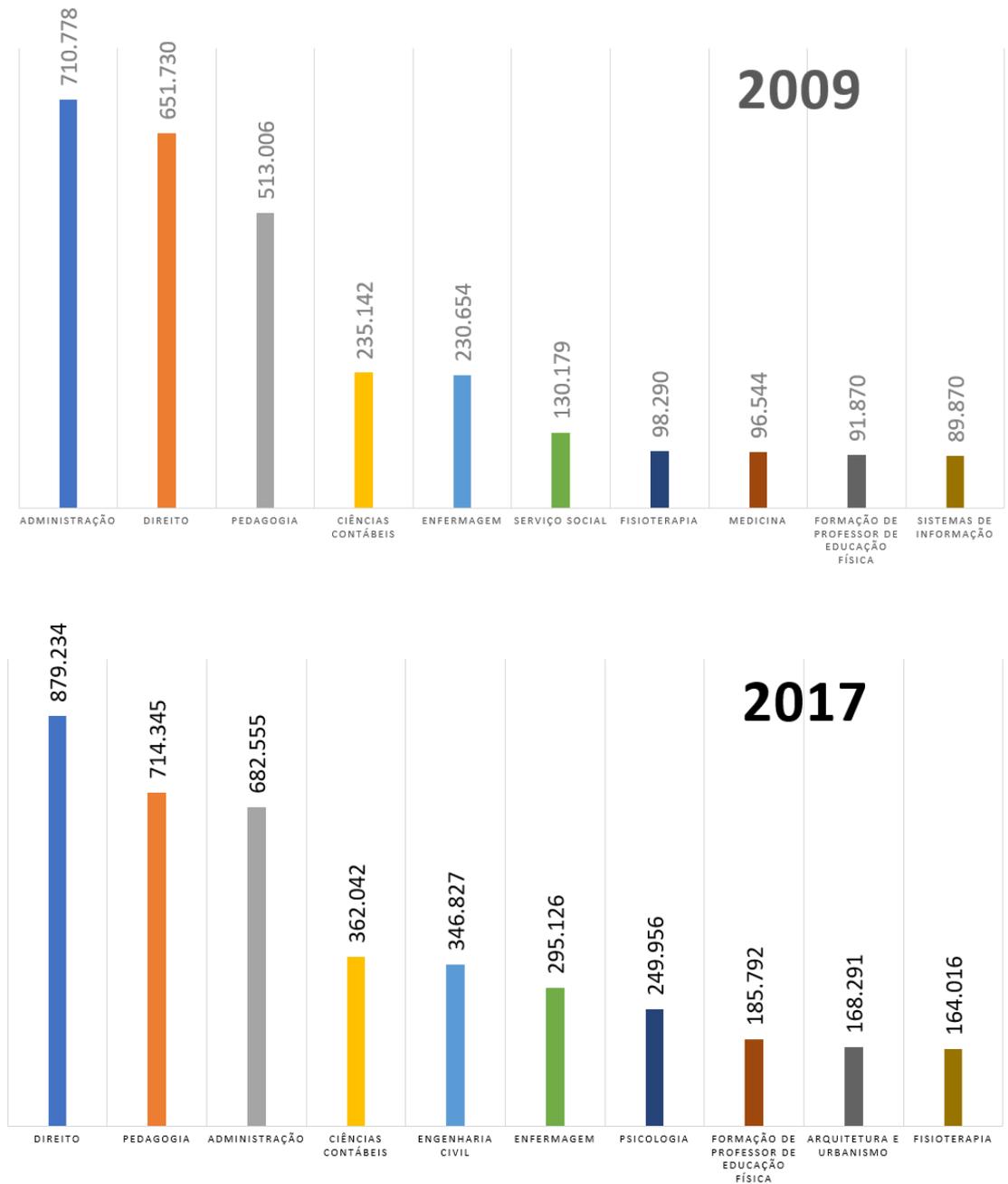
que o diálogo na educação a distância é um aspecto catalisador e fator essencial para o sucesso da mediação pedagógica. Sendo assim, podemos dizer que a comunicação, mesmo que mediada por tecnologias, abre possibilidades para aproximar educando e educador, quando o educador atua como o agente mediador e formador do desenvolvimento das mais diversas capacidades de seus educandos.

Em 2001, o governo federal regulamentou o artigo nº 81 da LDB nº 9.394/96 permitindo, assim, a organização de disciplinas, cursos e instituições de ensino experimentais na modalidade a distância, desde que obedecidas as disposições legais. A partir dessa portaria, muitas IES passaram a dar ênfase à oferta de disciplinas nessa modalidade e/ou na oferta de disciplinas semipresenciais em cursos presenciais.

Para confirmar dados que expressam o aumento da procura de cursos de graduação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza a coleta de dados em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação superior. Dentre outras informações, apresenta a estatística que, entre 2018 e 2019, os cursos de licenciatura registraram uma alta de 8,9% (INEP, 2019). Outro dado importante apresentado pelo censo é que neste mesmo período, o número de alunos matriculados em licenciaturas nos cursos a distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%). Fazendo um comparativo entre matrículas, alunos matriculados em cursos de bacharelado compõem a maior parte da oferta na modalidade presencial (INEP, 2019). Na EaD, predominam os cursos de licenciatura.

Para exemplificar e visualizar o que temos no Censo da Educação Superior sobre as matrículas no curso de Pedagogia no período entre 2009 e 2017 apresentamos a Figura 1, com dados que mostram que este curso aparece entre os mais procurados e com tendência de ascensão.

Figura 1 – Os 10 maiores cursos de graduação em número de matrículas – 2009/2017



Fonte: Adaptado pela autora (2020) de INEP (2018).

As estatísticas mostram o aumento do número de matrículas nos cursos EaD e aqui, não encontrando dados específicos do curso de Pedagogia, nos reportamos aos cursos de licenciatura para esta modalidade de ensino. A Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), registra que, em 2018, o maior índice de matrículas foi em cursos superiores de licenciatura, somando 324.302 novos alunos, seguido de cursos superiores que agregam bacharelado e licenciatura (306.961).

Para trabalhar e atender essa crescente demanda de ensino surge um novo ator, o tutor de aprendizagem. Quem é este profissional? Quais são as principais atribuições deste profissional/educador nesta dinâmica da aprendizagem? De que forma acontece a interação entre o aluno, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o tutor e o professor? Nosso foco é a reflexão sobre a importância deste ator no contexto da aprendizagem. Ele vem para trabalhar junto com o professor da disciplina e fazer a mediação do processo de ensino e aprendizagem tanto no AVA, quanto nos encontros semipresenciais. Pois bem, o tutor assume o papel em que suas atribuições perpassam por questões didático-pedagógicas, aspectos estes que pressupõem formações continuadas nos espaços de tutoria. Além dos aspectos cognitivos, a tutoria também assume questões relacionadas a aspectos administrativos e técnicos. Esta abrangência da atuação do tutor na EaD é possível pela própria especificidade que reside na educação a distância, por exemplo a variação de tempo, lugar ou espaço. Aspectos sobre a possibilidade de comunicação também aproximam os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Diante do exposto, podemos definir o papel do tutor como um organizador e orientador da construção do conhecimento do educando, inclusive de sua autoaprendizagem. Para promover este ambiente favorável à aprendizagem e, sendo o tutor parte deste processo, faz-se necessário pensar em espaços que os educandos possam se sentir livres e confiantes para expor o que pensam, que possam falar sobre suas emoções e sensações. Para isso, utilizam-se de diferentes formas de linguagem, potencializando uma aprendizagem que contempla a reflexão e a autonomia do estudante.

Com a procura pela educação a distância, alguns caminhos já trilhados necessitam de mudanças ou de adequações, que precisam ser encaradas com o olhar que o momento exige. Para atender a essas exigências contemporâneas, a instituição de ensino, o professor, o tutor e o ambiente educativo precisam dialogar entre si e ter objetivos comuns. De acordo com Lima e Moura (2015, p. 91) “[...] o mundo moderno requer um docente que promova discussões nas aulas, que estimule o protagonismo dos alunos e seja o mediador de crianças e adultos, os quais ensinam a si mesmos e aos outros”. Então precisamos nos construir para esse mundo e para esta proposta educativa na qual a aprendizagem está centrada no aluno, e professor e tutor atuam como facilitadores desta aprendizagem.

Neste universo da educação a distância, o tutor está em uma posição de referência junto ao grupo de estudantes. Ocupando este lugar vai encontrar todas as diversidades possíveis e, para desempenhar sua função, exige-se qualificação, dinamismo e formação constante. Este profissional aponta, indica, mostra caminhos que os alunos podem seguir, além de estimular o potencial criativo e crítico dos estudantes. Então, temos na presença do

tutor, um profissional que faz parte das estratégias, do método e prática de ensino. Sua formação, de acordo com Nicolodi, (2013, p. 61) é de suma importância no contexto da EaD:

A formação dos tutores merece uma atenção especial, pois são eles também importantes mediadores entre os alunos e o conhecimento. Em muitas experiências com EaD são eles que mais interagem com os estudantes. Por essa razão sua formação ganha peso, uma vez que o resultado favorável em uma proposta de EaD será também reflexo da prática bem-sucedida dos tutores.

Constituir a função do tutor como parte das estratégias de ensino e aprendizagem, de acordo com Arredondo, González e Gonzáles, (2011, p. 33, grifo do autor) é pensar que:

A tutoria faz parte das estratégias metodológicas para possibilitar o processo de aprendizagem, principalmente quando se trata da *modalidade de educação a distância*. Integra os recursos pedagógicos em um sistema de educação a distância, no qual a tutoria é o encontro periódico previsto no calendário acadêmico para garantir a reunião de um tutor com os estudantes de um programa específico, ou de uma disciplina de estudo [...].

E é no espaço da sala de aula que tutor e estudantes se realimentam no compartilhar as experiências, no mediar conceitos e conteúdos, e também no vínculo de confiança, afeto e amor que se conquista no andamento do trabalho. Nicolodi (2013, p. 62) destaca que, “[...] ao considerar os estudantes como peças-chaves no processo de mediação, torna-se importante perceber seus distintos contextos, histórias e culturas, pois é destes lugares que produzirão suas aprendizagens.” Até porque somente conseguimos ser escola e ser educação com liberdade, amor, encantamento e valorização do outro. E quando colocamos nos pratos da balança elementos como amor, afeto, liberdade e amorosidade, Freire (1967, p. 104), contribui dizendo que “[...] a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Em meio a esse emaranhado de relações e sentimentos, a mediação pedagógica ocorre, fundamentalmente, a partir do olhar e da compreensão do outro. Sobre isso, afirma Casagrande (2014) “[...] Para que exista comunicação, em qualquer atuação linguística, é fundamental um processo de compreensão”. O ser humano envolvido pelas emoções e pelo processo de comunicação modifica-se a si e modifica ao outro também. As reações que se dão nesse contexto são respostas a estímulos provocados pela mediação que acontece em sala de aula. Vygotsky, (2020, p. 15), contempla esta perspectiva quando apresenta que:

As reações são os elementos fundamentais de que se forma todo comportamento do homem e do animal, quer nas formas mais simples, quer nas mais complexas. Costuma-se denominar reação em psicologia a ação responsiva do organismo suscitada por um estímulo qualquer. Se atentarmos para o comportamento do homem, é fácil perceber que todos os movimentos e atitudes costumam surgir em reação a algum impulso ou estímulo que denominamos causa desse ou daquele ato.

Ao repensar o ambiente do conhecimento e aqui colocamos como ambiente especialmente o espaço da sala de aula, estabelecemos mesmo que de maneira intuitiva algumas referências básicas. O tutor, na ação de mediar o momento da aprendizagem, transforma o espaço e seu contexto, modifica ou adequa a metodologia, além de trabalhar com seus pares uma nova construção de significado para o que constitui ensinar e aprender.

A partir do contexto apresentado, a pesquisa em tela teve o objetivo de analisar o potencial da mediação pedagógica enquanto estratégia de formação docente em contextos de aprendizagem na EaD. A metodologia escolhida para desenvolver a pesquisa foi o Estudo de Caso a partir das orientações de Yin (2015). O universo empírico consistiu nas acadêmicas do Curso de Pedagogia a distância, na modalidade híbrida³ da Universidade La Salle de Canoas.

Diante de todos os elementos até aqui apresentados, a arquitetura da pesquisa foi estruturada de forma que, após esta introdução, apresentamos o referencial teórico, seguido pela descrição metodológica. O referencial teórico voltou-se para a reflexão sobre a mediação pedagógica enquanto estratégia na formação de educadores na graduação EaD do curso de Pedagogia, além disso contemplou os estudos e a abordagem sobre aprendizagem em contextos da educação a distância. A pesquisa também foi contemplada com referências sobre a formação inicial de educadores.

O capítulo terceiro explicita a metodologia da pesquisa, que descreve sobre a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora. Na sequência foram apresentados o problema de pesquisa, a justificativa, o objetivo geral e os objetivos específicos. Também neste capítulo estão presentes o levantamento de artigos, teses e dissertações referentes à pesquisa que busca pelos descritores: mediação pedagógica, aprendizagem híbrida e formação inicial docente. Por fim, o trabalho buscou explicitar a metodologia da pesquisa, que envolve: a unidade de estudo, sujeitos do estudo, instrumentos de coleta de dados, procedimentos para a autorização do estudo, análise dos dados e o cronograma de trabalho.

O capítulo quatro apresenta as considerações finais desta pesquisa. Finalizando, constam as referências bibliográficas que embasaram o estudo, bem como o Apêndice A, o qual apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que acompanha o questionário.

³ Para esta pesquisa, o ensino híbrido, como já anunciamos, consiste em uma metodologia utilizada no curso de Pedagogia EaD, onde os estudantes se reúnem com a tutora de forma presencial uma vez na semana.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentamos os referenciais teóricos que foram utilizados na pesquisa, tendo como ponto de partida a interlocução com os autores para aprofundar o tema investigado. Na construção deste diálogo sobre o conhecimento, Morin (2011, p. 19) nos traz que,

[...] toda educação comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema da dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e ilusão não se reconhecem, em absoluto como tais.

No delinear da investigação os teóricos estão para aprofundar o nosso referencial teórico. Para tanto, Demo (2011, p. 39) explica: “[...] quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros”.

Ou seja, trouxemos autores que orientam as reflexões em torno dos objetivos do nosso estudo.

2.1 No Brasil, como surgiu a EaD

Existem vários conceitos que definem a Educação a Distância e, dentre eles, todos os autores que iluminam esta pesquisa apresentam pontos em comum, embora cada autor, em sua definição, destaca alguma característica que para ele é especial na sua conceitualização. No entanto, a definição de Educação a Distância no Brasil está no decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades em lugares ou tempos diversos.

A Educação a Distância surgiu com os cursos profissionalizantes. Em 1904, publicado no Jornal do Brasil, nascia o primeiro curso de datilografia por correspondência. O projeto revolucionário não parou por aí. Nos anos de 1920 já existiam cursos ofertados via

radiodifusão. Os estudantes usavam material impresso para aprender língua portuguesa e outros idiomas, além de temas relacionados à própria radiodifusão. Mais tarde surgiram os primeiros cursos formais sobre temas profissionalizantes, com destaque para o Instituto Monitor (1938) e Instituto Universal (1943), que ofereceram os primeiros cursos técnicos EaD de reparos e manutenção de rádios a válvula. Os cursos eram ministrados por correspondência, com envio de kits de montagem.

De 1960 a 1970 várias iniciativas foram empreendidas para ampliar o acesso à educação, promover a alfabetização e a formação profissional. Na sequência, o método de EaD agregou o ensino fundamental completo. Na segunda metade dos anos 1970, em Brasília, foi experimentada a EaD nos cursos de graduação superior. Nessa época, a população já acompanhava os telecursos via TV, modelo que coexistia com os materiais impressos e o rádio, uma característica que se mantém até a década de 1990. Na década de 1990, se iniciou a oferta de cursos por computador, também foi neste período que as instituições passaram a utilizar a internet para a publicação de conteúdo e promoção de interações.

A Figura 2, abaixo, nos remete a tempos históricos. No início dos anos de 1950, quando a sociedade de consumo ainda se encontrava em estado inicial em nosso país, surgia rapidamente a cultura de massa apoiada em um público urbano que crescia de forma ascendente. Ainda na metade da década de 1940⁴, ocorre o registro de aumento da população urbana e modernização. Nos anos seguintes esse fenômeno só aumentou, assim, transformando os centros urbanos em espaço de expansão dos meios de comunicação. Neste contexto, a radiodifusão passa por esse processo de massificação ocupando os espaços urbanos, com uma programação que se voltava para a informação e também programas de entretenimento.

⁴ Foi nas décadas de 1940 e 1950 que surgiram programas específicos de educação. Um exemplo é o Universidade no Ar, lançado em 1941 pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro, encampada um ano antes por Getúlio Vargas. O objetivo do programa era oferecer orientação metodológica aos professores do ensino secundário, com cursos de letras, ciências, didática e pedagógica, entre outros. No seu primeiro ano, o projeto registrou 4.829 radioalunos (ANDRELO, 2012).

Figura 2 – Radiodifusão em ascensão



Fonte: Kornis (c2020).

Tendo visto alguns dados sobre a trajetória da EaD, buscamos entender a que passo está a oferta, as possibilidades, o perfil do estudante e a qualidade da educação nesta modalidade. Neste contexto histórico sobre a EaD, não podemos deixar de apresentar um dado curioso: segundo Gouvêa e Oliveira (2006), há estudos bíblicos das epístolas de São Paulo dirigidas às comunidades cristãs da Ásia Menor, registradas na Bíblia, que consideram essas cartas como a origem da Educação a Distância. Estas epístolas ensinavam como viver dentro das doutrinas cristãs em ambientes desfavoráveis e teriam sido enviadas por volta do século I. Buscar essas referências nos ajudou a entender os processos que, no percorrer da história, foram se elaborando de acordo com as demandas de cada contexto. O tempo traz inúmeras inovações tecnológicas, os processos educacionais podem ser revistos e repensados, assim como a pedagogia e as tecnologias. Quando compreendidas sob a ótica de processos sociais, constituem contextos em que se desenvolve a socialização das novas gerações.

2.2 A expansão da Educação a Distância no Brasil

Existem limites para o aprender? A educação aproxima as pessoas? A educação transforma vidas? Diante disso, Moran (2015, p. 31) nos ajuda a refletir:

A educação no sentido mais amplo é aprender - e auxiliar os outros a fazê-los, por meio de comunicação e compartilhamento - a construir histórias de vida que façam sentido, que os ajudem a compreender melhor o mundo, aos demais e a nós mesmos; que nos estimulem a evoluir, a fazer escolhas, nos libertem das nossas dependências e nos tornem mais produtivos e realizados em todos os campos, como pessoas e cidadãos.

Na esteira dos questionamentos anteriores, o ensino superior brasileiro a distância, apoiado pelo avanço e uso de tecnologias digitais, cresce consideravelmente. Schneider (2015, p. 69) lança a reflexão sobre quão complexo é um processo de mudança: “[...] Determinar um rumo para a educação não é tarefa fácil, várias são as mudanças, e vários são os desafios”. No entanto, temos dados que trazem indicativos do aumento pela procura por esta modalidade, assim, oportunizando que cada vez mais pessoas sejam incluídas em cursos superiores⁵.

Os registros de 2018 do Censo do Ensino Superior apontam que a EaD já tem uma fatia relevante das novas matrículas. 40% dos calouros que entraram naquele ano escolheram a modalidade, chegando a 1,3 milhão de alunos (INEP, 2019). No geral, entre todas as matrículas, são 24% na modalidade EaD. Para chegarmos aonde estamos hoje, as possibilidades de internet, assim como as de metodologias passaram por processos de inovação e maturação. Vejamos a Figura 3 que ilustra a evolução da web no campo educacional nos últimos tempos.

⁵ Dados que podem ser pesquisados e identificados a partir de Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED, 2019).

Figura 3 – Evolução da web⁶

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na web 1.0, o ensino era uma reprodução de um modelo tradicional de ensino, ou seja, meramente transmissivo. Quando chegamos na era da web 2.0, os conteúdos já ganharam espaços de aplicação síncrona e os processos se tornaram mais dinâmicos. Por exigências da modernidade, a web 3.0⁷ se instala, ganha espaço e evolui no quesito comunicação. Sendo participante de uma sociedade que avança exponencialmente no aspecto das tecnologias digitais, a cultura de convergência vem para explicar as relações da sociedade que se desenvolveu em torno das tecnologias e o uso da internet, sendo assim no contexto da educação o estudante capaz de produzir o seu próprio conhecimento e compartilhar com seus

⁶ WEB - palavra inglesa que significa teia ou rede. Passou a designar a rede World Wide Web (WWW).

⁷ Autores como Fava (2016) já consideram que podemos falar em Web 4.0 e 5.0, entretanto, como este não é o foco da presente pesquisa, estes conceitos não serão abordados aqui.

pares, nesse sentido Fava (2014, p. 13) aborda dizendo que “[...] a cultura da convergência traz o fluxo de conteúdos e informações por meio de múltiplas plataformas e um novo comportamento migratório dos estudantes, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de aprendizagem que desejam”. Assim, as redes de comunicação se tornam mais complexas e passam a utilizar recursos como, por exemplo, as mídias sociais. A partir daí Educação a Distância e os processos nela contidos evoluem para as interações síncronas, mesclando-as com a comunicação assíncrona.

No entanto, os processos que fazem a educação acontecer mudam. A educação sempre esteve alinhada entre o fazer docente e o resultado do processo docente, o que definimos como o processo de ensino e aprendizagem. As transformações que ocorrem na educação devem servir para aproximar ou mostrar as diferentes realidades aos estudantes. Sobre este aspecto Anísio Teixeira (1956, p. 10) nos coloca que

Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre uma transação com as coisas e pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje, é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um.

Entretanto, além destas premissas, outros desafios se apresentam no contexto do fazer educação, que é a imersão da sociedade nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Estes artefatos permitem a troca de informações entre pessoas de diferentes lugares, mas o fato de se constituírem na maior inovação no ensino e aprendizagem na atualidade, trazem junto com as possibilidades, desafios e dúvidas ao processo de ensino e aprendizagem. As novas tecnologias de comunicação que surgem movimentam a educação provocando novas abordagens e diferentes interações entre o mediador, o mediado e a compreensão do conteúdo. Os recursos que encontramos na web 4.0 oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo desenvolvido no fazer docente, criando diferentes possibilidades para se relacionar com os conhecimentos e por consequência uma melhor aprendizagem.

A Educação 4.0 visa equipar estudantes com as habilidades técnicas, cognitivas, sociais e emocionais necessárias para o aprendizado do século XXI (UNESCO, 2015), e com as competências digitais para atender às exigências dos trabalhos emergentes da 4ª Revolução Industrial (WEF, 2020). As transformações que acontecem nos espaços educacionais

transcendem o espaço físico e, ao utilizar as TDIC cria-se uma conexão entre todos os participantes, ou seja, aprendem juntos. Deste modo, apresentamos algumas características que se destacam na educação 4.0: a conectividade, a colaboração, a criação, a pesquisa e o compartilhamento. Essas características indicam a necessidade de mudanças na aprendizagem incentivando o desenvolvimento de novas habilidades nos estudantes como a inovação, invenção, resolução de problemas e a própria cultura *maker*⁸, aproximando esses estudantes da nova realidade.

Por se tratar de uma nova abordagem educacional, pouco ainda se tem sobre a educação 5.0. Fato é que o sistema educacional é complexo, e esta complexidade movimenta docentes, estudantes e todos os demais envolvidos no processo. A educação 5.0 utiliza recursos da inteligência artificial para ensinar de maneira criativa, contexto no qual o estudante é ator de sua aprendizagem, agindo a partir de sua autonomia aliada às diferentes tecnologias. Pensar em educação 5.0 é ir além dos conhecimentos tecnológicos e digitais que são importantes, mas há de se trabalhar aspectos ou competências socioemocionais, pois são elas que potencializam o estudante para o uso das tecnologias de maneira positiva, criando soluções significativas para a sociedade e mudando a realidade em seu entorno. Desta forma podemos concluir que estas características estão alinhadas com a ideia de uma cultura fortemente empreendedora, pois as instituições formadoras trabalham na perspectiva da colaboração e o foco do ensino e aprendizagem está na resolução de problemas. Conforme Garcia *et al.* (2013, p. 32),

[...] permite e instiga o aluno a compreender (ao invés de memorizar), a debater (ao invés de aceitar passivamente), a problematizar e posicionar-se diante dos conhecimentos, a engajar-se e manter os níveis motivacionais elevados para ampliar seus repertórios internos.

Educar para a autonomia e para o protagonismo, unindo a tecnologia à inteligência socioemocional é um dos objetivos da educação 5.0, visto que isto é essencial para o trabalho voltado para a educação empreendedora⁹. Este modelo de processo formativo visa, além de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, também a valorização das suas diferentes habilidades.

⁸ A origem desse movimento está no conceito do DIY (do inglês, “do it yourself”), que significa “faça você mesmo”. Ele pode ser considerado uma espécie de vertente das metodologias ativas que têm como característica o protagonismo do aluno na sua aprendizagem (HOME, c2020).

⁹ O conceito está relacionado a uma ideia inovadora no mercado de ensino, que se propõe a estimular o desenvolvimento de habilidades que são comuns ao empreendedor. Na verdade, é como enxergar que empreender é um processo constante de aprendizagem (HOME, c2020).

No caminho do desenvolvimento de novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação, também se abrem novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem a distância. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 36) contribuem dizendo que

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos.

Isto tornou-se possível em decorrência da possibilidade de utilização de maneira ascendente de novas mídias digitais. O espaço de interação a distância conquistou uma abrangência significativa no processo de formação, ou seja, a democratização do acesso torna-se possível pela disposição fácil das informações, isto é, um acesso que permite a interação e a colaboração entre pessoas distantes geograficamente e também inseridas em diferentes contextos. O conhecimento é construído, ele ocorre pela interação e também interiorização. Assim, Moran expressa que (2012, p. 50) “[...] A sociedade do conhecimento está ampliando a aprendizagem em grupo; a aprendizagem entre pares, as ‘tribos’ virtuais. Cada um aprende com os grupos que reconhece como significativos e importantes”. Para que esta interação aconteça privilegiando a informação e a elaboração do conhecimento, Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 23), destacam que “[...] Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a tomá-las parte do nosso referencial”.

Diante deste contexto de mudanças que aconteceram e continuam a acontecer na educação, em que se prioriza o desenvolvimento de diferentes competências alinhadas com o desenvolvimento cognitivo, o educador passa a ser o mediador deste processo, estando preparado para motivar e até mesmo inspirar o estudante a ser protagonista do seu aprendizado. Assim, a autonomia, o protagonismo, inteligência emocional e a interação se destacam, e ao criar um espaço formativo em que o estudante esteja no centro deste processo também reconfiguramos o modelo de sala de aula tradicional

2.3 Aspectos da mediação pedagógica em sala de aula

Pesquisar sobre a mediação pedagógica em sala de aula vem ao encontro da experiência profissional da autora desta pesquisa com o propósito de apresentar, para uma

nova geração de docentes, elementos que dialogam com uma nova prática pedagógica, desconstruindo um modelo baseado na transmissão de conteúdos, fragmentada, solta, sem se conectar com as experiências dos estudantes. Diante de tais considerações,

Não basta dar uma aula expositiva para conhecer. O conhecimento se dá cada vez mais pela relação prática e teoria, pesquisa e análise, pelo equilíbrio entre o individual e grupal. O conhecimento acontece quando faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento. O conhecimento, numa sociedade conectada e multimídia, edifica-se melhor no equilíbrio entre atividades individuais e grupais, com muita interação e práticas significativas, refletidas e aplicadas. O conhecimento constrói-se de constantes desafios, de atividades significativas, que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade (MORAN, 2000, p. 45).

Esta prática desafia o educador e, ao mesmo tempo, coloca o educando como sujeito da construção de seu conhecimento. Com a finalidade de transpor o paradigma tradicional sobre a mediação pedagógica, Gutierrez e Pietro (1994 p. 61) destacam que “[...] a mediação pedagógica ocupa um lugar privilegiado em qualquer sistema de ensino-aprendizagem. [...] o docente é quem deveria atuar como mediador pedagógico entre a informação a oferecer e a aprendizagem por parte dos estudantes”. Além disso, estes autores ainda fazem a seguinte observação:

A mediação pedagógica parte de uma concepção radicalmente oposta aos sistemas de instrução baseados na primazia do ensino como mera transferência de informação. Entendemos por mediação pedagógica o 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; PIETRO, 1994, p. 62).

Nesse sentido, Nóvoa (2009) alerta que ainda há escolas e educadores que não se libertaram do modelo de ensino que prima pela *disciplina* como, por exemplo, desde a disposição das cadeiras em sala de aula até mesmo a forma de abordagem dos conteúdos. Não se trata de anular ou recusar a validade desse modelo tradicional, mas sim avaliar o conhecimento escolar contemplando a interdisciplinaridade¹⁰ e a transdisciplinaridade¹¹. Ao

¹⁰ No início da década de 1970, a interdisciplinaridade surgiu como uma possibilidade de romper os limites inerentes à divisão em disciplinas, propondo diversos níveis de integração do conhecimento. Segundo Piaget (2010), a interdisciplinaridade é uma forma de pensar. O enfoque epistemológico propunha a interdisciplinaridade como a possibilidade de intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre várias ciências. Frigotto (2008) afirma que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e epistemológico.

¹¹ A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (UNESCO BRASÍLIA, 2000).

futuro educador cabem reflexões sobre o lugar do discente que está em seu processo de formação e que, em breve, irá vivenciar novas experiências na prática como docente. Para isso,

[...] como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. O que quero dizer é o seguinte: Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina (FREIRE, 1996, p. 47).

No mesmo espaço físico estão educandos e educadores, mas esta relação não pode se configurar como se fosse organizada de modo paradoxal. Nóvoa (2009) pondera que o professor do século XXI volta a ser o centro das preocupações educativas, já que em décadas anteriores as discussões se dedicaram a temas como currículo, gestão, entre outros. Na perspectiva em que educando e educador estão dispostos para a aprendizagem, Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 62) versam que “[...] Ensinares melhor se mantivermos uma atitude inquieta, humilde e confiante para com a vida, com os outros e conosco, tentando sempre aprender, comunicar e praticar o que percebemos até onde nos for possível em cada momento”.

E quanto à participação do estudante neste espaço de relação, Freire (2015) dialoga conosco trazendo que na situação educativa, educando e educador devem assumir o papel de sujeitos que buscam o conhecimento sobre algo. Complementando, explica 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, 2015, p. 89). Percebemos, no decorrer da prática enquanto educadora, que os aspectos relacionais que se estabelecem entre educando e educador são importantes para o desenvolvimento e construção do conhecimento. Neste aspecto, a presença e ação do educador são determinantes, como destacam Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 62): “[...] Educadores entusiasmados atraem, contagiam, estimulam, tornam-se próximos da maior parte dos alunos”.

2.4 O processo de aprendizagem do aluno no ensino EaD híbrido

Com a chegada inesperada da pandemia provocada pela Covid-19, as instituições de ensino, devido à necessidade de adequação à realidade do isolamento social, precisaram em

um curto período acelerar o movimento que já vinha acontecendo, que é a hibridização do ensino. Segundo Moran (2015, p. 27, grifo do autor),

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Este processo, agora, com a mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e mais criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos ‘pratos’, com sabores muito diferentes.

No ensino superior isso já era uma realidade. Muitas instituições de ensino já haviam flexibilizado seus currículos, oferecendo de 20% até 40% dos conteúdos a distância. Em dezembro de 2019, a Portaria 2.117/2019 do MEC (BRASIL, 2019) autorizou as instituições de ensino superior a ampliarem para até 40% a carga horária de EaD em cursos presenciais de graduação, o que é um incentivo para a implementação do ensino híbrido em faculdades, centros universitários e universidades. O ensino híbrido tem como base a integração de tecnologias de ensino e a mistura de aulas online e presenciais. No entanto,

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as habilidades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p. 126).

Este modelo dá ao estudante maior autonomia, conforme Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 48): “[...] Essa autonomia é construída gradativamente, e as tecnologias digitais que estão ao nosso redor nos dias atuais enfatizam uma mudança de mentalidade”. Por consequência, ocorre maior aproveitamento dos conteúdos e construção de saberes, além de dar condições ao aluno para que se torne o protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. A compreensão atual do processo de aprendizagem está na perspectiva de que a instituição formadora e o educador não estão somente para ser transmissores do conhecimento. Compreende-se que a aprendizagem ocorre significativamente quando o estudante se coloca sendo o sujeito que constrói é o protagonista dos seus saberes. Quando a aprendizagem é constituída pelo sujeito, no contexto escolar surgem novas significações e ressignificações destes sujeitos, que se caracterizam por movimentos que potencializam a construção de novas habilidades. Para que esta nova coreografia da aprendizagem possa acontecer, o educando precisa reconhecer-se e compreender a sua importância no processo de

aprendizagem. Freire (1996, p. 26) chama a atenção ao processo de ensinar e aprender, alegando que “[...] Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. Contribuindo com a reflexão e apropriação de sentido sobre o ensino e aprendizagem Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 139-140) trazem que,

O conceito de ensinar está mais diretamente ligado a um sujeito (que é o professor) que, por suas ações, transmite conhecimentos e experiências a um aluno que tem por obrigação receber, absorver e reproduzir as informações recebidas. O conceito de aprender está ligado mais diretamente a um sujeito (que é o aprendiz) que, por suas ações, envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, relaciona e contextualiza experiências, dá sentido às diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve sua criticidade, a capacidade de considerar e olhar para os fatos e fenômenos sob diversos ângulos, compara posições e teorias, resolve problemas.

A citação anterior estimula pensarmos acerca da presença no contexto educacional de um educador mediador e não somente um transmissor de conteúdos, ficando evidente que a mediação pedagógica é potencialmente relacional, direcionada para a gestão do conhecimento aliada à prática pedagógica. Diante disso, o estudante da EaD tem a opção de não estar sozinho nessa caminhada. Ele pode contar, por exemplo, com a tutoria, que vemos emergir neste contexto educacional mediando o processo de apropriação e construção do conhecimento. Este tutor orienta seu aluno para o desenvolvimento do conhecimento, de habilidades, atitudes e valores éticos. No entanto, há de se pensar que, segundo Freire (1996, p. 25),

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

Sobre este aspecto Moran também nos remete a pensar que (2012, p. 41) “[...] A condição humana deveria ser objeto essencial de todo o ensino”, é criar condições para situar este indivíduo nos diferentes contextos sociais que a vida vai apresentar de modo que possa contextualizar o objeto do conhecimento e, desse modo, potencializa-se a aprendizagem. Tébar (2011, p. 141) versa sobre este potencial, o qual “[...] permite ver em cada aluno um ser

em crescimento constante, um ser que deve desenvolver todas as suas capacidades.” E em espaços que se reconhecem como espaços de produção de saberes, de formação de novos profissionais essa orientação é essencial. Freire (1996, p. 18), quando fala sobre seres éticos, versa que “[...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela”.

Na trajetória que leva o estudante a construir o seu conhecimento, ele é autor deste processo junto com seus pares. Tébar (2011, p. 142) alude que “Essa implicação tem contações nos hábitos e nas experiências em grupo, em que o educando atual e futuro vai crescendo”. Professores, tutores e até mesmo as tecnologias digitais que contribuem nesse processo passam a ser coautores nessa construção. Nesse contexto, o mais importante a se estabelecer é uma comunicação afetiva e assertiva, onde o contato pessoal e o diálogo sejam o diferencial no olhar do estudante para o professor e para todo o processo de aprendizagem. Moran (2012 p. 29) constata que “[...] Há sempre algo surpreendente e diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, na forma de olhar, de comunicar-se, de agir”. Então, que se faça o movimento que leve à educação para além das grandes ideias, para além dos rituais que normalmente estão nas escolas como, por exemplo, a entrada e a permanência dos estudantes na educação formal, e partimos para construir e apresentar espaços abertos, sensíveis e que valorizem mais a busca, do que propriamente o resultado. Assim, o estudante tem condições de se construir curioso, motivado e será um parceiro neste caminhar. Moran (2012, p. 29) coloca que “[...] Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor”.

Sendo a educação um espaço que privilegia a interatividade, o docente ou o tutor exerce a habilidade de mediador da complexidade que são as aprendizagens, especialmente no decorrer do ano de 2020, orientado por uma legislação e protocolos de saúde. Os encontros que até então aconteciam na presencialidade, passaram a acontecer remotamente, de modo síncrono. Notemos que neste novo contexto o mediador passa ainda mais a desempenhar sua função com criatividade, em um papel de coautor do processo de aprendizagem entre ele e o estudante. Nesse novo encontro pedagógico ocorre uma relação de coletividade e construção mútua e principalmente de diálogo. Freire (1967, p. 115) adverte: “[...] Precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa”, pois nestes encontros é possível construir novos modos de se fazer a educação.

No início deste capítulo apresentamos o conceito de ensino híbrido. Como pontuamos, no ano de 2020, as instituições de ensino, em sua necessidade de adequação para o momento,

aderiram também ao modelo de ensino remoto, que surgiu como uma alternativa para reduzir os impactos do isolamento social no processo de aprendizagem e dar continuidade ao ano letivo. Pois bem, no mês de março de 2020, tivemos a suspensão das aulas presenciais e semipresenciais. O MEC, através da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2020), que autorizou a continuidade ou retomada das aulas em andamento por meio de aulas remotas e online. Mas a modalidade de ensino a distância e as aulas remotas representam o mesmo formato de aulas? Não. As aulas remotas simulam o encontro presencial, as aulas são ao vivo/síncronas, o professor está disponível em horário determinado, com um cronograma organizado de modo flexível de acordo com o momento. No ensino a distância, modalidade online, as aulas são gravadas, o tutor está disponível como suporte de modo assíncrono, via fóruns de interação e de dúvidas, Santos (2010, p. 37) conceitua a educação online como “[...] o conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais e hipertextuais”. Sem dúvida, a pandemia trouxe à tona a discussão de que os professores e instituições de ensino precisam das tecnologias digitais e os estudantes precisam estar conectados para ter acesso ao ensino formal.

O ensino e a aprendizagem não param, mesmo frente a situações complexas e difíceis como esta que se apresentou no ano de 2020 devido ao COVID 19. Sobre isso podemos citar Freire (1996, p. 40), quando ele declara que “[...] nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. Mesmo diante de tantas adversidades percebemos que a aprendizagem pode acontecer de maneira satisfatória. Mas como o indivíduo aprende? Feuerstein (2014, p. 48) traz que, “[...] o sistema cognitivo do ser humano não é apenas modificável, mas também sujeito a mudanças estruturais, ou seja, uma mudança profunda, duradoura e também dinâmica, passível de desenvolvimento além do que foi previamente vivido e aprendido”. A aprendizagem que transforma ou que modifica o estudante tem em sua base a construção de sentidos. Cabe salientar que a transformação neste contexto é válida tanto para o educando quanto para o educador, pois ambos precisam estar dispostos.

Existem muitos estudos que discorrem sobre a aprendizagem e sobre a classificação das diferentes correntes epistemológicas sobre este processo. Porém, para este estudo, contemplamos com maior ênfase a Teoria Sócio-histórica de Vygotsky, a qual apresenta que a aprendizagem não é uma simples aquisição de informações, que não acontece a partir da

associação de ideias armazenadas na memória, mas sim, é um processo interno e interpessoal (VYGOTSKY, 1991).

Entendemos que a aprendizagem é um processo que ocorre de modo contínuo e a educação vai qualificar os diferentes níveis de aprendizagem. Para tanto, as relações interpessoais são de extrema importância. Vygotsky (1991) aborda os seguintes níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real, ou seja, o aprendizado já efetivado pelo indivíduo, consegue se desenvolver com certa autonomia, sem o auxílio de outras pessoas. O segundo nível, é o desenvolvimento potencial, este se refere àquilo que o indivíduo pode realizar com a ajuda do outro. Percebemos que neste nível a troca de experiências é de fundamental importância, pois a aprendizagem vai acontecer a partir do diálogo e da colaboração. O intervalo que existe entre estes dois níveis Vygotsky (1991, p. 58) nomeou de zona de desenvolvimento potencial ou proximal: “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Ou seja, é o tempo que o indivíduo precisa até avançar de nível e por consequência exercer com maior autonomia suas atividades. Diante do exposto, compreendemos que na perspectiva Vygotskyana, a mediação é um processo de relações sociais em que o aprendiz se apropria das estruturas cognitivas e linguísticas do grupo a que pertence.

2.5 A personalização da aprendizagem como inovação

As instituições de ensino, percebendo a importância e necessidade de buscar alternativas para manter os estudantes engajados com o seu processo formativo, trabalham na perspectiva de apresentar propostas para a melhoria do aprendizado e a fidelização. Para atingir este propósito, está havendo um olhar e interesse para o ensino personalizado. De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 63),

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender.

A escola e os estudantes já não são os mesmos de tempos passados, a partir disso Moran (2012, p. 29) pondera que “[...] Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma

educação de qualidade, que integrem todas as dimensões do ser humano”. É uma nova realidade e, para dar conta desta demanda, as instituições de ensino e professores precisam se adaptar e se atualizar. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 69) fazem referência sobre a urgente e necessária mudança: “[...] O clima de revolução científica, epistemológica, cultural e tecnológica, gerado pelo esgotamento do velho paradigma, tem como ênfase a profunda contradição entre o imenso avanço da tecnologia e o trágico destino da maior parte da humanidade”. Fato é que a revolução tecnológica não impõe mudanças somente na forma como trabalhamos, mas também na forma como nos relacionamos e aprendemos. Diante do exposto, nos deparamos com um novo desafio, que é como formar para a autonomia.

O educador parte do princípio de que, para atender as demandas que ora surgem, deve trabalhar contribuindo para formar educandos críticos, inquietos e inovadores. Neste cenário, as tecnologias estimulam e promovem a troca de conhecimentos, naturalmente, no ambiente da sala de aula. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 71) explicam que “[...] Em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento”. A educação ocorre agora e não podemos remeter o fazer sobre a educação a um tempo futuro, porque a todo instante em alguma escola, esteja ela onde estiver, vai acontecer alguma disrupção¹², por isso evoluir e se adaptar é uma necessidade. Sobretudo,

Educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou ideia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos, compartilhamos e sonhamos; quando aprendemos em todos os espaços em que vivemos - na família, na escola, no trabalho, no lazer etc. Educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado olhando para o futuro; ciência, arte e técnica; razão e emoção (MORAN; MASETTO; BEHRENS 2000, p. 13).

Ainda que a inovação não seja o escopo deste estudo, acreditamos que o tema merece uma breve contextualização, por relacionar-se de alguma maneira com os objetivos da pesquisa, já que encaramos a personalização da aprendizagem como uma forma de inovação. Com efeito, trazer os conceitos de inovação para espaços da educação é um passo desafiador, pois exige uma tomada de decisão que leva a repensar os processos e também agregar valor ao já existente. Já quando trabalhamos com a ideia de inovação disruptiva, ela cria um novo valor, pois ela apresenta um novo paradigma. Para contemplar o exposto, e posterior

¹² Usamos este termo no sentido a ele atribuído por Christensen (2006) e Christensen, Raynor e McDonald (2015), de rompimento com o que está posto, para uma nova construção que leve em conta o contexto da contemporaneidade.

contextualização, apresentamos conceitos de inovação e inovação disruptiva, seguindo alguns autores, como ilustra o Quadro 1, que segue.

Quadro 1 – Conceitos de inovação e inovação disruptiva

Autores	Conceitos
Schumpeter (1942)	A inovação tem origem com um impulso que é intrínseco ao sistema capitalista que transforma a vida econômica e que gera o desenvolvimento. A inovação é o impulso principal que origina e mantém o movimento do capitalismo decorrente de bens de consumo, de novas formas de produção e transporte, de novos mercados e das novas formas de organização que as empresas criam. Inovação pode ser considerada a partir da introdução de um novo produto ou uma mudança qualitativa em produto existente. A inovação de processo pode ser considerada a partir de que seja novidade para uma indústria. Inovação também pode ser a abertura de um novo mercado. Além de considerar que o desenvolvimento de novos fornecedores de matéria-prima ou outros insumos e as mudanças na organização industrial são inovação.
Drucker (1986)	A inovação se apresenta como um produto ou serviço diferenciado, proporcionando novas formas de satisfação ao consumidor. A inovação proporciona geração de valor, diferentemente das invenções, as quais oferecem apenas significado tecnológico.
Hamel e Prahalad (1994)	Inovar é lançar mão de novas tecnologias, com a intenção de aumentar a competitividade da empresa, buscando ampliar sua participação no mercado.
Tidd, Bessant e Pavitt (2008)	Inovação trata-se de um processo que busca transformar oportunidades em novas ideias, as quais serão utilizadas na prática.
Rogers (1962)	Define inovação como aquilo (produto, processo, método) que é percebido novo pelo mercado consumidor, não importando que já tenha existido há algum tempo do ponto de vista técnico.
Crossan e Apaydin (2010)	Inovação é entendida como uma produção ou adoção, assimilação e exploração de uma novidade de valor agregado nas esferas sociais e econômicas; renovação e melhorias nos produtos, serviços e mercados; desenvolvimento de novos métodos de produção e estabelecimento de novos sistemas de gestão.
Christensen (2006)	A inovação disruptiva descreve um processo pelo qual um produto ou serviço começa por aplicações simples, na “parte inferior” de um mercado e, progressivamente, se move para “acima do mercado”, acabando por deslocar ou eliminar concorrentes estabelecidos. Esse modelo de inovação permite que grande parte da população, que até então não tinha acesso, passe a contar com determinados produtos e serviços.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para Schumpeter (1942), a inovação está alinhada com a capacidade de a empresa superar a concorrência. Drucker (1986), já vê a inovação como a presença de um produto diferenciado, com isso agrega valor a ele. Para Hamel e Prahalad (1994), a inovação é um processo estratégico e a análise do conceito de negócio. Para Tidd, Bessant e Pavitt (2008), inovação é um processo que busca transformar as oportunidades em ideias práticas. Segundo Rogers (1962), inovação é algo novo que surge no mercado. Para Crossan e Apaydin (2010), inovação é algo que se renova. Já de acordo com o conceito de inovação disruptiva trazida por Christensen (2006), trata-se de movimentos simples que se aplicam sobre um produto ou

serviço, criando oportunidade para que uma fatia maior de pessoas seja contemplada, ou seja, trata-se de fazer diferente.

Ainda que os conceitos anteriores estejam direcionados ao ambiente empresarial, a educação começa a apropriar-se desses conceitos, mas voltando-se para os espaços de ensino e aprendizagem. Partimos do princípio de que a educação, para ser inovadora, precisa integrar os diferentes aspectos do conhecimento, sendo eles cognitivo, sensorial, emocional, estético, ético, social, entre outros. Para além de uma educação tradicional ou convencional, a educação está se voltando para processos disruptivos de ensino e aprendizagem, Moran (2012, p. 71) apresenta o desafio que “[...] A aprendizagem na sociedade do conhecimento não pode permanecer confinada à sala de aula, aos modelos convencionais”. Ou seja, como a própria palavra *disrupção* sugere, é quando ocorre uma ruptura. Assim sendo, a educação disruptiva então é aquela que tenciona romper para melhorar o que já está em ação. Com este propósito, as configurações enraizadas pelo tempo de aplicabilidade mudam, ou seja, muda a compreensão de espaço-tempo escolar, de educando, de educador e até mesmo de currículo. Sair deste modelo convencional e engessado de educação, nos remete a pensar que estamos na sociedade do conhecimento e, nesta sociedade, estão indivíduos criativos, comunicativos e críticos. Assim, a escola e/ou a universidade fazem parte desta mudança.

Movimentos sobre uma educação inovadora¹³ e disruptiva surgem até mesmo quanto à aplicabilidade do ensino híbrido, como uma inovação em relação à sala de aula convencional, surgindo a possibilidade de pensar a educação fora de um único contexto. Moran (2012, p. 95) discorre em seus apontamentos dizendo que “[...] A sala de aula perde o caráter de espaço permanente de ensino para o de ambiente onde se iniciam e se concluem os processos de aprendizagem”. Assim, o ensino online vem transformando o sistema educacional. Os modelos de ensino disruptivos vieram para agregar aos métodos de ensino que já são utilizados, mas também estão para substituir modelos gastos e ultrapassados. Conforme vemos, Moran (2000, p. 103) contempla que “[...] O foco da aprendizagem deve ser a busca da informação significativa, da pesquisa, do desenvolvimento de projetos, e não predominantemente a transmissão de conteúdos específicos”. Com estes modelos disruptivos de ensino ocupando o espaço da sala de aula tradicional, o papel fundamental desta escola tradicional também irá mudar, ou seja, o foco no conteúdo e instrução não mais serão a primeira necessidade, mas sim o foco estará em outras atividades e, por consequência, o

¹³ A inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também à maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a *reprodução* do conhecimento e levem à *produção* do conhecimento (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

aproveitamento do estudante também será elevado. Na Figura 4 vemos algumas diretrizes ou fatores para um modelo de educação disruptiva.

Figura 4 – Os fatores chave para uma educação disruptiva



Fonte: O que é... (c2020).

Sendo a disrupção uma força positiva no sentido do alcance dos objetivos da educação, ela também é necessária nos tempos atuais, pois a maioria dos estudantes que chega às escolas ou universidades é curiosa e está aberta para esta nova proposta metodológica. Na figura acima estão elencados os fatores primeiros para uma educação disruptiva. Para tal, ela exige uma postura do educador e da instituição de ensino que rompa com as práticas tradicionais, pois toda cultura deve ser repensada.

Hoje, ao nos referirmos à condição da pandemia pela COVID-19, fala-se do novo *normal*, contextualizando para uma educação que inova, que pensa além do espaço escolar. O velho *normal* já estava ultrapassado e a educação não pode ser ou continuar a mesma. Assim, Moran (2012, p. 94) nos remete a pensar sobre o espaço da sala de aula:

[...] A sala de aula como ambiente presencial tradicional precisa ser redefinida. [...] Aos poucos, a sala de aula irá se tornar um lugar de começo e de finalizações de atividades de ensino-aprendizagem, intercalando com outros tempos, em que frequentamos outros ambientes.

Neste processo de formação, o educador conhece novas estratégias de aprendizagem que levam a pensar o conhecimento e o desenvolvimento a partir de mudanças significativas no ensinar e no aprender para o século XXI. Compreendemos, portanto, que pensar em inovação disruptiva no ensino remete a (re)pensar os processos pedagógicos das escolas, de modo que contemplem aspectos que conduzam ao desenvolvimento de um educando capaz de participar ativamente na escola e na sociedade.

O educador identifica nos estudantes a singularidade das suas habilidades, aptidões, necessidades e dificuldades, por isso, é importante o direcionamento para um ensino personalizado¹⁴ já que temos o entendimento de que as pessoas não aprendem da mesma maneira e tampouco no mesmo período. Assim, a educação personalizada, na perspectiva de García Hoz (1970, p. 22) precisa considerar “[...] o ser humano como pessoa, e não simplesmente como um organismo que reaciona diante dos estímulos do meio, mas principalmente, como um pesquisador ativo, que explora e modifica o mundo que o rodeia”. Ao fazer uso de tecnologias digitais em aula, os educadores atuam de maneira a contemplar mais aspectos na geração de conhecimentos. Esses recursos favorecem que os conteúdos sejam distribuídos de acordo com o desenvolvimento individual. A tecnologia digital usada como um recurso pedagógico também muda a forma como nos relacionamos com o ensinar e o aprender.

O conceito de *personalização* tornou-se popular em 1970 com o pedagogo espanhol Víctor García Hoz. A partir dessa data, a palavra ganhou inúmeras definições. Algumas delas

¹⁴ A primeira menção à personalização foi feita por volta de 1905, quando Helen Parkhurst, educadora estadunidense, criou o Plano Dalton. Em certo momento de sua vida, ela teve de lidar com o desafio de trabalhar como professora de várias turmas ao mesmo tempo. Para se organizar, dividiu as turmas em pequenos grupos, e cada um deles se dedicava a estudar determinadas disciplinas. A partir daquele momento, as crianças poderiam estudar na escola de acordo com seu ritmo, sempre trabalhando em cooperação com os colegas. Helen apresentou os princípios de uma abordagem individual para a avaliação de resultados. Além disso, fez uma pergunta muito importante que assenta as bases da ideia contemporânea de personalização: “O que podemos fazer para encorajar as crianças a apreender as iniciativas educacionais?” (FUNDAÇÃO SANTILIANA, 2016).

são focadas na ideia de ajustar o conteúdo às necessidades individuais do estudante. Outras enfatizam a exploração do potencial máximo do aluno. Robinson (2016, p. 22) descreveu o fenômeno da personalização da seguinte maneira: “O ensino personalizado, para mim, é o processo de definir níveis de aprendizado das pessoas com as quais você lida, reconhecendo que todos temos diferentes pontos fortes e fracos, diferentes interesses e variadas maneiras de aprender” (FUNDAÇÃO SANTILIANA, 2016, p. 22).

O que não pode ocorrer é a utilização do conceito de educação personalizada como sinônimo para educação individualizada¹⁵ e diferenciada. Para trabalhar estes três aspectos da educação, podemos contemplar o processo de ensino do ponto de vista evolutivo. Isto significa que, no decorrer do tempo, percebe-se que os estudantes são diferentes e por isso devem receber atenção diferente. Na Figura 5 podemos perceber simbolicamente os grupos homogêneos que podemos formar para pensar o processo de aprendizagem, com o cuidado para as especificidades de cada grupo na perspectiva da Fundação Santiliana¹⁶ (2016).

Figura 5 – Grupos simbolizando a homogeneidade no processo de aprendizagem



Fonte: Fundação Santiliana (2016).

Compreendemos que a educação personalizada propõe para o estudante a condição de criar e vivenciar todo o processo formativo. Ele tem a liberdade de decidir o que vai seguir na sua trilha de aprendizagem, como e quando o vai fazer. No entanto, ao educador é fundamental acompanhar este processo. Se for necessário interferir para retomar o caminho a percorrer, ele o fará, sem perder de vista o objetivo da educação personalizada, que é adaptá-la às necessidades, capacidades, habilidades e potencialidades de cada aluno. É definir

¹⁵ A individualização na Educação pressupõe que cada aluno é diferente do outro e necessita de uma abordagem única. Todas as atividades direcionadas ao seu desenvolvimento são o resultado de um estímulo externo e têm como objetivo habilitar o estudante a assimilar o currículo obrigatório (FUNDAÇÃO SANTILIANA, 2016).

¹⁶ A Fundação Santillana realiza e apoia iniciativas que contribuem para o desenvolvimento da Educação e da cultura.

espaços de aprendizagem para formar o ser humano para a cidadania e também instrumentalizar este estudante para o desenvolvimento de competências sociais e tecnológicas.

2.6 A mediação como processo de indução à autonomia

O educador em sala de aula, ou em qualquer outro ambiente que se propõe a trabalhar a formação humana com o olhar direcionado para uma educação humanizadora, precisa levar em conta o exercício da pedagogia da autonomia, no entanto, Morin (2015, p. 66) contextualiza o quão complexo é discorrer sobre aspectos da autonomia:

A noção de autonomia humana é complexa, já que depende de condições culturais e sociais. Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que essa própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma. Portanto, essa autonomia se alimenta de dependência; nós dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos claro de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético, e dependemos também de nossos genes.

Freire (1996, p. 07) ao trazer elementos que caracterizam a formação do educando para a sua autonomia, destaca a importância da educação, onde “[...] Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. Mas como isso vai se operacionalizar e concretizar no fazer pedagógico? Ora, “[...] saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p. 32). Jung (2018, p. 108) também traz a sua contribuição sobre a autonomia quando aponta sobre como queremos provocá-la ou desenvolvê-la no educador e no educando “[...] a autonomia no século XXI implica uma forma de crescimento humano, de desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo”. Assim, percebemos que este olhar para a pedagogia da autonomia deve estar ancorado em alguns princípios tais como a ética, a valorização das experiências dos educandos, perceber as características individuais e coletivas do grupo de estudantes, estar em sintonia com as experiências já construídas e, por fim, valorizar e respeitar a autonomia do estudante.

Para estes princípios navegarem pelo espaço de aprendizagem, pressupõe-se romper com concepções e práticas transmissivas que até então estavam muito presentes na ação educativa. Nesta perspectiva, projetamos o desenvolvimento do estudante para além dos

espaços formais de educação. Com este olhar para a amplitude da autonomia, Jung (2018 p. 54) pondera que “[...] a autonomia na escola, não somente nos momentos de sala de aula, por meio de prática democrática, é um empreendimento que necessita do amplo envolvimento de docentes altamente competentes pedagogicamente, mas com uma formação política igualmente sólida”.

O educador tem papel fundamental nesta jornada de transformação e construção. Freire (1996, p. 07) esclarece que “[...] É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando”. Utilizando-se dos diferentes tempos e espaços, educador e educando criam e fortalecem os vínculos, esta relação vai mobilizar e motivar os educandos a serem sujeitos da ação do conhecer, ou seja, da busca e construção do conhecimento. Já Moran, Masetto e Behrens contemplam a mediação pedagógica como sendo (2000, p. 86) “[...] A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação”, caminhando para fazer do estudante sujeito e produtor de seu conhecimento. Sejam parte da construção que orienta o estudante para a liberdade e criticidade, valorizando e potencializando toda a riqueza que o fez como cidadão e educando. Dentre as barreiras que temos que romper para trabalhar na perspectiva da autonomia do educando, Freire (1996, p. 31) aponta sobre a postura do educador:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Um dos princípios da autonomia está em criar espaços para o diálogo, para isso, Freire (1996, p. 48) escreve que “[...] O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações”. É nesta dialogicidade que os sujeitos aprendem valores, conteúdos, mas sobretudo, aprendem que somos seres únicos, ou seja, somos diferentes e aprendemos muito quando respeitamos as diferenças. Além disso, temos diferentes maneiras de aprender e ensinar. Nessa lógica, Freire (1996, p. 49) faz a relação da importância dos conteúdos e a formação ética dos educandos:

“[...] Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”.

Entendemos que, quando educador e educando se desenvolvem em espaços que privilegiam a liberdade do pensar, do criar e do agir, o que até então estava preenchido pela ação da dependência do outro, assume-se a ação da autonomia, que consiste na responsabilidade desses atores no processo. Para potencializar os espaços de construção de saberes, precisamos pensá-los como um todo, não podemos fragmentar a construção e desenvolvimento do ser humano em fatias, devemos pensar na sua integralidade, ou seja, na formação para conteúdos, mas também na formação ética e com base em valores. Nesse sentido,

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. (FREIRE, 1996, p. 49).

Para isso acontecer, ou seja, para pensar a formação contemplando a integralidade do ser humano é necessário permitir que os espaços de diálogo sejam delineados para que o educando possa indagar, questionar e até mesmo duvidar sobre determinado conteúdo ou conhecimento. Nesta perspectiva, Moran (2012, p. 67) expõe que “[...] É importante educar para o conhecimento integral, para integrar todas as dimensões, para ampliar a consciência pessoal, interpessoal, social e ecológica, universal e cósmica”. Assim, na ação educativa, o educador contribui para a construção da autonomia com responsabilidade do educando por meio do direcionamento que vai se constituindo a partir das experiências, das reflexões, da mediação pedagógica e do processo de amadurecimento do sujeito. A este respeito, Freire (1996, p. 55), referencia que “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir, ou seja, é uma competência que se desenvolve a partir da mobilização, da provocação e do estímulo”.

Pontuamos que a autonomia é uma competência que educador e educando desenvolvem sistematicamente, direcionada pela troca e pelo diálogo, ou seja, é um movimento que exige amadurecimento. Neste aspecto, Freire (1996, p. 55), nos diz que,

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Fazer educação com liberdade, com diálogo, com trocas e com afeto, é trabalhar para que mais pessoas possam ocupar espaços de fala e de representatividade, é desafiar os estudantes a aprender participando significativamente sobre o ensinar e o aprender. Assim,

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente (FREIRE, 1996, p. 07).

Para trabalhar a mediação da aprendizagem na perspectiva de ser uma estratégia que transforma e que desenvolve a autonomia do educando é necessário que este processo seja realizado entre o docente e o estudante nos ambientes educacionais e de aprendizagem. A mediação pedagógica na ação do educador tem características fáceis de identificar como, por exemplo, a intencionalidade. Freire (1996, p. 20) aborda que “[...] Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos”. Nesse sentido, educador e educando entrelaçam seus diferentes saberes convergindo para a vontade de aprender do estudante. Este, enquanto processa e aprende com determinada situação, consegue aplicar também os conhecimentos em outras situações. Para o estudante é importante, na ação da mediação, encontrar significado para aquele novo aprendizado e, com a ajuda do educador, é possível conectar as informações construídas. Além disso,

Vale lembrar, também, a importância dos processos comunicacionais e pedagógicos dos sujeitos participantes, para que a interatividade e a cocriação ocorram, pois certamente aprendemos melhor quando provocados pelo outro, que mobiliza sua atenção e inteligência para nos interpretar. Aprendemos no nosso viver e no conviver (NICOLODI, 2013, p. 69).

A ação de mediar o processo de construção do conhecimento está permeada pela intencionalidade pedagógica em que estão envolvidos o educador e o educando, e pelo o ensinante e o aprendente. Fernández¹⁷ (2001, p. 53) explica que o educador e o educando “[...] fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico”. A aprendizagem está alicerçada em questões amplas como, por exemplo, abordando os ideais de cultura e moral de determinado grupo. Ainda segundo a autora, o ensinante e o aprendente são (p. 54) “[...] aqueles que indicam um modo subjetivo de situar-se”, ou seja, aprender neste contexto

¹⁷ Alicia Fernández. Psicopedagoga. Fundadora do Centro de Aprendizagem do Hospital Nacional A. Posadas, Buenos Aires, Argentina.

subjetivo é ir do saber ao encontro da informação, e isto ocorre a partir da construção do conhecimento¹⁸.

Podemos dizer que o educador é o ator principal e representação essencial do saber entre o estudante e o conhecimento que se apresenta em diferentes ambientes. Para tal ação, o educador se utiliza de um elemento exclusivamente humano que é a linguagem. Deste modo, é possível também aprender a partir das experiências do outro. Sabemos que o conhecimento não é construído somente com os educadores, pois na perspectiva sociocultural a aprendizagem é uma atividade conjunta, ou seja, as construções colaborativas que acontecem embasadas nas interações sociais entre os educandos também são espaços de construção e de troca de conhecimento. Percebemos que a mediação acontece de maneira significativa pela prática que ocorre na interação, mas também pela internalização dos diferentes saberes, o que concretiza o aprendizado. O tutor aliado às tecnologias de comunicação e informação na ação de mediar o conhecimento constrói conexões com os estudantes, sendo possível buscar e entender as vivências dos educandos. Neste estreitamento de vínculos conseguimos identificar o que é significativo para o estudante, além de entender as suas motivações para a aprendizagem.

2.7 Aprender para ensinar

Seguidamente nos questionamos: Como formar docentes capazes de mobilizar conhecimentos pedagógicos com a percepção da necessidade de transformação de suas práticas e dos saberes que já não servem mais, que estão ultrapassados ou inadequados? Como pensar a prática docente na contemporaneidade? Em Tardif (2002, p. 36) encontramos algumas ponderações a este respeito: “[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógico”. Além disso, Freire nos leva a refletir sobre a profissionalização docente no sentido que esta docência não deve ter como base apenas questões técnicas, ou relacionar a docência somente à ideia de produção de conhecimento, mas sim perceber o espaço da escola como um dos principais espaços de formação, pois “[...] A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser” (FREIRE, 1991, p. 16).

¹⁸ Ao discorrermos pelo campo da Psicopedagogia, percebemos, principalmente dos escritos de Alicia Fernández (2001, p. 54) que: “[...] ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante”.

São reflexões que nos impulsionam a pensar de forma crítica sobre métodos e diferentes estratégias que se apresentam como soluções colaborativas no ensinar e no aprender. Além de aspectos sobre métodos ou estratégias utilizadas no processo formativo, torna-se importante também mobilizar-nos sobre a necessidade de levar para a formação de professores a relação que deve se estabelecer entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos. Assim,

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas (FREIRE, 2001, p. 12).

Contribuindo com esta complexidade sobre o ensinar e o aprender, e também sobre a importância do professor, Nóvoa (2009) destaca que os professores no século XXI são peças insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização de novas tecnologias. Na percepção quanto à diversidade de público que recebemos no espaço educativo, Freire (2000, p. 52), na obra *Pedagogia da Indignação* transborda emoção ao falar sobre o processo educacional, sobre esperança, sobre mudanças e a consciência da própria mudança, sobre as dificuldades e como superá-las:

[...] progressista ou conservador intervir no mundo é próprio de mim enquanto presença no mundo. Se progressista, intervenho para mudar o mundo, para fazê-lo menos feio, mais humano, mais justo, mais decente. Se conservador, minha intervenção se orienta na direção da manutenção mais ou menos do que está. A mudança por que me bato é a que se faz para que não haja mudanças radicais, substantivas. O amanhã se reduz à quase manutenção do hoje. A esperança, dessa forma, não tem sentido.

Dito isso, trabalhar a formação docente exige mobilizar conhecimentos, colocando o educador em uma posição que instigue o pensar sobre o fazer pedagógico. Quando nos referimos à mobilização de conhecimentos, compreendemos que professor e aluno estejam conectados com o ambiente escolar em sua totalidade e isto é um grande desafio para ambos, e para a escola. Moran (2012, p. 59) enfatiza que “[...] A educação é fundamentalmente um processo de comunicação e de informação, de troca de informações e de troca entre pessoas”. Quando nos deparamos com desafios profissionais, tal situação exige uma postura crítica que pressupõe formação e capacitação constantes, pois ensinar e aprender estão tanto para o aluno como para o professor.

No entanto, Nóvoa (1998, p. 30) afirma “[...] que durante muito tempo os professores limitaram-se a mobilizar um saber disciplinar, assumindo-se fundamentalmente como transmissores de um conhecimento científico em História, Biologia ou em Matemática”, ou seja, para o professor é fundamental que outras competências estejam em sua formação, em sua atuação pedagógica. Não basta e o docente não pode ser somente um sujeito que transmite, que transpõe conhecimento. Assim Moran (2012, p. 65) destaca que “[...] É preciso sensibilizar e capacitar os professores para ações inovadoras, para tomar mais a iniciativa, para explorar novas possibilidades nas suas atividades didáticas, na sua carreira, na sua vida”. Claro que o professor precisa conhecer o conteúdo, mas, muito além disso, ele precisa compreender como esse conhecimento se constitui em uma perspectiva histórica, social e cultural. É nesta perspectiva que Freire (2000 p. 51), discorre sobre o educador que acredita, que tem esperança:

[...] O que quero dizer é o seguinte: uma coisa é a ação educativa de um educador desesperançado e outra é a prática educativa de um educador que se funda na interdisciplinaridade. O primeiro nega a essência de sua própria prática enquanto o segundo explicita uma certa opção metodológica e epistemológica. Em outras palavras, aquele contradiz o caráter natural da educação, o último a experimenta de um certo ponto de vista. A natureza esperançada da educação, por outro lado, se funda em determinadas qualidades que, constituídas no processo da formação da existência humana, algo maior do que a experiência vital, a conotam.

Nesta configuração do espaço educativo dinâmico, orgânico e muito peculiar, o saber docente deve estar centrado nas necessidades e interesses do estudante. Sobre os saberes docentes que, notoriamente, ultrapassam a formação acadêmica, Tardif (2002, p. 36) contribui dizendo que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências.

Contudo, a partir do momento em que os professores constroem os saberes que se expressam por um saber-ser e um saber-fazer, estes são validados pelo trabalho e troca de experiências do cotidiano. Refletir sobre a formação para constituir diferentes saberes, enriquecer as possibilidades diante da problematização sobre o que que consideramos como necessário para esta formação é constituir-se um profissional docente. Desta maneira,

[...] o que caracteriza os saberes práticos ou experiências, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana, da profissão e serem por ela validados. [...]

para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência (TARDIF, 2002, p. 48).

Falar sobre os saberes docentes tem ocupado papel de destaque na pauta sobre formação de professores, porque essa abordagem vai além de questões acadêmicas, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão (TARDIF, 2002). Percebemos que cada saber tem sua importância em um determinado contexto. Aquele professor que tem compreensão da sala de aula, além da técnica, será um profissional que produz diferentes saberes, que ousa criar metodologias em suas práticas pedagógicas, que vê em seu aluno potencialidades que podem ser desenvolvidas, tornando-se um profissional crítico e reflexivo, com atitudes que quebram paradigmas e transformam os espaços de aprendizagem. Assim, Charlier (2001, p. 91) aponta que “[...] a formação de professores deveria visar não apenas ao desenvolvimento de representações e de teorias do professor, mas também ao enriquecimento dos esquemas de ação”. Por consequência, este docente terá alunos tão ou mais críticos e reflexivos que ele próprio, sendo que os esquemas de ação servem de ligação entre a pessoa e o meio.

Assim, também se modifica o perfil de aluno. Aquele estudante habituado a frequentar uma sala de aula sentado, em absoluto silêncio é difícil de encontrar nos dias de hoje, mas sabemos que ainda existe esse tipo de postura tanto pela ação do professor, quanto pela postura da própria escola. Cabe, tanto ao educador quanto ao educando, fazer movimentos para mudar esta perspectiva e a relação entre o ensinar e o aprender, como explica Zabala (1998, p. 166):

Será necessário provocar desafios que questionem os conhecimentos prévios e possibilitem as modificações necessárias na direção desejada, segundo os objetivos educacionais estabelecidos. Isto quer dizer que o ensino não deve se limitar ao que o aluno já sabe, mas que a partir deste conhecimento tem que conduzi-lo à aprendizagem de novos conhecimentos, ao domínio de novas habilidades e à melhora de comportamentos já existentes, pondo-o em situações que o obriguem a realizar um esforço de compreensão e trabalho.

Educador, educando e escola precisam avaliar que o modelo de educação baseado na transmissão de conteúdos feita pelo professor e pela memorização e parte dos alunos, em que aprender está relacionado à repetição e não à compreensão, não produz sentido ou significado para o estudante. Para isso, Zabala (1998, p. 167) contempla como trabalhar o conhecimento: “[...] A elaboração do conhecimento exige o envolvimento pessoal, o tempo e o esforço dos alunos, assim como ajuda especializada, estímulos e afeto por parte dos professores e dos demais colegas”. Entendemos que o aprender está condicionado a aspectos que envolvem a

técnica, que envolvem a presença de um profissional especializado, mas que também coloca neste fazer o afeto, o amor, a presencialidade e, acima de tudo, o fazer juntos.

Continuamos nos questionando: Como trabalhar conteúdos aliados à realidade? Zabala (1998, p. 169) nos leva a refletir sobre como é importante partir dos conhecimentos que os alunos já têm, assim eles realizam conexões e atribuem significado às novas experiências, pois “[...] Aprender significa elaborar uma representação pessoal do conteúdo objeto da aprendizagem, fazê-lo seu, interiorizá-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento. Aprender e ensinar se faz de modo colaborativo. De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 86) “[...] A aprendizagem colaborativa precisa ter como referência uma prática pedagógica num paradigma emergente. Para isso se efetivar, as diferentes aprendizagens devem se conectar, utilizando uma prática pedagógica e uma metodologia compatível com a contemporaneidade”. Avaliar a metodologia que se aplica exige que o docente ultrapasse as paredes da sala de aula, pois há de se ter também como prática aspectos que contemplam a leitura de mundo, de sociedade e de pessoas.

Docentes e estudantes precisam entender que a aprendizagem se dá em todas as vivências e experiências, as quais somos ou nas quais estamos emergidos e que tenham a finalidade de nos levar para a criticidade e reflexão e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento. Ensinar e aprender exige do indivíduo um processo de educação continuada. Jacques Delors (1998) coordenou o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o qual aponta que na sociedade do conhecimento na qual estamos inseridos, a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida é fator determinante. Ele sinaliza que este conhecimento está fundamentado em quatro pilares alinhados com a formação continuada e o conhecimento, que vão ao encontro da formação integral do indivíduo. Delors (2003, p. 89) contempla, ao apontar a importância do conhecimento e formação que “[...] A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. Com isso, entendemos que a educação não poderia mais trabalhar na perspectiva do simples transmitir os saberes acumulados pela humanidade. O educador, que até então atuava como um transmissor, volta-se para um fazer a partir do qual ele seleciona as informações, procurando identificar de que maneira transformar estas informações em saberes.

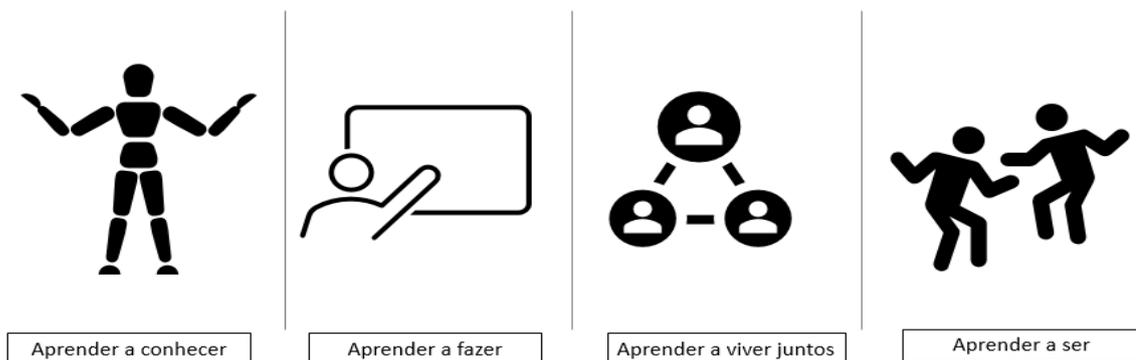
Quando delineado de modo pragmático o papel da educação e do educador, e ao vivenciar os pilares da educação que são: *Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos, a viver com os outros e Aprender a ser*, estamos na busca de respostas para os

desafios desse contexto e, para isso, o educador deve se organizar de modo a contemplar estes saberes, como explica Delors (2003, p. 89-90):

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. [...] estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Ao trabalhar a educação na visão dos quatro pilares do conhecimento, entendemos que o ensino e a aprendizagem darão lugar ao ensinar, ao comunicar, ao buscar soluções de maneira participativa, a elaborar hipóteses, saindo da perspectiva de que o educador somente ensina e o aluno somente aprende. A educação ainda é o espaço que mais se aproxima do indivíduo e da sociedade quando pensamos em possibilidades para a evolução do lugar no qual se vive. Vários caminhos são possíveis para que este propósito se realize. No contexto de nossa pesquisa apontamos a Figura 6, delimitando os quatro pilares da educação para o século XXI.

Figura 6 – Pilares da educação para o século XXI



Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir de Delors (2003).

O principal objetivo da aprendizagem sobre o *Aprender a conhecer* é a compreensão de como se elabora o conhecimento, porque ele evolui e, no contexto desta multiplicidade, cada vez mais tentamos conhecer novos elementos sobre o aprender. Nesta perspectiva, Delors (2003, p. 91) versa que “[...] O aumento dos saberes, que permite melhor compreender

o ambiente sob os diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir”. Outro aspecto relevante que contempla este pilar é que, na atualidade, quanto mais nos apropriamos de uma metodologia do aprender, mais contemplamos aspectos de uma cultura geral, possibilitando trabalhar mais assuntos e com maior profundidade.

O *Aprender a fazer* está em sintonia com o aprender a conhecer, no entanto, o aprender a fazer contempla a formação profissional e, deste modo, o principal objetivo é conseguir aplicar os conhecimentos mobilizados na prática, para o mundo do trabalho. Atualmente e para os dias vindouros, o aprender a fazer amplia o campo das qualificações, pois não há espaço para um profissional preparado para uma tarefa específica. Sobre isso, Delors (2003, p. 93) dialoga que “[...] as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo o que não é de desprezar”. Para o aspecto sobre o fazer, também é importante estabelecer uma relação com os avanços tecnológicos. Uma série de atividades que até então eram realizadas manualmente, passam a ser realizadas por máquinas, o que leva os empregadores a exigir e valorizar as diferentes qualificações do indivíduo, ultrapassando aspectos sobre a competência técnica e profissional como, por exemplo, a capacidade para o trabalho em equipe, a iniciativa, entre outras. De acordo com a descrição desta dimensão da aprendizagem, desenvolver a capacidade de aprender é vital, considerando que mais e mais exige-se do profissional uma polivalência sobre o saber fazer.

Aprender a viver juntos, segundo Delors, é dos maiores desafios da educação para o século XXI, visto que vivemos uma sociedade rodeada de conflitos. Será possível conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou ao menos que os resolva de maneira pacífica? O principal objetivo do terceiro pilar da educação está relacionado ao aprendizado sobre a não-violência. Quando os grupos encontram objetivos em comum pelos quais lutar, os espaços de convivência se ocupam de ações colaborativas e, deste modo, sufocam ações hostis. Para a construção deste aprendizado é necessário que ocorra uma conscientização de interdependência entre os indivíduos e o ambiente. Este aprendizado começa pela descoberta de si mesmo, ou seja, o conhecer-se, como esclarece Delors (2003, p. 98): “[...] só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações”. A educação formal pode contribuir significativamente para este aprendizado, desafiando os estudantes a se engajar em projetos de cooperação, envolvendo a comunidade escolar.

Aprender a ser propõe uma aprendizagem tornando o ser humano capaz de pensar com autonomia e criticidade, ampliando a sua compreensão de mundo. A educação é que vai fornecer os elementos para o desenvolvimento desta percepção de pessoa e de mundo. Diante disso, Delors (2003, p. 101), destaca que “[...] este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro”. Considerando toda a diversidade que o ser humano carrega em suas experiências e sendo a escola um dos espaços que potencializa o desenvolvimento, esta deve ver o potencial que cada ser carrega, valorizando a diversidade de personalidades que, conseqüentemente, provoca mudanças de comportamentos e de atitudes.

O conhecimento, quando desenvolvido nos mais diferentes aspectos, torna-se uma partilha universal, e quando busca-se alcançar os objetivos propostos por Delors, o processo de ensino e aprendizagem implica vivenciar transformações da prática pedagógica, ou seja, desenvolver a educação numa perspectiva transdisciplinar.

2.7.1 Ensinar e aprender em rede

Ensinar e aprender naturalmente já fazem parte da dinâmica da vida. Em que lugares aprendemos? O que temos aprendido? E o que temos ensinado? Ensinar e aprender - estamos disponíveis para isso? São questionamentos desta natureza que despertam inúmeras reflexões pautadas nos espaços formais de educação. No momento em que recebemos um estudante adulto na graduação a distância, ele chega com uma expectativa elevada sobre o curso, mas também carrega uma carga de ansiedade quanto à metodologia, quanto ao uso de alguma tecnologia, entre outros. Na aproximação com colegas, professores e tutores de aprendizagem, esse aluno aos poucos revela a sua condição de ansiedade quanto àquele começo, e esta condição geralmente é revelada à pessoa mais próxima a ele, que é o tutor. Tébar (2011, p. 248) dialoga conosco e nos diz que para o educador “[...] o primeiro desafio está no abandono de sua função tradicional de fonte do saber”. Diante destes aspectos ganha importância o trabalho em rede e os aspectos potencializados quando os atores que se encontram envolvidos no aprender e ensinar se dispõem a trabalhar com esta perspectiva. Assim sendo, Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 81) nos remetem a pensar sobre isso quando compreendem que “[...] Os pressupostos do paradigma inovador na ciência propõem movimentos de evolução, de interconexão, de entropia, de inter-relacionamento e defendem um pensamento em rede, tal qual uma teia, onde todos os seres vivos interagem e são interdependentes uns dos outros”.

Cientes de que a educação é um lugar que precisa constantemente passar por processos de inovação, nossa atenção e olhar enquanto educadores volta-se para as diferentes modalidades de ensinar e aprender. Neste contexto, Moran e Valente (2015, p. 42) apontam que “[...] A EAD em rede está contribuindo para superar a imagem de individualismo, de que o aluno tem que ser um ser solitário, isolado em um mundo de leitura e atividades distantes do mundo e dos outros”. Com a presença dos professores e tutores neste lugar de aprender e de ensinar, além do apoio das tecnologias, o estudante percebe diferentes possibilidades de interação e participação e, neste contexto, educador, educando e tutor dialogam sem nunca deixar de trabalhar aspectos afetivos que levam para a criação e fortalecimento de vínculos, pois sabemos que, de acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 143) “[...] o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos”.

Enquanto profissionais da educação que dialogam com seus educandos em diferentes espaços e situações, as aprendizagens têm fortemente a característica de ser construídas a partir de uma mediação colaborativa, Tébar (2011, p. 248-249) complementa dizendo que

[...] o educador mediador tem, portanto, uma função social de enorme transcendência: criar um ambiente cultural e educativo no qual o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) diversifique e aproxime todas as fontes do conhecimento e o saber. [...] O mediador deve fazer da escola um espaço educacional novo, onde cada aluno se relacione e interage com iguais.

Como referência para o conceito de mediação colaborativa na aprendizagem, olhamos para a perspectiva de interação social de Vygotsky (1998, p. 07), quando o autor diz que a “[...] transmissão racional e intencional da experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho”. Ou seja, esta atividade passa a ser mediada para o desenvolvimento e a aproximação do objeto do conhecimento. Esta mediação que leva para a construção do conhecimento, perpassa a linguagem, e se faz pelas inúmeras interações sociais¹⁹ que podem ocorrer em ambientes virtuais, e também em espaços físicos de aprendizagem.

¹⁹ Interações sociais é um conceito utilizado pelo russo Vygotsky que viveu entre os anos de 1868 a 1934. Vygotsky, através da teoria sócio-histórica, acreditava que a construção do conhecimento se dava a partir das interações sociais. Sobre o assunto ver D – 04 Lev... (2010).

No momento em que apontamos que a aprendizagem online é colaborativa²⁰, contrapomos a abordagem de aprendizagem individualista²¹, ou seja, aquela que foca o processo na instrução, não acontecendo a interação entre estudante e conhecimento. Dessa forma, o foco está na relação com os conteúdos. Partimos então para o entendimento de uma proposta metodológica e pedagógica que se conecta com o indivíduo, superando até mesmo a teoria da aprendizagem construtivista²², pois os indivíduos propensos à aprendizagem aprendem com o outro, com o meio, com diferentes tecnologias e diferentes recursos. Estar nesta conexão exige conhecimento, diálogo, autonomia, letramento digital, entre outros. Nesta perspectiva, de acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 145),

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

Mobilizar²³ para a aprendizagem também está relacionado ao modo como o outro aprende e, assim, podemos dizer que se trata de impelir o outro para o agir. Quais são as relações que se estabelecem neste processo de ensino e de aprendizagem? Onde o estudante se apoia para aprender? Compreendemos que, quando o processo de ensinar e aprender parte desta mobilização, as transformações começam a acontecer e, principalmente, o estudante aprende quando, no ensinar, há significado desta forma, e a centralidade do aprender está no sujeito. Nas relações que se dão entre *o que* está sendo ensinado e *como* está sendo ensinado reside a presença do estímulo para a mobilização do aluno, pontuando que este estímulo *versus* mobilização ocorre no encontro entre o desejo e o saber. Fernández (2001) faz uma análise da modalidade de aprendizagem de um indivíduo, atribuindo semelhanças com a modalidade de desejo no relacionamento sexual, na relação com o dinheiro e com a comida. Segundo ela, “[...] a sexualidade, a alimentação, assim como a aprendizagem e a conquista do

²⁰ A expressão “aprendizado colaborativo” refere-se a um método de instrução/aprendizagem no qual os estudantes trabalham juntos, em pequenos grupos, em torno de um objetivo comum (YOKAICHIYA *et al.*, 2004).

²¹ Ênfase no produto, nos conteúdos memorizados, na capacidade de repetição (PIMENTEL, 2020).

²² Uma das teorias mais importantes na educação, a Teoria Construtivista, surgiu no século XX, a partir das experiências do biólogo, filósofo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) (NIERMANN; BRANDOLI, 2012).

²³ Dar movimento a; pôr em ação; colocar alguém ou um grupo de pessoas para fazer alguma coisa, geralmente uma tarefa, campanha, ação coletiva: mobilizou o município em prol dos mendigos; mobilizaram-se na construção do jardim (MOBILIZAR..., c2009-2020).

dinheiro, são maneiras distintas que o desejo de possessão do ‘objeto’ tem para apresentar-se e elaborar-se” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 89).

2.8 O papel do tutor na Educação a Distância, na modalidade híbrida

Podemos dizer que dentre as tarefas destinadas aos tutores na Educação a distância, modalidade híbrida estão: manter os alunos engajados, responder perguntas sobre conteúdo, fazer a mediação entre o aluno, a instituição e o conteúdo, entre outras. Ao tutor de aprendizagem cabe o desafio de também alterar o eixo do ensinar, definido meios ou estratégias que levem ao aprendizado. Precisamos, para isso, remeter-nos a concepções que desde o início do século XX são colocadas em debate. Sobre isso, Zabala refere que (1998, p. 75) “[...] temos assistido a um debate sobre o grau de participação dos alunos no processo de aprendizagem. A perspectiva denominada ‘tradicional’ atribui aos professores o papel de transmissores de conhecimentos e controladores dos resultados obtidos”. Entender a aprendizagem com base no modelo de educação e de escola, que caracteriza o professor como aquele que ensina e o aluno como aquele que somente aprende e que deve interiorizar o conhecimento com base na repetição e memorização, não serve para os dias atuais e tampouco para dias que estão à nossa frente.

No entanto, a concepção de ensinar envolve relações. Aqui pontuamos a mediação da aprendizagem como ponte que conduz para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra dentro de um projeto de educação inovadora. Esta mediação para o aprender, segundo Nicolodi, (2013, p. 58) “[...] se dá de maneira criativa, com movimento e abre espaço para o pensamento autônomo e o ensinar, por sua vez instiga as trocas, os processos de construção colaborativa e cooperativa”. No universo das TD’s, o paradigma emergente sugere uma determinada maneira de efetivar a mediação pedagógica, isto porque quando um modelo até então utilizado perde sua capacidade de explicar e de se fazer compreender, um novo modelo passa a ser construído. Dito isso, Nicolodi (2013, p. 56) sugere:

É fundamental que a EaD represente mais do que uma novidade no campo da educação: ela precisa se constituir enquanto uma inovação, até em função da necessidade de repensar práticas. Os processos de mediação pedagógica podem acrescentar novos elementos e possibilidades à ação e interação dos sujeitos que dela participam. No entanto, para que isso seja possível, se faz mister o rompimento com o paradigma dominante, inserindo outras formas de pensar o conhecimento e aprendizagem.

Nesta perspectiva de interação e mediação, Tardif (2002, p. 48) aborda que raramente o docente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. É um conjunto de interações que estão baseadas na relação professor e aluno, ou seja, caracteriza-se o ensino como uma construção compartilhada, orientada para a autonomia do estudante. Contribuindo com esta reflexão Feuerstein (2014, p. 21), nos leva a pensar que,

A mediação é uma interação intencional com quem aprende, com o propósito de aumentar de quem aprende para além da experiência imediata e ajudá-lo a aplicar o que é aprendido em contextos mais amplos- conceitos que vão além da simples transmissão de conhecimentos, mas que são necessárias.

No contexto da EaD, ao mediar a ação pedagógica, disponibiliza-se para o estudante materiais didáticos que o levam a refletir, a ser participativo e a relacionar o aprendizado ao seu contexto. A mediação vai além de disponibilizar os materiais de estudo, Tébar (2011, p. 131-132) caracteriza como competência do profissional mediador aquele que,

Tem conhecimentos atualizados de seu trabalho docente. Possui competência psicopedagógica: é capacitado para orientação/tutoria. Conhece os métodos de trabalho, estratégias e técnicas de estudo adequadas aos alunos, além de programas de intervenção educativa, e é capaz de interpretar relatórios. Conhece as dificuldades de aprendizagem. Demonstra preocupação científica e investigadora e tem interesse em sua formação permanente.

Podemos dizer que toda experiência que apresenta condições para novas aprendizagens é modificadora. No entanto, Zabala (1998, p. 93) pontua que pela “[...] complexidade dos processos educativos, é difícil para o educador ou para o estudante prever com antecedência o que vai acontecer na aula”. Em especial em espaços formativos presenciais da modalidade EaD de ensino, muitas vezes mensurar ou visualizar o impacto de determinada experiência é um caminho que se percorre lentamente, ou seja, a longo prazo vamos perceber as transformações que acontecem, tanto nas pessoas envolvidas como no ambiente em que estão inseridas.

O exercício da mediação de aprendizagem, função realizada pelo tutor, se confirma durante as atividades através da facilitação e troca de experiências que ocorrem entre os estudantes e as atividades, que podem ser presenciais e a distância. Zabala (1998) comenta sobre a importância de articular atividades que contribuam para as diferentes formas de interagir e se relacionar, ou seja, quanto mais o tutor ou o professor²⁴ conhece a diversidade e as experiências do grupo de alunos, as inferências que se dão neste processo serão mais

²⁴ A referência é válida tanto para tutor quanto para professor. Porém, no contexto da presente pesquisa prevalece a presença do tutor no processo da aprendizagem.

assertivas, possibilitando a proposta de atividades em grupos, seminários entre outros. Também é importante considerar que, de acordo com Tébar (2011, p. 139)

A atividade didática tem sua justificativa e seu sentido na construção do conhecimento. A aprendizagem entendida como construção do conhecimento exige compreender sua dimensão como um produto e o caminho que o aluno deverá percorrer para elaborar os conhecimentos, como um processo.

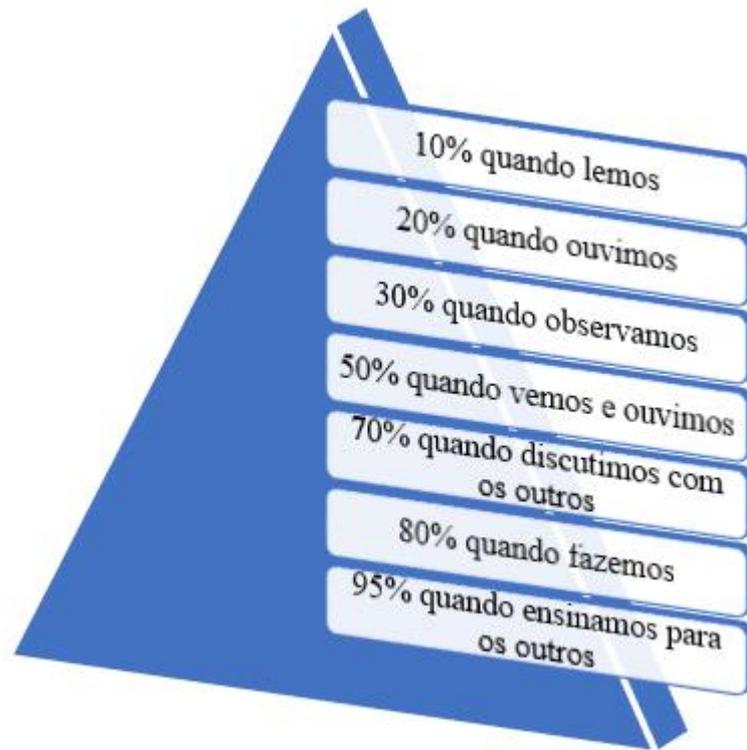
A mediação para a aprendizagem requer atenção especial às demandas e às necessidades dos estudantes. Também exige olhar e atenção da tutoria sobre a forma que, nestes contextos, os estudantes constroem o conhecimento, Nicolodi (2013, p. 58) aponta que “[...] a mediação não está localizada em um ponto fixo; mas se dá ao longo de todo o processo, requer ações de autoria, que envolvem ensino e aprendizagem dos sujeitos”. As costuras que vão se dando neste tempo e espaço devem valorizar fundamentalmente as experiências dos estudantes, fazendo a ponte com o conhecimento teórico, produzindo e construindo conhecimentos com este horizonte, ações que podem ser potencializadas a partir da reflexão e ampliar o campo para aspectos que ainda não são conhecidos. Contribuindo com o que já foi exposto, Masetto (2015, p. 17) diz que “[...] O conhecimento volta-se à compreensão do mundo, da sua evolução e de seus fenômenos”. Portanto, construir o conhecimento também perpassa a definição ou redefinição dos objetivos educacionais. Sobre este aspecto Tébar (2011, p. 42) escreve que “As utopias em educação aproximam-se das realidades concretas para definir até onde querem avançar e que conquistas devem obter e avaliar. Por isso, a Pedagogia foi chamada de ciência dos objetivos”. Desta forma, a mediação permite ao educador visualizar as diferentes realidades educacionais, com isso facilitando a adequação dos objetivos e finalidades do processo.

Compreendemos que trabalhar com o conhecimento nos coloca em caminhos nos quais encontramos e conhecemos pessoas que serão as protagonistas destes novos tempos e espaços formativos. Para tanto, precisamos nos mover trabalhando com estratégias e práticas abertas à participação do aluno, para conhecer em que etapa do caminho ou processo este estudante se encontra, Feuerstein (2014, p. 25) escreve sobre a capacidade que o indivíduo tem de adaptar-se a novas situações e justifica este potencial quando apresenta o conceito de inteligência “[...] como a habilidade de pensar de forma adaptável em respostas a mudanças em nosso ambiente”. O autor ainda afirma que isto tem impacto decisivo nas escolhas em ordem de prioridade. No caminhar com a educação, andamos lado a lado com diferentes personalidades e diferentes “inteligências”, na certeza de que lidamos com a vida e as

diferentes percepções de mundo dos indivíduos envolvidos neste universo. O aprendizado e a leitura de mundo são únicos, ou seja, cada estudante tem seu modo e tempo de aprender, e esses estudantes, de acordo com Feuerstein são (2014, p. 29) “[...] criaturas modificáveis e responde a elas como tais. [...] Os alunos não apenas são modificáveis, mas também modificam a si mesmos e seus ambientes estruturantes”. O mediador tem como objetivo trabalhar no indivíduo a modificabilidade, trazendo para o espaço de aprendizagem as experiências prévias em sua adaptação para novos aprendizados. O indivíduo torna-se capaz de mudar e se adaptar sistematicamente a seus modelos de organização e aprendizagem, deste modo, no sentido apresentado por Feuerstein (2014), ele tenderá a se adaptar tanto cognitivamente como emocionalmente às diferentes situações que se apresentam, visto que desenvolve e se torna mais inteligente.

Ensinar e aprender devem percorrer caminhos paralelos analisando e avaliando como o estudante se apropria de um conhecimento novo. Para esta análise, mostramos, a partir dos estudos de William Glasser (1925-2013), a chamada teoria da aprendizagem (PÁGINA..., c2020). Também conhecida como a teoria da escolha, coloca o educador como aquele que guia o aluno para a aprendizagem. Nessa perspectiva, o autor sugere que o estudante aprenda na prática, ou seja, aprenda fazendo. O estudante não está na condição de passividade. Além de participar de seu próprio processo de aprendizagem, ele pode escolher a maneira como vai realizar este processo. Vejamos na sequência, na Figura 7, a representação da pirâmide que demonstra o aproveitamento do conhecimento segundo a forma de aprendizagem que foi utilizada.

Figura 7 – Pirâmide do aproveitamento do conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir de Nunes e Couto (2017).

Na interpretação dessas informações, nota-se que a participação tanto do educador quanto do educando é fundamental. A aprendizagem com base na memorização está fora deste contexto, até porque o aprender está intrinsecamente associado ao pensar junto, ao fazer, e ao aprender fazendo. Ao analisarmos essa teoria na perspectiva da mediação, a maior possibilidade de ocorrer a aprendizagem de forma assertiva está quando ensinamos uns para os outros. Para isso, o ideal é organizar ou criar condições para que os estudantes possam ensinar uns aos outros e o educador é o fio condutor para que ocorra a aprendizagem significativamente. Nas diferentes possibilidades de criar condições para o ensino e aprendizagem, partimos do princípio de que deve haver uma necessidade para tal, Feuerstein fala de (2014, p. 33) “[...] uma necessidade que gerará a crença na modificabilidade humana”. O mediador precisa sentir esta necessidade no estudante, deste modo consegue explorar o potencial do educando no que ele tem mais expressivo. Feuerstein (2014, p. 33) acentua o conceito de crenças e sua importância no desenvolvimento e realização da teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE): “[...] Eu devo acreditar que o aluno é um ser modificável que é capaz de mudar e capaz de mudar de acordo com sua vontade e decisões”, e

pode mobilizar novos conhecimentos e habilidades, criando estruturas cognitivas para novas aprendizagens.

2.9 Formação para a docência

É de suma importância pontuarmos o tema sobre a formação docente, visto que há cada vez mais um tensionamento quanto a esta especificidade, tanto nos aspectos legais, como também na proposição de melhorias na carreira. Ao tensionar a formação e qualificação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece como requisito mínimo para o professor atuante na educação básica a qualificação “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 estabeleceu, em sua Meta 15, que “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). Ou seja, o educador para estar em sala de aula, precisa contemplar o mínimo das exigências legais sobre a sua formação. Entretanto, a LDB ainda não segue esta determinação, pois ainda se admite professores com formação em nível de Ensino Médio (Curso de Magistério), como determina o artigo 62, citado no parágrafo anterior (BRASIL, 1996).

Dados apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica do ano de 2019 nos levam a concluir que uma das principais medidas para garantir uma educação de qualidade é a formação de professores. Em uma década houve avanços significativos. O número de professores da Educação Básica com Educação Superior “cresceu 12,9%” (CRUZ; MONTEIRO, 2019). Apesar disso, no Brasil, 37,8% dos docentes não possuem uma titulação em grau superior compatível com as disciplinas que ministrava nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em 2018. O mesmo ocorreu com 29,2% dos docentes do Ensino Médio. Os registros apontam, também, para o predomínio da participação da rede privada: em 2018, 70,4% dos concluintes de graduação na área de Educação se formaram fora do sistema de universidades públicas (INEP, 2019).

Analisando a perspectiva da formação inicial e da formação permanente, Freire afirma que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza ‘não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais’. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2001, p. 12).

A universidade é um dos locais que deve oferecer possibilidades e contribuir para esta formação exigida dos educadores. Considerando os espaços de formação para a construção de uma determinada profissão como locais que modificam o sujeito e que estimulam a busca por novos saberes, Perrenoud (2000, p. 176) analisa: “[...] A profissionalização é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho. Ou seja, se desenvolver para a docência é também uma jornada que se dá de maneira coletiva”.

Com isso, todos os envolvidos podem contribuir a seu modo para fazer a formação evoluir no sentido da profissionalização. E se nos voltarmos para a Universidade como um dos espaços formativos, ela deve desenvolver ações que valorizam e potencializam as diferentes situações de aprendizagem. Assegurar a transformação educativa que pensamos ser necessária ainda é um aspecto que traz muitas reflexões. Ao falar em transformar os processos educativos, falamos em contemplar a formação inicial e permanente do docente. Esta formação, de acordo com Tébar (2011, p. 43), depende “[...] de como consideramos a preparação e a expansão de uma profissão: como atividade artesanal, uma ciência aplicada e uma técnica ou, inclusive, uma atividade crítica, e o docente como um profissional autônomo que pesquisa refletindo sobre a sua prática”

Devemos considerar e contemplar a diversidade que é estar com um grupo de estudantes, pois como diz Nóvoa (2017, p. 12), “[...] não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação. [...] A formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos acadêmico, profissional e político”. Por isso, o educador é a peça-chave de todo o sistema educacional e redefinir o papel do educador está de acordo com o que compreendemos como o novo papel da educação. A formação de professores é complexa no sentido que cada vez este educador recebe mais e novas atribuições que a família ou a sociedade delegam para a escola.

2.10 Formação docente para o uso das tecnologias digitais

Estamos vivendo um momento extremamente atípico. A pandemia da Covid-19 modifica rotinas e força o distanciamento social entre todos. Neste cenário, educadores estão sendo desafiados a lidar com o ensino remoto ou online e a planejar aulas a distância para os estudantes. É neste cenário e momento que surgem reflexões sobre a formação docente para uma cultura digital.

É uma realidade até então inédita e, naturalmente, surgem dúvidas ou insegurança em relação ao uso da tecnologia e suas linguagens para o planejamento e aplicação das aulas. Como usar pedagogicamente esses artefatos da melhor maneira? A sociedade de modo geral está sendo impactada pelas tecnologias digitais e, neste contexto, a escola precisa ser redimensionada para atender às demandas e exigências atuais. Dentre os aspectos que perpassam por esse redimensionamento, está o papel do professor e também a reavaliação da formação inicial deste profissional. Os cursos de licenciatura já têm ou precisam ter este olhar sobre a preparação dos futuros docentes para o uso dessas tecnologias digitais, no entanto, há de se fazer constantemente uma reflexão sobre este espaço. Bates (2017, p. 95) vem ao encontro desta reflexão e discorre sobre conhecimento e tecnologia: “[...] é necessário abordar a questão se o desenvolvimento das tecnologias digitais tem realmente mudado a natureza do conhecimento, porque, se for esse o caso, isso irá influenciar fortemente o que precisa ser ensinado e como isto vai ser ensinado”.

Por esta e outras razões, atualmente o letramento digital é tão importante quanto saber ler e escrever a partir de recursos tradicionais como livros, revistas, quadro, entre outros. Os recursos tradicionais utilizados pela escola já não bastam, uma vez que é realidade para todos nós que na escola tornou-se necessário trabalhar a relação ensino e aprendizagem na educação digital. Assim, Bates (2017, p. 101) escreve que “[...] Não é apenas o conhecimento – tanto puro como aplicado – que é importante, mas também o letramento digital, habilidades associadas com a aprendizagem ao longo da vida, atitudes/ética e comportamento social”.

Esta competência está contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aponta que jovens e crianças compreendam e utilizem a tecnologia de forma prática, reflexiva e ética (MEC, 2017). Para que as competências digitais cheguem aos estudantes, há de se contemplar a formação de professores e gestores educacionais para este saber. Com isso,

[...] na universidade precisamos de estratégias para que os estudantes se movam gradualmente da aprendizagem concreta, com base na experiência pessoal, para a aprendizagem abstrata e reflexiva, que pode então ser aplicada a novos contextos e

situações. A tecnologia pode ser particularmente útil para isso (BATES, 2017, p. 322).

Assim, trabalhar para esta formação remete a um fazer interativo, tendo a oportunidade de pensar e tomar decisões, partindo de uma formação com foco no desenvolvimento da autonomia, além de potencializar a interação, que é de extrema importância. Neste processo surgem inúmeras evidências que aproximam o estudante da sua aprendizagem. Zabala (1998, p. 163) relaciona a autonomia com a capacidade que o indivíduo tem de desenvolver-se e atuar em diferentes espaços e “[...] o crescimento pessoal dos alunos implica como objetivo último serem autônomos para atuar de maneira competente nos diversos contextos em que haverão de se desenvolver”. Dessa forma, colocar a autonomia no escopo do desenvolvimento que se quer do estudante implica inserir este objetivo nas práticas educativas, ajudando-os a tornar-se capazes de utilizar em diferentes situações o que foi aprendido.

Segundo Bates (2017), quando relacionamos o processo de interação do estudante em formação com a construção do seu conhecimento, podemos fazer uma abordagem sob três dimensões que são: interação com materiais de aprendizagem; interação entre alunos e professor; e interação aluno–aluno, e cada uma delas se apropria de maneira diferente do uso das tecnologias. Para o futuro educador é imprescindível vivenciar este aprendizado, pois assim encontra condições para desenvolver as competências que se espera de um educador em sua prática. Na Figura 8 representamos como pode acontecer esta interação.

Figura 8 – Diferentes tipos de interação



Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir de Bates (2017).

Sobre a interação com materiais de aprendizagem, o estudante trabalha de modo reflexivo, ou seja, ele interage com um livro, um ambiente virtual de aprendizagem, pois não acontece a intervenção diretamente do educador, sendo um fazer individual. O computador pode facilitar a interação do estudante com os recursos de aprendizagem, pois,

[...] a interação do aluno gerida pelo computador é particularmente boa para o desenvolvimento de compreensão e entendimento de conceitos e procedimentos, mas apresenta limitações no desenvolvimento de habilidades de aprendizagem de ordem superior de análise, síntese e pensamento crítico, sem intervenção humana adicional de algum tipo (BATES, 2017, p. 347).

Como vimos, a interação entre alunos e professor possibilita desenvolver resultados de aprendizagem como, por exemplo, a análise, síntese e pensamento crítico. Recursos como fóruns de discussão online aproximam professor e aluno, criando espaços de diálogo e de aprendizagem. A interação aluno–aluno pode acontecer tanto em contextos presenciais como online, e ao educador cabe ocupar o espaço de mediador para conduzir a aprendizagem de modo significativo. Cabe também ao educador e à instituição de ensino mesclar os diferentes tipos de interação, considerando a base da construção de todo o conhecimento que está traçado para aquele fim, tendo na tecnologia uma aliada. No entanto, há de se refletir sobre a mudança de paradigma educacional versado por Tébar (2011, p. 143) em que ele pontua sobre o educador mediador desenvolver seu trabalho com naturalidade:

O mediador é insubstituível: nenhuma máquina pode sobrepujá-lo, pois a relação humana, afetiva, motivadora, intencional e transcendente faz de seu trabalho uma tarefa social de primeira grandeza, de apoio à genuína tarefa dos pais. Sua disponibilidade e proximidade aos diferentes ritmos dos educandos e sua capacidade para conhecer os processos de aprendizagem dos alunos determinam um novo papel, mais próximo, mais organizador, mais orientador das aprendizagens, especialista em estratégias e contribuições didáticas, a fim de preparar cada aluno para ser o mediador- vicário de seus próprios projetos.

Um novo paradigma educacional em uma sociedade que está em constantes mudanças, sugere aos espaços formativos de educação pensar sobre o que fazer e como fazer, apoiado nos recursos didáticos, na metodologia, no conhecimento e, claro, nos próprios conteúdos.

2.11 Mediação e interação

O percurso do significado do termo mediação passou por diferentes áreas do conhecimento, mesmo sendo atribuído esses diferentes significados ao termo, a mediação é

entendida como ponte para o conhecimento. Segundo Houaiss (2001), a definição de mediação varia conforme a especificidade de sua utilização. Então, para a Filosofia, a mediação é um processo criativo, mediante o qual se passa de um termo inicial a um termo final. Já para a Psicologia, a mediação é uma sequência de elos intermediários (estímulos e respostas) numa cadeia de ações, entre estímulo inicial e a resposta verbal no final do circuito. O termo mediação também é encontrado na área jurídica, que tem o objetivo de promover a aproximação dos interessados na resolução de um conflito. Na astronomia também encontramos a mediação, que é o momento de culminância de um astro. Na religião, o termo mediação está presente quando intercedemos junto a uma divindade pedindo proteção.

Tendo visto algumas definições do termo mediação, entendemos que a Filosofia foi importante para delinear o entendimento de mediação presente em outros pensadores e que de alguma forma repercute no pensamento de Vygotsky. Então, apresentamos Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel e Marx e sua perspectiva sobre o termo mediação a partir de Meier e Garcia (2007), no Quadro 2.

Quadro 2 – A perspectiva de mediação em Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel e Marx

A perspectiva de mediação em Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel e Marx		
Sócrates	Atitude reflexiva e mediação	Concepção de mediação presente na relação que ele estabelecia com as pessoas. Uma relação de conhecimento que permitia a passagem de uma coisa à outra num diálogo. Acreditava que era necessário conhecer bem cada coisa em particular porque só assim seria possível explicá-la aos outros.
Platão	Metáfora como recurso de mediação	Mediação como elo. Acreditava que o processo de conhecimento representa a progressiva passagem das sombras e imagens turvas ao luminoso mundo das ideias. Platão fazia uso da alegoria como recurso para expressar a mediação entre as pessoas e as ideias, o que se pode observar na alegoria da caverna.
Aristóteles	Inquietação permanente	Confere-se pela dialética a dimensão mediadora do conhecimento, aproximando pessoas da realidade.
Hegel	Si mesmo e o outro	Seu pensamento tem origem em outros pensadores, com destaque para Immanuel Kant, que partiu do princípio de que o conhecimento humano tem início com a experiência, fonte de matéria para os conceitos da razão. Neste sentido, o conhecimento estaria sempre voltado para as impressões, coordenadas <i>a priori</i> pela sensibilidade.
Marx	Mediação na relação homem-	O trabalho do homem expressa a

A perspectiva de mediação em Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel e Marx		
	natureza	relação de apropriação e transformação da natureza e também expressa as relações sociais (homem- homem). Então o trabalho aparece como elemento de mediação entre homem-natureza e homem-homem.
Vygotsky	Mediação na interação sócio-histórica	Destacou que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser buscadas nas relações sociais que o sujeito mantém com o mundo exterior, na atividade prática. Dois aspectos da teoria marxista foram de extrema valia para Vygotsky: o cultural e o histórico.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir de Meier e Garcia (2007).

Lançando diferentes olhares sobre a percepção do termo mediação, entendemos que é a vida tomada de significações, e percebemos que a influência social acontece por meio de processos que correm sobre diferentes aspectos ou níveis. Isto posto, a interação social fornece elementos para o desenvolvimento social, psicológico e cognitivo do sujeito, Casagrande e Hermann (2017, p. 51-52) apontam “[...]que os progressos cognitivo e moral do sujeito ocorrem concomitantemente ao desenvolvimento da competência interativa, à aquisição do saber cultural e à capacidade de estabilizar um autoentendimento”. Assim sendo, o ser humano na interação com outro ser humano, procura compreender-se como parte daquele meio, ou seja, neste movimento também ocorre aprendizagem. Zabala (1998, p. 172) identifica neste processo que “[...] A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço”. Gradativamente, o indivíduo integra-se ao contexto, dialogando entre seus pares. Não nascemos integrados. Portanto, as palavras e a linguagem são os meios pelos quais o ser humano se constitui enquanto sujeito, ele atribui significados aos objetos, a lugares, a fatos, tornando-se assim um ser histórico e cultural. Quando pontuamos nos processos de aprendizagem ações que contemplam as interações que ocorrem entre os sujeitos e o meio, ou entre educador e educando, e visto que a interação acontece basicamente pelo uso da linguagem ou das linguagens, Oliveira (1991, p. 36) nos leva para a leitura sobre a importância da linguagem:

[...] os sistemas de representação da realidade - e a linguagem é o sistema simbólico de todos os grupos humanos - são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir elementos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Em determinado momento da vida, o indivíduo está “pronto” para frequentar uma nova comunidade, um novo espaço que é a escola. Neste ambiente novas interações, relações e ações se configuram e, sobre isso, Tébar aponta que (2011, p. 74) “[...] A mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito, a fim de promover sua plena autonomia”. Uma ação que acontece no ambiente escolar é a mediação pedagógica, estratégia que, quando utilizada pelo educador, organiza e produz significado aos conhecimentos. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 144-145) definem o que entendem por mediação pedagógica: “[...] entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”. Ou seja, este educador vai junto com o grupo de estudantes criar condições de construir conhecimentos, compreender a realidade e até mesmo interferir nesta realidade. Neste sentido entendemos a mediação como uma ação humanizadora no complexo universo das relações educativas. Sobre isso, Tébar (2011, p. 74) destaca que “[...] devemos entender a mediação como uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potencializadora no complexo mundo da relação educativa. Na base desse construto dinâmico encontra-se o conceito de “desenvolvimento potencial”²⁵ de Vygotsky”.

Percebemos que a mediação pedagógica coloca o educando e o educador em posições que os fortalecem. O educando como sujeito da sua aprendizagem e o educador tendo em mãos materiais e possibilidades que o permitem crescer e se desenvolver. Moran, Masetto e Behrens (2000) dialogam apresentando algumas características que o professor que se propõe a ser um mediador pedagógico desenvolverá. Dentre elas, destacamos o que segue no Quadro 3.

Quadro 3 – Características a serem desenvolvidas pelo professor mediador

<p>Subjetividade e individualidade. O professor que está atuando é um ser humano, ou seja, é alguém possuidor de condições pessoais, sentimentos, compromissos, momentos de indisposição para dialogar; é uma pessoa que, em decorrência da situação pela qual possa estar passando, às vezes pode usar uma linguagem mais dura, outras vezes mais carinhosa. Já o aluno</p>		<p>Consideração do aluno como um adulto, quando nos encontramos no ensino superior. É preciso criar um clima de mútuo respeito para com todos os participantes, dar ênfase em estratégias cooperativas de aprendizagem, estabelecer uma atmosfera de mútua confiança, envolver os aprendizes num planejamento em conjunto de métodos e direções curriculares com base no diagnóstico de suas próprias necessidades,</p>
--	--	---

²⁵ Desenvolvimento potencial – Vygotsky.

também é um indivíduo. A reação dos alunos às manifestações do professor será diferente, e a partir dessas diferenças o diálogo tomará um significado próprio.		encorajá-los a identificar os recursos e estratégias que lhes permitam atingir os objetivos, envolvê-los na avaliação de sua aprendizagem, principalmente através do uso de métodos de avaliação qualitativa.
Corresponsabilidade e parcerias são atitudes básicas incluindo o planejamento das atividades, sua realização e avaliação.	Professor e aluno constituem-se como célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de uma ação conjunta, ou de ações conjuntas em direção à aprendizagem; de relações de empatia para se colocar no lugar do outro, seja nos momentos de incertezas, dúvidas, erros, seja nos momentos de avanço e de sucesso; sempre de confiança no aprendiz.	Disponibilidade para o diálogo. Com as novas tecnologias, o diálogo tornar-se-á muito mais frequente e contínuo, com outra dimensão de espaço e tempo (não só o encontro semanal com os alunos, durante as aulas).
		Criatividade, como uma atitude alerta para buscar, com o aluno, soluções para situações novas e inesperadas, e ter presente que cada aluno é um aluno, diferente do outro.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir de Behrens (2000).

Como vimos, educador e educando se aproximam na relação de aprendizagem, podendo fundir-se para assumirem novas posturas, para se autodefinirem como atores e autores responsáveis, e corresponsáveis no processo. Deste modo, se auto-organizam para novas aprendizagens. Nesta aproximação dá-se a condição e possibilidade de elaborar o ensinar e o aprender onde todos fazem de maneira colaborativa, sendo a mediação um processo humanizador, o mediador coloca-se entre os estímulos ou as informações para fazer a interpretação e avaliação destas informações.

Nossa experiência nos faz perceber que mediar indivíduos em formação e autoformação demanda autoconhecimento e ser cuidadoso com o seu próprio processo e o do outro também, ou seja, necessitamos do outro. Contudo, vale destacar que a mediação em contextos escolares só faz sentido quando acontecer de maneira partilhada, caso contrário, voltamos para a escola que reproduz, para o professor que ensina e para o aluno que aprende. Mediar está em estabelecer a relação entre as pessoas e a realidade. A ação mediadora entre o docente e o estudante encontra espaço para a leitura dos conhecimentos e experiências que estão no grupo. Nesta concepção de partilhar ou compartilhar o momento de aprendizagem, o educador intervém quando necessário, para auxiliar nessa formação. Sendo assim, Tébar

(2011, p. 77) destaca quem está envolvido neste processo: “[...] A mediação educativa integra estes três elementos: o educador, e toda a pessoa que promove um desenvolvimento, é um intermediário entre o aluno e o saber, entre o aluno e o meio e entre o aluno e seus colegas de sala de aula”. No momento em que o educador descentraliza o processo de ensino para o educando, é o momento de desenvolver e exercitar a sua autonomia. Neste contexto, Tébar dialoga sobre o que Feuerstein²⁶ (2014, p. 61) aborda dizendo que “[...] a aprendizagem, quando elaborada pela mediação, deve ser entendida diferentemente da aprendizagem realizada pela exposição direta do sujeito ao objeto ou estímulo”. Sendo assim, há a necessidade da intervenção de um mediador representado pela presença do educador/professor, ou seja, uma figura humana que para ele é um sujeito cuja ação mediadora está permeada pela intencionalidade não-ingênua. Nesta perspectiva, Tébar (2011, p. 77) pontua que “[...] O educador mediador regula as aprendizagens, favorece o progresso e o avalia, proporciona uma relação de ajuda facilitadora de aprendizagens e, o que é sua tarefa essencial, ajudar a organizar o contexto em que o sujeito de desenvolverá”. Ele se coloca entre o sujeito e o mundo, direcionando a reflexão e interação tendo em vista os aspectos que intensificam gradualmente a capacidade de aprendizagem deste sujeito.

Para dialogarmos com espaços compartilhados de aprendizagem existem aspectos que precisam ser considerados. Na Figura 9, um pouco mais adiante, apresentamos alguns destes aspectos presentes na complexidade que é o ensinar e o aprender, e também no envolvimento e responsabilidade do educador e educando na mediação e na construção do conhecimento. Cabe destacar que cada ação ou ambiente de aprendizagem possuem suas singularidades e semelhanças que se distinguem e que se complementam. Dessa forma,

²⁶ Reuven Feuerstein nasceu em Botosan (Romênia) em 1921, no seio de uma família judia muito sensível à cultura e à educação. Mostrou desde criança as suas qualidades: aos 3 anos já falava duas línguas e aos 8 ensinava o hebraico às crianças de sua comunidade. Quando em 1944 a Romênia foi ocupada, Feuerstein, que neste período ensinava em Bucareste numa escola para filhos de deportados, foi mandado para um campo de concentração. Afortunadamente conseguiu escapar e imigrou para Israel, onde se dedicou à educação dos adolescentes sobreviventes ao Holocausto. Tratava-se, a maior parte, de órfãos, pertencentes a diversas culturas, provindos de numerosos países europeus e africanos, que, devido às terríveis experiências vividas, apresentavam carências cognitivas muito semelhantes aos indivíduos com deficiência mental. Foi a partir dos estudos com estes adolescentes que Feuerstein e seus colaboradores desenvolveram um sistema de avaliação do potencial de aprendizagem (LPAD) e um programa de intervenção cognitiva (PEI), que se tornou conhecido no mundo como método Feuerstein. Entre 1940 a 1944, Feuerstein frequentou o Teachers College e Onesco College em Bucareste. Em 1944 e 1945 ele também estudou no Teacher Training Seminary, em Jerusalém. Retomou seus estudos em 1949 na Suíça onde frequentou palestras e seminários de Carl Jaspers, Carl Jung e L. Szondy. De 1950 a 1955 estudou na Universidade de Genebra, sob o comando de Andrey Rey e Jean Piaget, completando a sua formação em Psicologia Geral e Clínica (1952) obtendo sua licença em Psicologia (1954). Em 1970 Feuerstein conquistou seu título de Ph.D. em Psicologia do Desenvolvimento na Sorbonne. Sua principal área de estudo foi Psicologia do Desenvolvimento, Clínica e Cognitiva desde uma perspectiva intercultural (REUVEN..., [2020?]).

[...] um ambiente pode ser ao mesmo tempo, colaborativo e autônomo. Colaborativo por enfatizar o compartilhamento do conhecimento entre os atores em atividades em grupo, onde cada indivíduo cria uma parte do exercício; e autônomo por restringir a mediação do professor e estudante, deixando a interação mais centrada nos outros colegas ou no sistema de forma geral (ALARCON; SPANHOL, 2017, p. 66).

Quando a aprendizagem é pautada a partir da interação e da reflexão, quando o educador acredita que a partir da mediação o ser humano condiciona a mudança das estruturas cognitivas, a aprendizagem se intensifica de maneira gradual. Sobre este aspecto, Tébar (2011) discorre em relação aos critérios da mediação pedagógica, cujo enfoque está na interação educativa e no cuidado em perceber o estilo e a qualidade da mediação oferecida pelo mediador. O autor ainda pontua que os critérios de mediação “[...] Estão a serviço de toda a relação intencional que se adapta à diversidade das necessidades dos alunos” (TÉBAR, 2011, p. 93). Alguns são considerados universais, pois devem sempre estar presentes durante a interação mediador/mediado. Dos doze²⁷ critérios que o autor aponta sobre a mediação, destacamos três deles: *Intencionalidade e reciprocidade*. A intencionalidade para o mediador é traçar objetivos que levem ao aprendizado do estudante. Tébar (2011, p. 93) aponta que “[...] Consiste em envolver o sujeito na experiência da aprendizagem”. Deste modo, estabelecem-se vínculos que asseguram a reciprocidade, facilitando a aprendizagem. A reciprocidade está relacionada à resposta que o mediado expõe diante da posição do mediador.

A intencionalidade revela a consciência coletiva cultural da qual o mediador é transmissor. A intencionalidade só se pode expressar e perceber por intermédio do outro. Por esta razão, uma máquina não pode ser considerado um mediador. [...] Expressamos intenção com a proximidade, o ato de despertar interesse, modificando estados de alerta, fazendo- se entender pela adequação do vocabulário e pela maneira acessível (TÉBAR, 2011, p. 94).

A *transcendência* é o propósito que o mediador tem em manter a interação, além de somente solucionar problemas pontuais. Vale observar que Tébar (2011, p. 94) explica que está “É a mediação mais humanizadora”. Assim, o mediador está para possibilitar que o mediado consiga expandir o que foi aprendido, relacionando com situações do cotidiano as

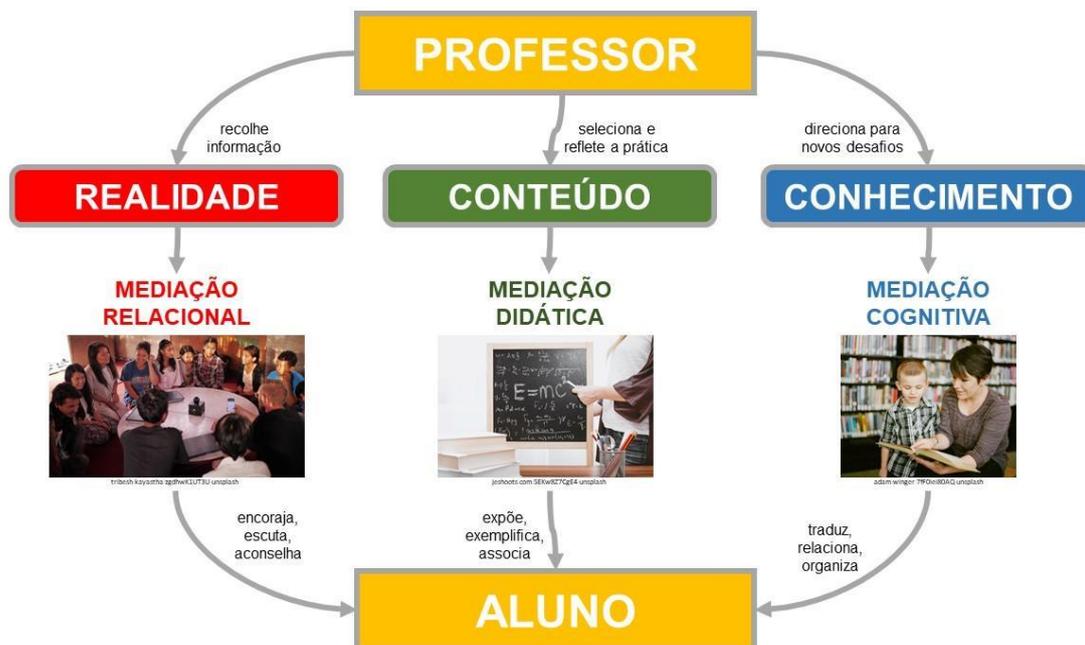
²⁷ Na pesquisa citamos 3 dos critérios de mediação, pois eles estão presentes em todas as culturas, criam modificabilidade, flexibilidade, capacitam para a mudança. Os demais critérios de mediação não foram descritos por não existirem em todas as culturas, são eles: mediação do sentimento de capacidade; mediação de autocontrole e regulação da conduta; mediação da conduta compartilhada; mediação de individualização e diferenciação psicológica; mediação da busca, planejamento e conquista de objetivos; mediação do desafio: busca de novidade e complexidade; mediação do ser humano como entidade mutável; mediação da busca de alternativas otimistas e mediação do sentimento de pertença a uma cultura (TÉBAR, 2011).

aprendizagens atuais, anteriores e até futuras, o que “[...] aumenta o sistema de necessidades do aluno ao transcender o aqui e o agora” (TÉBAR, 2011, p. 94).

Mediação do significado é dar sentido à proposta de atividade, como enfatiza Tébar (2011, p. 95): “A mediação permite despertar para a recepção de mensagens”. Trata-se de o estudante ter condições de apropriar-se do objetivo e aplicabilidade de determinada atividade. Quando o estudante encontra este significado, ele cria uma nova dimensão para o aprender, que leva para o envolvimento de ação no desenvolvimento da proposta.

Diante dos aspectos até aqui descritos sobre a mediação da aprendizagem, percebemos que ela está envolvida em modelos de formação que contemplam aspectos do conhecimento técnico e o desenvolvimento de competências que englobam questões de relacionamento, afeto e vínculo. A Figura 9 tem o propósito de ilustrar a abrangência da mediação vista a partir da relação que se estabelece, principalmente na ação de aprendizagem que se dá entre educador e educando. No movimento da mediação, o educador elabora o mapa cognitivo dos educandos, identificando possíveis deficiências na aprendizagem, o que permite traçar estratégias que buscam desenvolver as habilidades cognitivas que aparecem no diagnóstico feito a partir da mediação.

Figura 9 – Relação professor e aluno na ação mediadora



Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir de Tébar (2011).

2.11.1 Mediação relacional

As instituições de ensino, além de seu objetivo específico, que é criar condições para a construção de conhecimentos e de saberes dispondo de espaços para ensinar e aprender, também se tornou um lugar de aprendizagem para a convivência social, sobre isso Fossatti (2013, p. 162) nos fala que “[...] A produção de sentido está estreitamente relacionada com a capacidade de estabelecer vínculos com as pessoas e com as instituições. Somos seres de convivência”. Então temos em Freire (1996, p. 17) o questionamento que nos remete a reflexão, “[...] Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Percebendo os espaços formais de educação desta maneira, o indivíduo que faz parte daquele ambiente amplia seu círculo de relações, passa a ter e compartilhar experiências com pessoas e personalidades diferentes. Também mencionado por Zabala (1998) em que escreve sobre como o ambiente é determinante quando falamos sobre aprendizagem. Ele diz que “[...] Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade” (ZABALA, 1998, p. 171). Este ambiente que ensina e que também é um espaço que escuta, que encoraja e aconselha tem como alicerce o diálogo, assim se apresenta um ambiente acolhedor e seguro.

Se definimos que a educação é um ato social, isso pressupõe que educar é uma ação coletiva. Deste modo, compreendemos que a convivência no âmbito escolar está relacionada com a cultura daquele lugar e isso implica pensar nas transformações tanto de condutas quanto de valores sociais que reconhecem o estudante como protagonista da sua história. A mediação relacional no contexto da mediação pedagógica e da aprendizagem precisa ter uma característica fundamental para a efetividade desta ação, que é o educador dispor de tempo para a escuta. Dito isso, Feuerstein (2014, p. 98) alerta que “[...] mediadores em todas as estruturas educacionais devem mediar para a pessoa não apenas a habilidade, mas também a orientação e conhecimento das necessidades de regular o comportamento”. Percebemos o quão importante e significativa é a escuta atenta. Aspecto que Freire (1996) destaca que aquele educador que escuta seus educandos, também aprende, e não é uma tarefa fácil a lição de transformar o seu discurso e diálogo com ele. Para além do escutar, muitas vezes o silêncio também é importante na ação educativa:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996 p. 60).

Entendemos que o silêncio também pode e precisa ser ouvido, pois também carrega um significado. Em simples movimentos ou gestos, o educador capta subsídios em seus educandos que, em ação posterior, poderão servir de apoio na comunicação. Na condição de mediador do processo de ensino e aprendizagem conseguimos identificar nos educandos as facilidades e as dificuldades diante daquele processo. A mediação vai se constituindo na leitura corporal, gestual, falada e escrita. É o momento em que podemos colher do grupo muitos elementos e experiências que serão agregadas ao fazer, ao aprender e ao conviver. Diante deste desafio, a emoção muitas vezes toma conta do grupo envolvido, especialmente na ação do mediador quando este avalia o progresso do grupo e reflete sobre o movimento dos métodos e práticas pedagógicas que foram se construindo pela ação da mediação.

Diante do que já descrevemos sobre a mediação relacional em espaços educativos, pontos importantes se destacam para além das relações interpessoais. Percebemos que estão envolvidos aspectos como a liberdade, o respeito às identidades individuais e às subjetividades, questões afetivas e de comunicação, considerando a afetividade como um aspecto indispensável para a “provocação” do diálogo nas relações entre educador e educando, seja na presencialidade ou nas relações entre estudante e tutor no ambiente virtual de aprendizagem. Sendo assim, a socialização, a aprendizagem e a construção de saberes são elementos que perpassam o diálogo, sendo este um meio eficaz no qual se aplica a fala, a escuta e o próprio silêncio, com isso favorecendo o desenvolvimento e a capacidade de práticas baseadas no respeito. Este normalmente se dá em via dupla, pois nas relações ambos se respeitam. Na relação educador e educando em espaços de aconselhamento, de fala e de escuta Freire (1996, p. 61) explica que, quando se escuta o educando, se “[...] aprende a falar com ele”, o que consideramos uma dimensão que vai além de um simples sentido orgânico. O mesmo autor escreve que “[...] Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um” (FREIRE, 1996, p. 61). Percebemos que, tanto educador quanto educando vivenciam situações que estão relacionadas com o afeto, o cuidado e a aprendizagem.

Os processos educacionais no contexto da educação formal desenvolvem, despertam ou potencializam e ampliam atitudes e valores que são fundamentais na perspectiva da

mediação das relações, de modo que o indivíduo tenha condições de se posicionar frente às adversidades, fortalecendo os vínculos e desenvolvendo a formação do educando na sua integralidade. Vemos que a mediação e a mobilização para a formação integral propõem:

Desafiar os educandos com relação ao que lhe parece o seu acerto é um dever da educadora ou do educador progressista. Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador (FREIRE, 1992, p. 43).

É por meio das estratégias educacionais e através de alguns modelos de convivência que educador e escola se amparam para desenvolver o educando, assim, estes indivíduos vão fazendo o exercício e experimentando diferentes modos de viver e conviver na coletividade. Ao educador é importante estabelecer uma “[...] convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p. 07). Neste cenário podemos entender a educação como espaço e estrutura que possibilitam a convivência democrática, e esta abordagem apresentada na perspectiva pedagógica torna-se um desafio para a educação, pois cabe a ela a construção de uma cidadania participativa, crítica, responsável e reflexiva. Conforme Nóvoa, (2009, p. 26), a “[...] primeira condição da cidadania é a aprendizagem”, motivo suficiente para disponibilizar a todos os estudantes recursos que os levem à construção do conhecimento.

2.11.2 *Mediação didática*

Mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa conceituar a Didática enquanto área de estudo e pesquisa, ela é tradicionalmente atribuída a Comenius (1592-1670), quando de sua publicação *Didática Magna: tratado de arte universal de ensinar tudo a todos*. No século XVII, Comenius descreve sobre as ações educativas, abordando a teoria sobre a didática e até questões de sala de aula. Nestes escritos também buscamos reflexões que nos constituem como docentes. Assim, destacamos neste contexto o Fundamento I, que versa sobre o Fundamento da Natureza: “Nada se faz fora do tempo”. Na natureza, animais, plantas ou os indivíduos que nela trabalham, esperam e respeitam as condições ideais para plantar, para colher e para se multiplicar. De acordo com Comenius (c2001), a escola tem desvios considerando este modelo em que ele traça um paralelo entre homem e natureza. Segundo

escreveu, o primeiro desvio é que a escola peca por não aproveitar o momento favorável para exercitar as inteligências e, segundo, não organizando cuidadosamente os exercícios de modo a que eles se desenrolem todos, pouco a pouco, segundo uma regra fixa (COMENIUS, c2001). Para o pensador, a prática escolar deveria imitar os processos da natureza. Esta ideia foi mais tarde resgatada por Piaget (2010, p. 15):

A ideia central é, sem dúvida, a natureza formadora que ao se refletir no espírito humano graças ao paralelismo entre o homem e a natureza, provoca, pela mesma ordem natural, o processo educativo. É a ordem das coisas que constitui o verdadeiro princípio educador, mas é uma ordem ativa, e o educador só poderá cumprir seu papel se permanecer um instrumento nas mãos da natureza. A educação, então, incorpora-se ao processo formador que anima todos os seres, sendo apenas um dos aspectos desse vasto desenvolvimento.

Aproximando nosso diálogo aos dias de hoje, compreendemos que os espaços formativos devem apresentar possibilidades tanto para o educador, com a finalidade de desenvolver a capacidade de articular, mobilizar e também instigar a capacidade de colocar em ação os conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções. Diante de tais considerações, quanto mais interação e, por consequência, a mediação for oferecida, maior será a capacidade destas ações se efetivarem. Cabe ponderar que no ensino a distância, considerando os aspectos pedagógicos, efetivamente contribui para o desenvolvimento do diálogo e autonomia. Estes, quando alinhados com uma prática de mediação pedagógica na EaD, os resultados na aprendizagem são positivos. A mediação desperta a capacidade de modificar, organizar, classificar, analisar e argumentar sobre *o que e como* ensinamos, e como aprendemos, colocando-nos em condições de nos adaptarmos a novas situações. Com relação ao objetivo de mobilizar o estudante para o conhecimento, Zabala (1998, p. 89) refere que [...] “As atividades são o meio para mobilizar a trama de comunicações que pode se estabelecer em classe; as relações que ali se estabelecem definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos”. Assim sendo, o autor ainda destaca que as atividades e as sequências que ela forma terão um ou outro efeito educativo em função das características específicas das relações que possibilitam.

Compreendemos que o educador, na condição de mediador do processo de ensino e aprendizagem, além de ser a referência pela experiência adquirida é também o ator que vai dando dicas de como melhor conduzir as ações que levam à elaboração dos saberes. Podemos elencar como um aspecto importante que valoriza a elaboração e construção de conhecimentos, reafirmar que, além da valorização das experiências acumuladas e diferentes identidades culturais, o educando precisa perceber o quanto aquele conhecimento construído e

estudado é útil, e como se aplica na prática. Toda a construção que se dá entre o sujeito e o objeto do conhecimento implica de forma direta na maneira como o docente exerce o papel de mediador. Ele vai criar condições para que o estudante encontre sentido naquele conhecimento, ocorrendo a assimilação. Neste sentido, entendemos a educação e os espaços onde se faz a educação como um lugar de mudanças individuais, coletivas e sociais. Neste contexto da mudança, Freire (1979, p. 16) relata que “[...] O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns”. Assim sendo, a consciência reflexiva deve ser estimulada e aqui podemos mais uma vez pontuar a importância do educador quanto à sua experiência, mas também sobre a forma como ele vai conduzir e levar o educando à reflexão e à compreensão da sua realidade.

A compreensão das realidades individuais pressupõe ao educador mediador realizar movimentos que se aproximam das singularidades dos educandos. Isso pode acontecer pelo estilo de comunicação que vai se estabelecendo e, deste modo, potencializando os diferentes níveis de interação. Por consequência, vai ao encontro das múltiplas dimensões do saber. Nesta constituição de espaços formativos onde estão o mediador, o sujeito e objeto do conhecimento, potencializamos a lógica da desconstrução de lugares comuns de saberes e formação, onde se idealiza a construção de saberes de modo integrado. Assim, Zabala (1998, p. 159) versa que “[...] Se não se realiza o difícil exercício de integrar e relacionar esses saberes, será impossível que os conhecimentos possam se transformar num instrumento para a compreensão e a atuação na sociedade”. O objetivo maior nesta leitura de integração dos saberes está na capacidade de levar para a reflexão situações do mundo real, propiciando ao educando instrumentos para que, quando surgirem situações complexas, ele possa colocar em prática aquela vivência anteriormente construída.

2.11.3 Mediação cognitiva

Acreditamos que educadores e, de modo geral, quem faz e trabalha com educação, têm a percepção de que os fatores que impactam a vida dos indivíduos, impactam, também, os processos educativos. Sob este enfoque, delineamos que não se desenvolve conhecimentos apenas com os educadores: na perspectiva da teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky (1896-1934), a aprendizagem é uma atividade conjunta, na qual relações colaborativas entre alunos podem e devem ter espaço. Nesta maestria, o professor é quem orquestra todo o processo, pois ele fica à frente não somente pela sua experiência, mas porque a sua interação

tem planejamento e intencionalidade educativa. Analisando a relação entre educando e educador por este prisma, a aprendizagem construída a partir da mediação confere ao educador um papel privilegiado. Assim, é possível perceber que:

[...] o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos, do ponto de vista científico, não se pode educar o outro. [...] é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência (VYGOTSKY, 2010, p. 63).

Para Vygotsky, a interação, principalmente aquela que acontece entre indivíduos, face a face, tem uma função central no processo de internalização. Neste processo, o aprendizado precisa ser organizado pelo professor e, na interação com os estudantes, ele tem conhecimento específico para mediar a aproximação aos diferentes saberes. E o estudante, por sua vez, deve elaborar suas próprias aprendizagens com base no que foi dialogado em aula com colegas e professores. Ainda na perspectiva da elaboração do aprendizado, Vygotsky (1991, p. 61), pondera que “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

No momento em que a interação tem como propósito a aprendizagem, podemos afirmar que ocorre a mediação. Assim, processos sociais, culturais ou de escolarização criam possibilidades individuais e/ou coletivas de compreensão sobre determinado objeto do conhecimento. A mediação transita entre o objeto e o sujeito do conhecimento abrindo caminhos que não se esgotam, e nestes caminhos podemos perceber que o mediador é quem orienta o indivíduo sobre como este pode agir, por isso, Feuerstein (2014, p. 83) destaca que “[...] o mediador com intencionalidade muda os estímulos”. Quando na mediação há uma harmonia entre mediador, indivíduo e o conhecimento, leva-se em conta os signos independentemente da representação que manifestam, podendo ser linguísticos, destacando os significados que se constroem nesta relação. Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos:

Os sistemas de signos (a língua em a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. A internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (VYGOTSKY, 1991, p. 11).

Na escrita deste referencial teórico, fomos atravessados por vários autores que estabelecem a relação entre aprendizagem, ensino, interação e mediação. Partindo destas percepções podemos dizer que a mediação é a relação, é o processo que ocorre entre os diferentes estágios ou etapas do ensinar, aprender e do próprio viver social e culturalmente. Este diálogo não necessariamente se esgota aqui, pois contamos com as contribuições da banca de qualificação para incrementar as discussões. Na sequência apresentamos a metodologia da pesquisa, que é o eixo condutor do trabalho como um todo.

3 METODOLOGIA

A metodologia escolhida para desenvolver a pesquisa foi o Estudo de Caso a partir das orientações de Yin (2015), pois o estudo busca analisar o potencial da mediação pedagógica enquanto estratégia de formação docente em contextos de aprendizagem na EaD. Este tipo de estudo nos coloca em contato direto com o objeto de estudo (YIN, 2015), visto que a mediação ocorre semanalmente nos encontros presenciais do curso de Pedagogia no qual a autora desta pesquisa trabalha como tutora, destacando que a relação entre estudante, tutores e docentes vai além do espaço da sala de aula. Deste modo, vemos potencializada a relação com o objeto deste estudo, conhecendo-o melhor, para posteriores reflexões e análises.

A pesquisa sobre mediação pedagógica que se configura em um espaço colaborativo de aprendizagem, na perspectiva de um processo de dialogicidade entre estudantes e docentes se justifica quando Yin diz que (2015), não existe fórmula que indique quando o estudo de caso deve ser usado. Porém, segundo o autor, a escolha depende, em grande parte, das questões da pesquisa e, “[...] quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo, 'como' ou 'por que' algum fenômeno social funciona), mais o estudo de caso será relevante” (YIN, 2015, p. 04). Para este fim, nossa pesquisa vai ao encontro das reflexões sobre a mediação no espaço da sala de aula no contexto híbrido.

A caracterização metodológica do estudo de caso teve como enfoque aprofundar questionamentos que o pesquisador não tem total controle sobre o fenômeno estudado. Conforme Yin (2015, p. 04): “Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. Sendo assim, o estudo de caso permitiu a buscar dados de forma aprofundada e ampla, reconhecendo, observando e analisando a situação problema com um olhar para o todo.

Diante do exposto, o estudo de caso consiste em uma técnica de observação, análise, relato e formulação de hipóteses, criando espaços ou possibilidades para novas descobertas, de modo que exista uma compreensão de como se dá a aprendizagem no contexto em estudo (YIN, 2015). A abordagem do estudo de caso aqui proposto é de caráter qualitativo, a qual buscou dados empíricos por meio de questionário que foi enviado aos estudantes sujeitos da pesquisa. De acordo com Gil (2019, p. 137) o questionário pode ser definido como “[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc”. Para

esta etapa da pesquisa utilizamos o recurso *Google Forms*, com um questionário anônimo enviado ao grupo de estudantes sujeitos da pesquisa, ou seja, às alunas do oitavo²⁸ semestre do curso de Pedagogia EAD, na modalidade híbrida, da Universidade La Salle²⁹, com sede no município de Canoas, Rio Grande do Sul. Como já anunciado, o presente estudo compreende a modalidade híbrida como aquela em que os estudantes da EAD se reúnem uma vez por semana com a tutora para um encontro presencial não obrigatório.

O envio e retorno deste questionário às estudantes foi feito por e-mail. Ainda sobre a importância do uso e aplicação do questionário Gil (2019, p. 137), contribui esclarecendo que “[...] o questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. Dessa forma, como explicado na sequência, cada objetivo específico desta pesquisa deu origem a um (ou mais) questionamento(s). A abordagem das questões visou lidar com a singularidade dos sujeitos, determinando uma condição para aquilo que se espera da pesquisa e na busca de dados empíricos.

Referente aos critérios de inclusão e exclusão dos participantes na pesquisa, definimos como critério de inclusão as acadêmicas que estavam frequentando o oitavo semestre do curso de Pedagogia EAD da universidade-alvo, na modalidade híbrida, ou seja, com um encontro semanal. E como critério de exclusão, a decisão pela não participação, o que fica bem claro no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

O cuidado com os aspectos éticos da pesquisa, de acordo com Castilho e Kalil (2005, p. 345) “Deve proceder a uma ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos, buscando o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos”. Daí que tenhamos optado pelo questionário anônimo, com adesão voluntária, o qual será enviado a todos os estudantes da turma”. Ainda com relação aos aspectos éticos, conforme consta no Anexo A, o questionário está constituído, em sua abertura, por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esclarecendo os objetivos da pesquisa, comunicando que não há nenhum risco conhecido com relação à participação, mas que esta é voluntária, informando o nome e e-mail da pesquisadora responsável. Além disso, no formulário do questionário, após a leitura do TCLE, ao clicar em seguinte, considerar-se-á que a pessoa estará consentindo na participação, já que não vamos colher a assinatura dos participantes para não comprometer o anonimato das respostas.

²⁸ As alunas em questão iniciaram seus estudos na IES no primeiro semestre de 2018.

²⁹ Ofício com a autorização para mencionar a Universidade La Salle como unidade de análise desta pesquisa está em anexo no trabalho. Anexo A.

3.1 Abordagem de pesquisa

A abordagem da pesquisa sob o ponto de vista do problema é qualitativa, como já anunciamos. De acordo com Gil (2019, p. 63):

Segundo o enfoque interpretativista, o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é construído socialmente. Assim a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida e dos complexos processos de interação social.

O ponto de partida da presente pesquisa foi a inquietação e o desejo de compreender a estratégia da mediação pedagógica em uma turma da graduação do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, em que a autora desta dissertação desenvolve o trabalho de tutora em diferentes disciplinas do currículo. Encontramos em Minayo (2015, p. 42) a definição que “[...] a melhor forma de justificar em pesquisa que produz maior impacto é aquela que articula a relevância intelectual e a prática do problema investigado à experiência do investigador”. Assim, direcionamos um olhar especial de parte desta pesquisa para os fatores e atores envolvidos nas atividades realizadas presencialmente ou em ambientes virtuais de aprendizagem, especialmente a relação e interação entre alunos, tutores e conteúdo. A partir desta perspectiva, observamos as interações ocorridas em um ambiente virtual de aprendizagem, mas o foco principal consiste no grupo descrito anteriormente, a partir das perspectivas dos seus participantes estudantes e tutor.

Yin (2015) explica que a definição das questões norteadoras provavelmente seja o passo mais importante a ser dado no processo de elaboração de uma pesquisa científica. Com isso, esta investigação buscou responder às seguintes questões de pesquisa, alinhadas aos seus objetivos específicos e aos autores que nortearam as discussões no momento da análise dos dados, como demonstra o Quadro 4, na sequência.

Quadro 4 – Questões norteadoras da pesquisa

Objetivos específicos	Questões norteadoras	Referencial teórico³⁰
Historicizar a Educação a Distância na modalidade híbrida no Brasil.	Como vemos a expansão da educação a distância no Brasil?	Moran (2012) Silva (2013) Moran; Valent (2015)
Estudar a mediação enquanto potencializadora da aprendizagem na modalidade híbrida de ensino.	No espaço de sala de aula, a mediação de conteúdos é efetiva?	García Hoz (1970) Gutierrez; Pietro (1994) Vygotsky (1998) Delors (2003)

³⁰ Na coluna referencial teórico elencamos alguns dos autores que fundamentam a pesquisa.

Objetivos específicos	Questões norteadoras	Referencial teórico ³⁰
		Nóvoa (2009) Vygotsky (2010) Tébar (2011) Brito (2015) Christensen (2015)
Contextualizar as particularidades da aprendizagem na educação a distância na modalidade híbrida.	Quais são as particularidades da aprendizagem na educação a distância na modalidade híbrida? Como percebe o processo de aprendizagem sendo aluno de um curso de formação EAD na modalidade híbrida?	Freire (1996) Gouvêa; Oliveira (2006) Morin (2011) Christensen (2015) Freire (2015) Fava (2016) Bencke, Gilioli e Royer (2017)
Problematizar a perspectiva de estudantes do curso de Pedagogia a distância da Universidade La Salle Canoas, Brasil, na modalidade híbrida, sobre suas expectativas com relação ao papel do tutor.	A mediação realizada pelo tutor de sala de aula, atende às suas expectativas?	Freire (1967) Freire (1992) Perrenoud (2000) Fernández (2001) Freire (2001) Carbonell (2016) Bates (2017)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como podemos perceber, trata-se de problematizar a pesquisa através da delimitação e elaboração de questões norteadoras partindo do olhar que os objetivos traduzem. Cada questão norteadora está relacionada com os objetivos específicos da pesquisa e ao referencial teórico à luz do qual serão tecidas as reflexões da análise dos dados.

3.2 A relevância, o problema, os objetivos da investigação

A pesquisa apresentou a abordagem do trabalho com base nos três aspectos apresentados na sequência: relevância pessoal, relevância acadêmico- científico e relevância social.

3.2.1 Relevância Pessoal

Permito-me escrever estes dois tópicos em primeira pessoa, uma vez que se refere à minha experiência pessoal. Ingressei em 1992 na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), no curso de Licenciatura em Pedagogia. O curso que escolhi, de acordo com o site institucional, tem por objetivo “[...] formar um educador capaz de atuar no ensino, na organização e gestão educacionais escolares e não escolares” (URI, 2019), formando um profissional pesquisador, sensível à multiculturalidade, com domínio de conhecimentos teórico-práticos, políticos e sociais e comprometido com a construção de uma

sociedade justa, fraterna e democrática. Anteriormente à graduação, cursei o Magistério em nível médio, porém, foi no Ensino Superior que minha identidade e minha consciência de educadora foram concretizadas.

A formação inicial de quatro anos serviu como uma base na qual termos pedagógicos foram sendo incorporados. Leituras que até então não estavam no repertório começaram a complementar essa formação, olhares mais atentos a aspectos de aprendizagem e comportamentais também se apresentaram, não no currículo formal, mas na proposta metodológica ou na prática pedagógica dos professores que ali estavam. O estágio curricular, de fato, nos apresenta a sala de aula. Neste momento da formação, algumas inquietações surgiram: O que fazer? Como fazer? O que contemplar ou não contemplar em sala de aula? Que metodologia utilizar? Meus alunos estão aprendendo? Momento de fazer um exercício projetivo e retornar para as questões abordadas nas disciplinas teóricas, nos exemplos que os professores levavam para a sala de aula. No fazer e na construção da minha prática de sala de aula fui encontrando estas respostas coletivamente com o grupo de estudantes.

Ainda na graduação, passei em um concurso público assumindo uma escola com turmas multisseriadas, localizada na zona rural do município. Extremamente precária, com poucos recursos, porém, com uma comunidade muito atuante. Essa experiência de estar em sala de aula, antes da conclusão do curso, qualificou minha formação e claramente qualificou também minhas práticas.

Na sequência da conclusão da graduação, busquei o curso de especialização em Educação Especial – Deficiência Mental, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas, concluído no ano de 1998. Como trabalho de conclusão, apresentei a monografia com o tema: *Sexualidade? Responda com naturalidade*, cujo objetivo foi abordar estudos sobre como eram tratadas as questões da sexualidade pela família e pela escola, analisando posturas didático-pedagógicas de pais e professores quanto a este tema.

Na minha jornada formativa tive ótimos professores, porém, muitos preocupados com a rigidez da disciplina e o cumprimento dos conteúdos. Poucos tinham um olhar para a formação integral do indivíduo que ali estava. Contrapondo-se a esta escola extremamente tradicional e conservadora, Freire (2015, p. 29), esclarece que “[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações concretas”. Fazendo essa leitura de minha trajetória enquanto sujeito em formação, sempre busquei na minha formação pessoal e

profissional um outro olhar sobre a escola, sobre a educação, e sobre o papel e função do educador.

3.2.2 Relevância Profissional

Sou uma educadora que trabalha *com* e *na* formação de educadores, e busquei identificar que esta formação precisa se voltar para além do cumprimento da exigência de um currículo. Quando uma estudante se apresenta em seu primeiro dia de aula e fala que está iniciando a trajetória da graduação no curso de Pedagogia, *porque ela quer fazer a diferença*, ou quando uma estudante se emociona ao depor que *está realizando um objetivo há muito adiado*, sinto-me responsável por contribuir para esta formação de qualidade. Não pensamos e construímos a educação sozinhos. A educação que queremos e desejamos é coletiva e colaborativa. Sobre isso, Freire (2015, p. 84) constata:

Não há, realmente, pensamento isolado à medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. [...] Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre sua realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam.

Na abordagem sobre o atuar, o pensar e falar, quero contribuir para a formação de educadores que se construam profissionais mais bem qualificados. Neste cenário de desejar espaços de formação e pessoas em formação na sua integralidade me deparei na atuação como tutora da EaD. A proposta da Universidade na qual atuo é de que o tutor seja um mediador dos conteúdos abordados nas disciplinas. Dessa forma, meu papel enquanto tutora consiste em, nos encontros semanais, conduzir a mediação e não *dar* aula para os estudantes. Contudo percebi que, nos encontros semanais, parte do grupo que ali se encontrava, resiste ou não concorda com uma proposta de metodologia participativa, com o processo de aprendizagem significativa, com a construção do conhecimento em um ambiente no qual cada um que ali está é responsável pelo processo de aprender e de ensinar. Ou seja, muitos ainda querem a reprodução de um modelo que reproduz antigos métodos e técnicas de ensino, no qual todo o processo de ensinar e aprender está centrado na figura do professor.

Sempre é importante lembrar que estudar é um investimento. Conhecimento é um investimento. Estudar, interagir com outras pessoas e em outros espaços é intrínseco ao ato de aprender. Como a alma, o coração e o pensamento estão inquietos, então foi momento de

aceitar o desafio e colocar novos elementos na minha formação. Assim, concluí minha graduação e especialização há bastante tempo. Paralelamente às atividades profissionais, sempre procurei estar presente em cursos de capacitação e atualização, para não me distanciar dos espaços formais de educação. No entanto, agora, com o mestrado, compreendo que este novo degrau que estou me propondo a alcançar vai me auxiliar a refletir sobre a formação de professores e na construção de novas práticas pedagógicas. Nóvoa diz que (2009, p. 11) “[...] a educação vive tempo de incertezas e perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo”.

E hoje, como colaboradora de uma Universidade Comunitária, trabalhando com estudantes do curso de Pedagogia EaD, e tendo como proposta a formação de professores, acredito e vejo que posso ser parte da mudança que desejamos. Encontro na instituição que escolhi e na linha de pesquisa suporte para qualificar meu trabalho e multiplicar futuros educadores com um pensamento mais próximo de uma proposta de escola e educação para a inovação e que se faz necessária para este momento.

De que maneira estou procurando qualificar minha trajetória? Com as experiências e conhecimentos que serão (re)construídos e ressignificados a partir da convivência com professores e colegas, bem como desenvolver um estudo referenciado e ancorado nas problemáticas que emergem da sociedade contemporânea. Para isso, conto com o apoio e suporte do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, das orientações dos professores da Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas e, em especial, da orientadora desta pesquisa.

3.2.3 Relevância Acadêmico-científica

De acordo com Gil (2019, p. 04): “Ante os fatos sociais, o pesquisador não é capaz de ser absolutamente objetivo. Ele tem preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, preconceitos, interessa-se por eles e os avalia com base num sistema de valores pessoais”. Diante do exposto, a presente pesquisa buscou contribuir com o desenvolvimento de conhecimento original para a linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

Para construir o estado do conhecimento desta pesquisa e ter uma ideia sobre o que se está pesquisando na academia sobre a nossa temática, mapeamos, identificamos e classificamos as produções dos últimos cinco anos em reconhecidas bases científicas. Para tanto, foram definidos os seguintes descritores: mediação pedagógica, aprendizagem híbrida e

formação inicial docente no curso de Pedagogia. As plataformas de busca eleitas para a pesquisa foram: Capes Periódicos, Capes Teses e Dissertações, e Portal Scielo. Os filtros utilizados consistiram, em um primeiro momento, no período dos últimos cinco anos (2015, 2016, 2017, 2018 e 2019). No processo de delimitação do campo do conhecimento foi necessário incluir outros filtros tais como: idioma, campo da pesquisa – neste caso, a educação. De acordo com a quantidade de opções que as bases de pesquisa foram apresentando, novos filtros foram sendo utilizados para refinar a busca.

Como ponto inicial de nossa pesquisa trabalhamos com o descritor *mediação pedagógica*. Em uma busca geral (sem a aplicação dos filtros) nas três bases de pesquisa encontramos um total de 1.687 trabalhos, sendo identificados 969 produções na Plataforma Capes, 644 produções em Periódicos Capes Teses e Dissertações e na plataforma Scielo foram 74. Com este material selecionado aplicamos os filtros mencionados, chegando a uma seleção de 18 produções, entre teses, dissertações e artigos, cuja análise apresentamos na sequência. Na pesquisa com o descritor *aprendizagem híbrida*, em um primeiro momento selecionamos 23 produções, distribuídas entre as três bases de busca já mencionadas. Para análise e referência nesta proposta de trabalho, selecionamos 07 produções. E para finalizar a pesquisa no que se refere à relevância acadêmico-científica, trabalhamos com o descritor *formação inicial docente*. Encontramos na Plataforma Capes Periódicos 109 trabalhos, em Capes Teses e Dissertações identificamos 169 achados e no Portal Scielo foram 36. Após a leitura, selecionamos 14 produções entre teses, dissertações e artigos.

Como mencionamos no decorrer do texto, para realizar a pesquisa foram utilizadas palavras-chave e definidos alguns filtros. Os filtros utilizados consistiram, em um primeiro momento, no período dos últimos cinco anos (2015, 2016, 2017, 2018 e 2019), o campo de conhecimento (educação) e o idioma (português). No entanto, Gil (2019) reforça que, para bem conduzir esta etapa, é necessário ter bastante clareza acerca dos tópicos a serem consultados.

3.2.3.1 Descritor Mediação Pedagógica

A busca com o descritor *mediação pedagógica*, como já referimos anteriormente, resultou em 1.687 achados, dos quais 969 são produções na Plataforma Capes, 644 produções em Periódicos Capes Teses e Dissertações e na plataforma Scielo foram 74. Realizada a pesquisa, partimos para a leitura criteriosa dos títulos e resumos, identificando 18 produções, conforme apresenta Quadro 5, que segue.

Quadro 5 – Achados com o descritor mediação pedagógica

Plataforma de busca	Quantidade de produções
Capes	07
Capes teses e dissertações	07
Portal Scielo	04
Total	18

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Bardin (2016) expõe que, pouco a pouco, a leitura vai se tornando precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. Neste sentido ocorreu a leitura atenta e criteriosa dos achados deste descritor. Na sequência, apresentamos o Quadro 6, no qual apontamos o que fundamenta a busca pelo descritor mediação pedagógica, assim como o nome dos autores, ano e tipo de produção.

Quadro 6 – Quadro teórico dos achados com o descritor mediação pedagógica

Quadro teórico dos achados com o descritor mediação pedagógica		
Autor, ano	Título	Tipo
Slomski <i>et al.</i> (2016)	Tecnologias e Mediação Pedagógica Na Educação Superior A Distância	Artigo
Principais achados		
Os principais resultados apontados na pesquisa indicados pelos autores foram: a) as percepções sobre limites e possibilidades do uso pedagógico das tecnologias na educação superior a distância de docentes que atuam em um curso presencial de ciências contábeis; b) os benefícios da EaD, na visão dos docentes são o acesso à educação superior; a flexibilização do tempo e do espaço; a autodisciplina e a autoaprendizagem do aluno; c) como pontos críticos citaram a falta de formação para a inclusão digital do grupo de professores e alunos e a dificuldade para promover a interação; d) como desafio citaram a superação da ausência da relação direta aluno/professor, o face-a-face, típico da sala de aula; o uso de estratégias e recursos que promovam a troca de experiências e a interação; o perfil do aluno; a falta de maturidade e a autodisciplina		
Autor, ano	Título	Tipo
Terçariol, Gitahy e Ricieri (2015)	Educação a distância e tutoria: uma análise a partir das interações do tutor com o professor-formador e com o professor-cursista	Artigo
Principais achados		
Primeiro aspecto que a pesquisa buscou identificar no curso denominado “Formação de Tutores”, foi como este prepara o participante para ser tutor. Outros apontamentos relevantes feitos pelos autores são referentes à expansão da modalidade EaD e a recorrente necessidade de capacitação para acompanhar o avanço da tecnologia e a metodologia de ensino.		
Autor, ano	Título	Tipo
Pagnez (2016)	A Formação De Professores Para Atuar Na Inclusão Escolar	Artigo
Principais achados		
A autora apresenta um relato de experiência a respeito do processo de ensino e aprendizagem de alunos em um curso semipresencial para formação de professores que atuarão na área do Ensino de Ciências. Tem-se como eixo a mediação pedagógica presente na implantação de uma disciplina que teve por objetivo promover a construção de conhecimentos da Educação Especial na perspectiva da Educação		

Quadro teórico dos achados com o descritor mediação pedagógica		
Inclusiva. A disciplina foi mediada por uma tríade dialógica formada por professor/autor, educador e tutor. O professor-autor da disciplina foi o responsável pela produção do texto base, desenvolveu o desenho da disciplina, articulou as diferentes linguagens na mediação pedagógica e promoveu a interação por meio de videoaulas e artigos de apoio. Além de uma plataforma de aprendizagem da qual constavam atividades, chat e fóruns de discussão.		
Autor, ano	Título	Tipo
Warmling <i>et al.</i> (2018)	Aproximando saberes e experiências à distância: relato da tutoria de um curso de especialização.	Artigo
Autor, ano	Título	Tipo
Rocha <i>et al.</i> (2018)	Construção De Conhecimento Em Ambiente Digital: A Importância Da Perspectiva Dialógica	Artigo
Principais achados		
O artigo tem como objetivo apresentar alguns pressupostos teóricos e discutir os aspectos conceituais da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e suas contribuições para o ensino superior, trazendo também uma breve reflexão sobre o cenário imperativo tecnológico. Este escopo teórico está sendo desenvolvido dentro de uma pesquisa de doutorado em Educação da Universidade da Beira Interior (Covilhã, Portugal), cujo objetivo é identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos do 5º ano de uma escola de medicina de uma instituição de ensino superior em saúde, localizada no nordeste do Brasil, em um curso complementar sobre segurança e qualidade na atenção ao paciente oferecido em uma plataforma digital.		
Autor, ano	Título	Tipo
Duarte e Maknamara (2016)	Educação a distância na formação de professores: emergência, referenciais de qualidade, políticas públicas e práticas pedagógicas	Artigo
Principais achados		
O artigo foi inspirado pelo crescimento e pela valorização que a Educação a Distância (EaD) tomou nas últimas décadas na formação de professores no Brasil. Ao tratar deste tema, o principal objetivo é evidenciar as transformações da educação a distância no Brasil, sobretudo na formação de professores. Os resultados sinalizam que as atuais transformações no cenário educacional brasileiro, particularmente na formação de professores e na educação a distância, mostram que eles precisam ser mais bem compreendidos.		
Autor, ano	Título	Tipo
Lima (2018)	Por Que Ensino Como Ensino? Contextos E Narrativas Da Trajetória De Um Professor Formador De Professores	Artigo
Principais achados		
O ensaio apresenta reflexões a respeito da trajetória docente, reunindo fundamentos para pensar por que ensino como ensino, destacando os fios condutores de uma caminhada, apresentando contextos e narrativas que compreendem desde a formação inicial e atuação no magistério a atuação como professor formador de professores de matemática no IFCE campus de Cedro. Faz-se necessário (re)pensar a formação de professores na perspectiva da racionalidade prática, como espaço de ação e campo de aprendizagem contínua da docência, onde o professor formador deve trabalhar partindo da análise da prática docente para compreender os mecanismos e dispositivos mobilizados pelo professor durante sua ação profissional, examinando o que faz, por que o faz e como pode transformar o que faz (re) construindo-se continuamente.		
Autor, ano	Título	Tipo
Brito (2015)	Mediação Pedagógica Em Disciplinas Semipresenciais Nos Ambientes Virtuais De Aprendizagem.	Tese
Principais achados		
A pesquisa teve como objetivo principal analisar o processo de mediação pedagógica em disciplinas semipresenciais nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) dos cursos de Pedagogia. A análise dos		

Quadro teórico dos achados com o descritor mediação pedagógica		
<p>dados apontou para três tipos de ações de mediação que a autora denomina: ações quanto ao funcionamento do curso e uso-operação das ferramentas do AVA; ações de comunicação e ações pedagógico-didáticas. Essas ações não ocorreram isoladas, mas relacionadas aos aspectos específicos de cada processo de mediação desenvolvido. A autora concluiu que o docente precisa saber como e quando fazer as intervenções pedagógicas com uso das tecnologias, o que depende da maneira como ele planeja, organiza e conduz a mediação do processo de conhecimento pelo aluno para que cumpra com a sua finalidade pedagógica.</p>		
Autor, ano	Título	Tipo
Ribeiro (2015)	Docência Transdisciplinar E O Olhar Discente: Ressignificando As Competências Do Professor Do Ensino Superior A Distância	Dissertação
Principais achados		
<p>O estudo faz referência a um aspecto que ainda é bastante frequente o equívoco em tentar reproduzir a sala de aula presencial para os ambientes virtuais de aprendizagem, de maneira associada a abordagens instrucionistas que ignoram as potencialidades das novas tecnologias educacionais, a subjetividade humana e o sujeito aprendente. O autor também observa que as competências do professor virtual têm sido concebidas com destaque para aspectos de ordem técnica, tecnológica e didático-pedagógica em relação àqueles de natureza atitudinal ou comportamental. A dissertação explora a competência mediação pedagógica sob a ótica da mediação partilhada da interação digital, da linguagem emocional, da pedagogia do cuidado e do planejamento em ação. Reflete sobre a competência presencialidade virtual no intuito de ressignificar a distância na educação a distância, bem como o sentido de presença na educação sem distância, a partir da abordagem pedagógica estar junto virtual e do modelo estar presente para o aluno on-line, além do papel docente em situações de silêncio virtual.</p>		
Autor, ano	Título	Tipo
Oliveira (2015)	Do Presencial-atual Ao Presencial-virtual: Transposições Do Projeto Ler E Pensar	Dissertação
Principais achados		
<p>A autora apresenta a sua pesquisa fazendo a abordagem de quanto a modalidade de Educação a Distância tem caráter inovador e extensivo, pois, além de estender e ampliar a oferta, alcançando pessoas que não têm acesso facilitado aos processos formativos, promove uma abordagem atualizada e inovadora em relação aos meios de comunicação utilizados. A transposição da modalidade presencial para a modalidade a distância, nos processos de ensino-aprendizagem, altera as formas de comunicação, requerendo transformações nos processos de gestão e docência. A problemática do estudo trata da diferenciação dos modos comunicacionais – do presencial-atual para o presencial-virtual. As transposições do modelo presencial para o modelo virtual alteram as formas de comunicação no sentido de que a mediação no AVEA requer outros modos de comunicação com base na linguagem dialógica, hipertextual e imagética. Esse modo de linguagem promove a interação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem em uma mediação pedagógica afetiva, amigável e efetiva. Esse estudo pode contribuir como referência para com a organização da comunicação nas instituições que se inserem nesse processo.</p>		
Autor, ano	Título	Tipo
Santos (2014)	Educação Escolar e mediação: impactos das tecnologias digitais no processo de formação	Dissertação
Principais achados		
<p>Em sua pesquisa, a autora aborda sobre a difusão das tecnologias digitais na sociedade, assim como a sua expansão no ambiente escolar. O estudo tem como categoria de análise o processo de mediação, como caminho para problematizar, que tipo de conhecimento estes recursos digitais são capazes de promover.</p>		
Autor, ano	Título	Tipo
Maurício (2015)	De Uma Educação A Distância Para Uma Educação Sem Distância: a problemática da evasão nos cursos de Pedagogia a distância	Tese
Principais achados		
<p>A pesquisa, tem como objetivo conhecer os principais fatores que contribuem para a evasão no Curso de</p>		

Quadro teórico dos achados com o descritor mediação pedagógica		
Pedagogia a Distância de uma universidade pública do Estado de Santa Catarina, bem como compreender quais elementos podem contribuir para minimizar a evasão.		
Autor, ano	Título	Tipo
Modelski (2015)	Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais	Dissertação
Principais achados		
A pesquisa buscou investigar quais competências relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais possui o professor que ministra disciplinas semipresenciais e que desenvolve boas práticas na perspectiva dos alunos, no contexto da PUCRS.		
Autor, ano	Título	Tipo
Mendes (2015)	O papel do docente na mediação on-line e em ambientes virtuais de aprendizagem	Dissertação
Principais achados		
A dissertação se propôs a discutir o papel do docente nos processos formativos on-line, a importância da mediação docente nos fóruns de interação e a formação do professor para a docência on-line. Os dados obtidos revelaram: a importância da mediação pedagógica nos processos formativos on-line; a importância da interface fórum para que seja oportunizada aprendizagem colaborativa; a formação do professor pode interferir, iluminar e criar condições dialógicas, onde a comunicação bidirecional reforça a necessidade de formação permanente na docência on-line. Por fim, a pesquisa possibilitou compreender que a mediação docente competente pode promover a participação colaborativa nos fóruns dos cursos on-line.		
Autor, ano	Título	Tipo
Costa (2018)	Educação profissional técnica a distância: A mediação docente e as possibilidades de formação	Artigo
Principais achados		
O artigo faz reflexões sobre a mediação docente em cursos técnicos a distância e suas relações com a formação do egresso. O estudo concluiu que a mediação docente e a estrutura pedagógica dos cursos analisados não sustentam a formação integral, apontando mais para interesse em adequar políticas brasileiras às recomendações internacionais.		
Autor, ano	Título	Tipo
Modelski, Giraffa e Casartelli (2019)	Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas	Artigo
Principais achados		
O artigo apresenta resultados da pesquisa envolvendo a formação docente em tempos de cibercultura e sua inter-relação com conhecimentos, habilidades e atitudes para atuação de professores no cenário educacional influenciado pelo uso de Tecnologias Digitais (TDs). Os resultados forneceram indicadores para a reflexão a respeito da organização de espaços de formação estrategicamente pensados para que o corpo docente experimente, teste, discuta e troque experiências acerca das possibilidades didáticas para compor suas práticas com uso de TDs.		
Autor, ano	Título	Tipo
Brod e Rodrigues (2016)	O conversar como estratégia de formação contínua na tutoria da educação profissional a distância	Artigo
Principais achados		
O estudo propõe uma reflexão valendo-se do conversar dos professores tutores da educação profissional a distância da Rede e-Tec do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Visconde da Graça (IFSul CAVG) sobre o trabalho de mediação pedagógica que realizam na tutoria. Os discursos coletivos assinalam para os reflexos ocasionados pela falta de interação entre os professores pesquisadores e os professores tutores e seus impactos no processo de mediação pedagógica.		
Autor, ano	Título	Tipo
Franco (2015)	Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações	Artigo

Quadro teórico dos achados com o descritor mediação pedagógica
Principais achados
O artigo tem como estudo considerar que as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Contraditoriamente, observa-se que as práticas podem funcionar como espaço de resistência e de reverberação de múltiplas dominações; portanto, como um espaço eivado de contradições.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao observar dados referentes às pesquisas que analisaram e exploraram o tema mediação pedagógica na perspectiva de diferentes, os autores Slomski *et al.* (2016), discorrem sobre a ideia do uso pedagógico das tecnologias na educação superior, elencando benefícios da EaD, que na visão dos docentes são o acesso à educação superior, a flexibilização do tempo e do espaço, a autodisciplina e a autoaprendizagem do aluno. Os referidos autores também apresentam alguns pontos críticos, como a falta de formação para a inclusão digital do grupo dos professores e alunos e a dificuldade de promover a interação. Já como desafio citam, a superação da ausência direta aluno/professor, o perfil do aluno, a falta de maturidade e a autodisciplina.

Neste cenário, com relação à expansão da modalidade EaD e a recorrente necessidade de capacitação para acompanhar o avanço da tecnologia e a metodologia de ensino, os autores Modelski, Girafa e Casartelli (2019), chamam a atenção para a reflexão quanto a organização de espaços de formação estrategicamente pensados para que o corpo docente experimente, teste, discuta e troque experiências acerca das possibilidades didáticas para compor suas práticas com uso de Tecnologias Digitais (TDs).

Já em um contexto de pesquisa da educação profissional temos, sobre a mediação pedagógica que é realizada pela tutoria, Brod e Rodrigues (2016) realizam apontamentos sobre a falta de interação entre professores pesquisadores e professores tutores, e seus impactos para o processo de mediação. O trabalho propõe esta reflexão e o conversar sobre a educação profissional.

A mediação, seja ela na presencialidade ou por meio do uso das tecnologias, configura-se pela interação com o outro e com o meio em que o indivíduo está inserido. Nas leituras para referenciar este descritor, Franco (2015) chama a atenção ao considerar que as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Contraditoriamente, o autor observa que as práticas podem funcionar como espaço de resistência e de reverberação de múltiplas dominações e, portanto, trata-se de um espaço eivado de contradições.

Uma forma de analisar o processo de mediação é apresentá-lo como um caminho para a problematização e, além disso, apontar o tipo de recursos digitais capazes de promover este processo. Mendes (2015) propõe discutir o papel do docente nos processos formativos on-line, a importância da mediação docente nos fóruns de interação e a formação do professor para a docência on-line. Neste sentido, Pagnez (2016) também discorre sobre a experiência a respeito do processo de ensino e aprendizagem de alunos em um curso semipresencial para formação de professores que atuarão na área do ensino de Ciências, a qual foi mediada por uma tríade dialógica formada por professor/autor, educador e tutor. O professor-autor da disciplina foi o responsável pela produção do texto base, desenvolveu o desenho da disciplina, articulou as diferentes linguagens na mediação pedagógica e promoveu a interação por meio de videoaulas e artigos de apoio. Além disso, foi desenvolvida uma plataforma de aprendizagem na qual constam atividades, chat e fóruns de discussão. Os resultados da pesquisa forneceram indicadores para a reflexão a respeito da organização de espaços de formação estrategicamente pensados e que tenham efetividade nos processos de ensino e aprendizagem.

3.2.3.2 Descritor Aprendizagem híbrida

Na pesquisa com o descritor aprendizagem híbrida, inicialmente alcançamos o resultado total de 23 trabalhos, dos quais oito são produções na Plataforma Capes, duas produções em Periódicos Capes Teses e Dissertações, e na plataforma Scielo foi analisado um dos achados. Realizada a pesquisa, partimos para leitura criteriosa dos títulos e resumos, identificados sete trabalhos com aderência à presente pesquisa, conforme apresenta o Quadro 7, que segue.

Quadro 7 – Achados com o descritor aprendizagem híbrida

Plataforma de busca	Quantidade de produções
Capes	03
Capes teses e dissertações	02
Portal Scielo	01
Total	06

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na sequência realizamos a síntese dos achados sobre o descritor aprendizagem híbrida. Contemplando os critérios da pesquisa, trazemos a reflexão que André (2001) traz com relação ao que ela considera uma boa pesquisa. Para isso, a autora apresenta alguns

questionamentos como: O que se considera uma boa pesquisa em educação? Devem existir padrões universais dentro desse campo tão amplo e diverso de pesquisa? Se vamos responder positivamente à questão, quem deve criar esses padrões? E ela vai além, quando diz que “[...] mesmo em um país com uma longa história de pesquisa e ampla há interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido na área e em buscar caminhos para o contínuo aprimoramento” (ANDRÉ, 2001, p. 51).

Cabe destacarmos que a pesquisa e busca por novos resultados é um processo que ocorre de maneira coletiva, de intenso estudo e comprometimento de todos aqueles que estão engajados pela concretização dos resultados. Dito isso, apresentamos o Quadro 8 com o referido descritor.

Quadro 8 – Quadro teórico dos achados com o descritor aprendizagem híbrida

Quadro teórico dos achados com o descritor aprendizagem híbrida		
Autor, ano	Título	Tipo
Valente (2014)	Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida	Artigo
Principais achados		
Com as tecnologias foram criadas diversas modalidades de ensino a distância, inclusive o blended learning, que combina atividades presenciais e atividades educacionais a distância, realizadas por meio das TDIC. Há diferentes maneiras de combinar as atividades presenciais e a distância, sendo a sala de aula invertida ou flipped classroom uma delas. Segundo essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material antes de ele frequentar a sala de aula, que passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projetos, discussões, laboratórios etc., com o apoio do professor e colaborativamente dos colegas.		
Autor, ano	Título	Tipo
Vaughan (2015)	Projetando para uma abordagem baseada em perguntas ao aprendizado combinado e on-line	Artigo
Principais achados		
O objetivo do artigo é demonstrar como o modelo de Inquérito Prático de Garrison, Anderson e Archer (2001) pode ser usado para criar experiências efetivas de aprendizado on-line e combinadas. O texto começa com uma introdução ao aprendizado baseado em perguntas, seguido de estratégias de design e exemplos de como as tecnologias digitais podem ser usadas para integrar com êxito oportunidades síncronas e assíncronas de aprendizado em cursos combinados e online.		
Autor, Ano	Título	Tipo
Francisco e Oliveira (2016)	Práticas pedagógicas digitais: o Facebook e a sala de aula invertida na formação dos alunos do ProfLetras	Artigo
Principais achados		
O artigo tem por objetivo discutir a importância da sala de aula invertida nos processos pedagógicos em um curso de pós-graduação (ProfLetras), destacando-se que este modelo de ensino impulsiona significativamente a aprendizagem e favorece as práticas colaborativas. A pesquisa também mostra a importância que este modelo traz, aliada à tecnologia da rede social virtual do Facebook e à mediação docente, com ganhos significativos na realização de trabalhos pedagógicos, caracterizando-se como um modelo híbrido que não destitui o modelo tradicional de aula.		
Autor, ano	Título	Tipo
Andrade (2018)	Aprendizagem Híbrida e	Tese

Quadro teórico dos achados com o descritor aprendizagem híbrida		
	Adaptativa: Caminhos na Relação Educação e Tecnologias	
Principais achados		
<p>A pesquisa apresenta as principais ideias embutidas na lógica das aprendizagens híbrida e adaptativa – autonomia, protagonismo do aluno, personalização do ensino, acompanhamento e avaliação contínua da aprendizagem – não são novas e também estão presentes na educação tradicional exclusivamente presencial. A principal diferença reside no fato de reconhecer na tecnologia o potencial de expansão das formas e lugares de aprendizagem dos alunos, oportunizando uma via paralela e integradora, não substitutiva e nem tampouco de caráter simplesmente complementar ao ensino presencial, para alcance dos objetivos de aprendizagem. Os resultados mostram a necessidade de maior interlocução entre os profissionais das áreas de Informática e Educação no desenvolvimento de ambientes e sistemas que suportem a aprendizagem híbrida e adaptativa, o que implica na realização de mais pesquisas de caráter experimental e, principalmente, na reconfiguração da formação docente, inicial e continuada, no sentido de preparar efetivamente os professores para exercerem seu papel, que já não é mais de transmissores do conhecimento, mas de mediadores no processo de aprendizagem, ressignificando seu <i>modus operandi</i> com base em uma tríade de princípios norteadores: design, curadoria, e orientação.</p>		
Autor, ano	Título	Tipo
Dominguez (2019)	Formação Inicial de Professores com Enfoque no Sistema Blended Learning em Ambiente Virtual de Aprendizagem	Dissertação
Principais achados		
<p>A temática de pesquisa articula três conceitos referenciais: formação inicial de Professores, ambiente virtual de aprendizagem e Blended Learning (BL) - sistema de aprendizagem híbrida ou combinada. A temática de pesquisa articula três conceitos referenciais: formação inicial de Professores, ambiente virtual de aprendizagem e Blended Learning (BL) - sistema de aprendizagem híbrida ou combinada. O estudo teórico e a realidade estudada demonstraram que as estratégias de ensino utilizadas no BL comprometem os estudantes com a preparação prévia dos conteúdos de aula, reservando-se o tempo/espço presencial para atividades dialógicas e cooperativas e ampliando o universo da experiência discente no contexto da formação inicial de professores.</p>		
Autor, ano	Título	Tipo
Sarmento e Sandro (2019)	Arranjos espaciais e especificações técnicas para ambientes de aprendizagem adequados a práticas educacionais com blended learning	Artigo
Principais achados		
<p>O estudo faz uma reflexão sobre os sistemas educacionais no Brasil que se renovam para se adequar a padrões internacionais de qualidade em educação. Esse é um esforço grande frente aos problemas de diferentes naturezas encontrados na rede pública de escolas brasileiras, que deveria funcionar em plenas condições de infraestrutura física, recursos humanos, didáticos e digitais. Ações de modernização das estratégias educacionais por meio da adoção de tecnologias da informação e comunicação (TICs) apontam para a tendência de implantação da educação híbrida, ou blended learning, em sistemas tradicionais de ensino.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nossa pesquisa com o descritor aprendizagem híbrida identificou que este tema ainda está em expansão quanto à compreensão e uso do método. Até o início dos anos 1980, a Educação a Distância era baseada no material impresso produzido e enviado aos alunos, e as primeiras mudanças quanto a este processo ocorrem com o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que proporcionaram importantes avanços na educação a distância.

De acordo Valente (2014, p. 79) “Com as tecnologias foram criadas diversas modalidades de ensino a distância, inclusive o *blended learning*, que combina atividades presenciais e atividades educacionais a distância, realizadas por meio das TDIC”. Ele ainda apresenta que existem diferentes maneiras de combinar as atividades presenciais e a distância como, por exemplo, a sala de aula invertida ou o *slipped classroom*. Criando essas possibilidades de acesso ao material de estudo dá-se ao aluno condições de aprender ativamente, contando também com apoio do professor. Contribuindo com a percepção de Valente (2014), Vaughan (2015) discorre sobre o aprendizado baseado em perguntas, seguido de estratégias de *design* e uso de tecnologias digitais que podem ser usadas para integrar aulas síncronas e assíncronas.

Em contraponto, Andrade (2018) aponta a necessidade de maior interlocução entre os profissionais das áreas de Informática e Educação no desenvolvimento de ambientes e sistemas que suportem a aprendizagem híbrida e adaptativa, o que implica na realização de mais pesquisas de caráter experimental e, principalmente, na reconfiguração da formação docente, inicial e continuada, no sentido de preparar efetivamente os professores para exercerem seu papel, que já não é mais de transmissores do conhecimento, mas de mediadores no processo de aprendizagem, ressignificando seu *modus operandi* com base em uma tríade de princípios norteadores: *design*, curadoria e orientação.

Concluindo a análise com o descritor aprendizagem híbrida, apresentamos o que apontam Sarmiento, Villarouco e Gomes (2019), que fazem uma reflexão sobre os sistemas educacionais no Brasil que se renovam para se adequar a padrões internacionais de qualidade em educação. Ainda relatam que ações de modernização das estratégias educacionais por meio da adoção de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) apontam para a tendência de implantação da educação híbrida, ou *blended learning* em sistemas tradicionais de ensino.

3.2.3.3 Descritor formação inicial docente

A pesquisa com o descritor formação inicial docente resultou em uma busca de 158 trabalhos, dos quais 109 são produções na Plataforma Capes, 13 produções em Periódicos Capes Teses e Dissertações e na plataforma Scielo foram 36. Realizada a pesquisa, partimos para leitura criteriosa dos títulos e resumos, identificando 14 produções, conforme apresenta Quadro 9, que segue.

Quadro 9 – Achados com o descritor formação inicial docente

Plataforma de busca	Quantidade de produções
Capes	06
Capes teses e dissertações	05
Portal Scielo	03
Total	14

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Novamente nos debruçamos à leitura dos achados sobre o descritor formação inicial docente. Feito isso, confirmamos a sua aderência ao desenho de nossa pesquisa, como segue o esquema no Quadro 10.

Quadro 10 – Quadro teórico dos achados com o descritor formação inicial docente

Quadro teórico dos achados com o descritor formação inicial docente		
Autor, Ano	Título	Tipo
Alves e Schneider (2016)	Tecnologias digitais na formação inicial docente: articulações e reflexões com uso de redes sociais	Artigo
Principais achados		
O trabalho evidencia o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na prática docente, no sentido de que estas estejam presentes desde a formação inicial, a partir de experiências que promovam a reflexão e práticas futuras.		
Autor, Ano	Título	Tipo
Medeiros e Aguiar (2018)	Formação Inicial De Professores Da Educação Básica Em Licenciaturas De Universidades Públicas Do Rio Grande Do Norte: Estudo De Currículos E Suas Matrizes Curriculares	Artigo
Principais achados		
O texto tem como objetivo principal apresentar uma análise acerca da formação inicial de professores da Educação Básica em 58 cursos de licenciatura de três universidades públicas do Estado do Rio Grande do Norte, com ênfase para o estudo de currículos e de suas matrizes curriculares. Os autores concluem que as licenciaturas analisadas necessitam aprofundar em seus currículos o estudo sistemático da Educação. Também acreditam que, por essa via, podemos pensar em processos de formação inicial docente mais significativos a respeito do estudo da docência, principal eixo defendido pelas entidades educacionais e movimentos sociais na história para a formação de professores no Brasil, o qual é referência central nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.		
Autor, Ano	Título	Tipo
Guerch (2019)	Formação Docente para a Diversidade: um saber plural	Artigo
Principais achados		
O presente artigo tem por objetivo investigar se as temáticas de gênero e diversidade são abordadas na formação inicial docente nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. A partir das perspectivas de Tardif (2011), Imbernón (2005) e Cunha (2010) o texto faz a análise sobre qual o peso que essa formação traz para a construção do saber docente. A autora nos coloca que o trabalho docente se constitui de sua prática a qual é construída a partir dos saberes que o docente adquire ao longo de sua vida, ante as relações que produz com seus colegas, com discentes e sociedade.		
Autor: Ano	Título	Tipo
Cardoso e Figueira-Sampaio	Dificuldades para o uso da	Artigo

Quadro teórico dos achados com o descritor formação inicial docente		
(2019)	informática no ensino: percepção dos professores de matemática após 40 anos da inserção digital no contexto educacional brasileiro	
Principais achados		
As autoras apontam em sua pesquisa, algumas dificuldades de implementação e uso da informática pelos docentes. Mesmo que o discurso seja positivo no que tange ao potencial dos recursos digitais no ensino, a implementação nas práticas docentes não é efetiva. O objetivo do trabalho foi identificar as dificuldades enfrentadas por professores para a adoção da informática na prática docente. Os resultados mostram que persistem antigos problemas: deficiência na formação docente e na infraestrutura dos laboratórios, insegurança quanto às práticas docentes, mesmo após 40 anos da inserção digital na educação brasileira. Exceto a gestão escolar que tem entendido seu papel nesse importante processo.		
Autor, ano	Título	Tipo
Noffs e Rodrigues (2016)	A Formação Docente: Pibid E O Estágio Curricular Supervisionado	Artigo
Principais achados		
A pesquisa revela que o Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (Pibid) e o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) apresentam semelhanças quanto aos princípios estruturantes entre elas: a conexão entre teoria e prática, a pesquisa como estratégia de reflexão na e sobre a ação, aproximação das instituições formadoras IES e escolas públicas de educação básica e a desmistificação da cultura de superioridade de uma sobre a outra. Por outro lado, as condições objetivas de realização dos programas os diferenciam: o Estágio Curricular Supervisionado dispõe de um menor vínculo específico com as escolas e fundamenta-se basicamente na observação, enquanto no Pibid há o trabalho colaborativo, intercursos, desde o seu planejamento até a sua avaliação, envolvendo obrigatoriamente não só os licenciandos como os professores das IES nas escolas de educação básica durante toda a implementação do programa.		
Autor, ano	Título	Tipo
Souza Neto, Cyrino e Borges (2019)	O estágio curricular supervisionado como lócus central da profissionalização do ensino	Artigo
Principais achados		
O artigo focaliza a formação inicial de professores e o movimento de profissionalização do ensino, tendo como objeto central de investigação o estágio curricular. Inicialmente, os autores apresentam aspectos conceituais sobre o processo de profissionalização do ensino. Em seguida, fazem uma breve trajetória sobre como a formação docente foi compreendida e concebida no âmbito da prática. Na sequência, exploram alguns exemplos do Brasil, França e Canadá. Nas análises realizadas, observa-se que, a partir do processo de profissionalização, a universidade e as instituições de ensino superior assumem a formação inicial de professores, tendo que se estruturar e se organizar para atender suas demandas específicas, assumindo elementos da proposta do modelo profissional de formação		
Autor, ano	Título	Tipo
Oliveira (2017)	Onde se aprende ser professora e professor? Cartografias sobre Territórios Educativos na formação inicial docente	Dissertação
Principais achados		
A questão central do trabalho é o questionamento sobre: onde se aprende a ser professor? A pesquisa tem o objetivo de compreender as cartografias construídas a partir das vivências dos (as) discentes do curso de formação inicial de professoras e professoras de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora. O trabalho mostra que além do espaço escolar universitário, outros espaços formativos da cidade também possam contribuir com a formação docente em um movimento articulado com seus diversos agentes transformadores.		
Autor, ano	Título	Tipo
Cardoso (2019)	O lugar da pesquisa na formação inicial de professores do curso de Pedagogia e as suas confluências com a modalidade EaD	Dissertação
Principais achados		

Quadro teórico dos achados com o descritor formação inicial docente		
<p>A pesquisa apresenta questões referentes à formação de professores do curso de Pedagogia, fazendo reflexões sobre a modalidade da Educação a Distância de uma instituição privada como mecanismo de aceleração da formação docente e, conseqüentemente, refletindo sobre a precarização da formação inicial docente. O objetivo geral desta pesquisa se pauta em compreender como se constitui a formação inicial de professores e sua confluência com a modalidade de ensino EaD. Concluiu destacando que a forte influência das ideologias tecnocratas para o Ensino Superior com a promessa da democratização do ensino para uma ascensão social resultam na busca constante dos cursos aligeirados para garantir um lugar no mercado de trabalho que oferecem uma formação pela lógica da razão instrumental proporcionando uma formação técnica sem a necessidade de reflexão crítica.</p>		
Autor, ano	Título	Tipo
Raychtock (2017)	Marcas da cultura profissional na formação de professores: análise no contexto de um curso de pedagogia	Dissertação
Principais achados		
<p>A pesquisa buscou investigar as marcas da cultura profissional na formação de professores, a partir da visão de recém egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). O foco do trabalho está em identificar quais são os elementos e/ou contextos do curso que favorecem a aproximação entre os estudantes e a profissão docente.</p>		
Autor, ano	Título	Tipo
Prado, Denise De Almeida (2017)	Narrativas de experiências no processo formativo em licenciaturas em ead: habilidades e competências na prática pedagógica	Tese
Principais achados		
<p>A pesquisa teve o intuito de contribuir para a reflexão e a importância da experiência que se desenvolve no espaço do estágio no período de formação inicial. Para tanto, abordou-se o conceito de “residência pedagógica”, na modalidade EAD – Educação a Distância - que se apresenta como um diferencial no processo formativo do futuro educador que aprende o <i>know how</i> com um professor mais experiente, além de confrontar a teoria estudada na Universidade com a prática vivenciada durante seu processo formativo. O egresso aprende com o educador mais experiente e contribui com os diferenciais vivenciados em sua formação em EAD, tais como, o uso de tecnologias em suas práticas educativas que são inerentes ao professor do século XXI. A autora verificou a importância da experiência do fazer docente no processo formativo do educador visando compreender os diferenciais de uma formação inicial com foco na práxis.</p>		
Autor, ano	Título	Tipo
Inácio (2018)	Percepções dos estudantes de pedagogia relacionadas à sua formação docente: um estudo de caso em curso modalidade híbrida	Dissertação
Principais achados		
<p>A pesquisa buscou investigar como os estudantes, concluintes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade híbrida, percebem e compreendem a contribuição dos saberes necessários e relevantes à sua formação profissional, no que tange a conteúdos relacionados às disciplinas que compõem o núcleo humanístico do seu currículo (Psicologia, Sociologia, Filosofia e Antropologia). Os achados da pesquisa indicam que os estudantes, apesar de apontarem que o curso, o trabalho realizado nas disciplinas e os materiais estavam adequados às suas expectativas, possuem dúvidas relacionadas à percepção e efetividade das disciplinas na sua futura prática docente.</p>		
Autor, ano	Título	Tipo
Bedin e Del Pino (2018)	Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente	Relato de experiência
Principais achados		
<p>O artigo apresenta ensaio empírico, resultado de intervenção pedagógica, embasado na análise crítica da experiência das rodas de conversas com professores de química em formação inicial de uma universidade privada da região metropolitana da Grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Conclui-se que os espaços de conversação possibilitaram aos futuros professores a percepção de uma formação</p>		

Quadro teórico dos achados com o descritor formação inicial docente		
crítico-reflexiva na/pela prática pedagógica, para que possam buscar a qualidade e a melhoria em sua formação epistemológica.		
Autor, ano	Título	Tipo
Cunha <i>et al.</i> (2016)	Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar	Artigo
Principais achados		
A formação inicial de professores inclui o estágio em docência, que proporciona a vivência do cotidiano escolar. O presente estudo investiga a experiência de quatro estagiários de professores de Biologia em diferentes turmas de Ensino Médio da Educação Básica. O estágio foi marcado pelo uso de diferentes práticas metodológicas, tais como criação e montagem de modelos didáticos, vídeos e gravuras, de forma que os estagiários puderam refletir sobre a prática docente e sobre as relações existentes no âmbito da escola.		
Autor, ano	Título	Tipo
Gomes <i>et al.</i> (2015)	Encontros e desencontros entre professores de matemática e professores que ensinam matemática em um curso de formação continuada	Artigo
Principais achados		
Apresentamos um estudo a partir de duas investigações sobre o LASEB-FaE-UFMG, curso de especialização que contemplava uma turma de Educação Matemática, no qual analisamos as relações construídas entre professores que ensinam Matemática e professores licenciados em Matemática. Entre encontros e desencontros, os docentes mostraram ter aprendido uns com os outros, ampliando sua formação nos conteúdos e no seu ensino, o que foi possibilitado pela abordagem eleita para o curso, pautada no campo da Educação Matemática. A experiência se mostrou rica na construção de interações e aprendizagens sobre cada um, bem como sobre os processos formativos do Ensino Fundamental, remetendo-se a reflexões sobre a formação inicial docente.		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Falar sobre formação inicial de professores sempre será uma pauta de relevância. Em nossos achados identificamos que é um tema que não se esgota. Oliveira (2017), nos desafia para a reflexão, quando expõe o questionamento: “onde se aprende a ser professor”? Apresentada essa questão, a autora tem como objetivo compreender as cartografias construídas a partir das vivências dos(as) discentes do curso de formação inicial de professoras e professoras de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Neste sentido, a pesquisa nos mostra que além do espaço acadêmico, existem outros espaços formativos que contribuem com a formação docente, espaços estes que se articulam com diversos agentes de transformação.

Sobre uma perspectiva diferente, Cardoso (2019), traz como ponto de reflexão o olhar e compreensão sobre como se constitui a formação inicial de professores e sua confluência com a modalidade de ensino EaD. Prado (2017) também contribui com esta reflexão, quando em sua pesquisa trata sobre a importância da experiência que se desenvolve no espaço do estágio no período de formação inicial e, para isso, a autora trabalha com o conceito de residência pedagógica na modalidade EaD. Desta forma, ocorre a troca de experiências entre o egresso e o educador mais experiente. Contribuindo com o propósito de oferecer a prática

docente, Rodrigues (2016) destaca em sua pesquisa algumas semelhanças entre o Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (Pibid) e o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), semelhanças estas que conectam o estudante entre a teoria e prática.

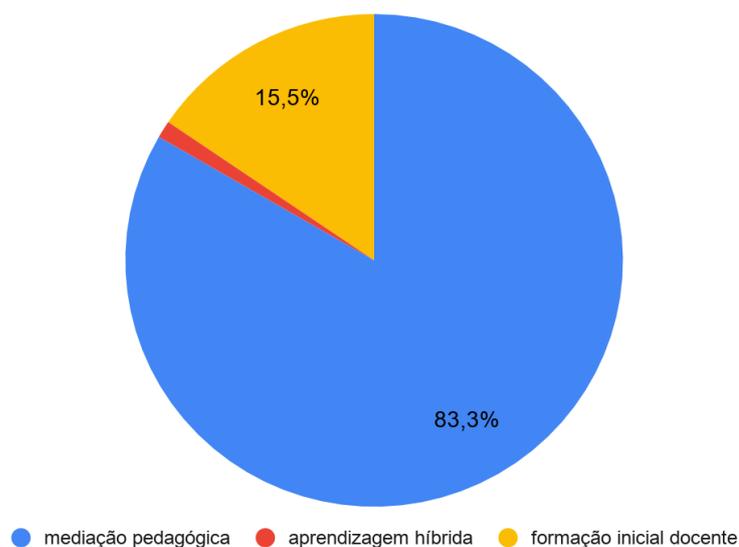
Ser educador demanda constantes diálogos entre e com os pares, com os alunos e com toda a comunidade escolar. O diálogo é o momento da interação, o momento da troca e da construção de algo que se almeja, além de ser também o momento no qual as relações se humanizam. Torna-se necessário contemplar o que Freire (2015, p. 51) aborda sobre a relação entre a dialogicidade e a humanização, destacando que esta relação é essencial para a compreensão do papel que desempenha tanto o professor, quanto o tutor e a maneira como se dão as interações no processo de ensino e aprendizagem na EaD, quando nos diz que:

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não 'sloganizar'. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser da própria à existência humana, está excluído de toda a relação na qual alguns homens sejam transformados em 'seres para outro' por homens que são falsos 'seres para si'.

Percebemos que a nossa formação e nossa prática docente são atravessados pelo diálogo, assim criando condições para a própria transformação e a transformação da realidade na qual estamos inseridos. Identificar nestes espaços de conversações reflexivas as práticas que se aproximam do estudante é uma ação coletiva e, de algum modo, isso implica na relação do sujeito com o conhecimento. Ali ocorrem implicações no próprio conceito de formação e na maneira espontânea com que ocorrem os processos que constituem a formação, sendo que nem os sujeitos e nem o conhecimento são fixos, pois estão em constante movimento na história e é neste lugar que se constituem.

Após a leitura dos achados com base nos descritores, finalizamos trazendo o gráfico com a síntese da revisão de estudos científicos, destacando o descritor que mais apareceu na busca. A partir da revisão de estudos científicos realizada foi possível perceber que a maior frequência ocorreu com o descritor mediação pedagógica. O Gráfico 1 apresenta os descritores e suas ocorrências.

Gráfico 1 – Gráfico com a frequência dos descritores da pesquisa

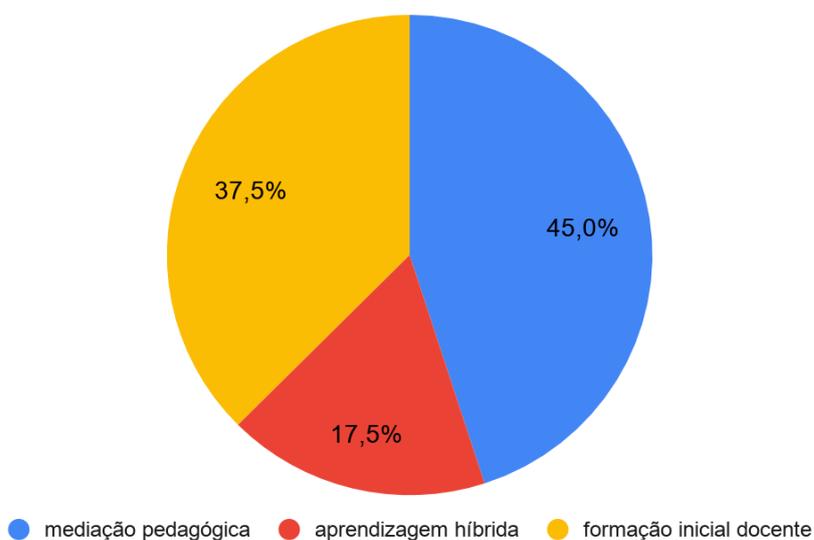


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Do total de trabalhos encontrados na busca pelos descritores, realizamos a leitura de 18 trabalhos com o descritor Mediação pedagógica, seis produções com o descritor Aprendizagem híbrida e 14 trabalhos com o descritor Formação docente. Ao todo foram analisados 38 trabalhos, como apresenta o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Gráfico com a leitura e análise dos trabalhos

Trabalhos analisados



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com relação ao quadro teórico tecido por meio desta revisão de estudos científicos, foi possível perceber que temos disponível um grande volume de pesquisas com o descritor mediação pedagógica. Destacamos que muitas destas pesquisas estão relacionadas à mediação em ambientes virtuais de aprendizagem, utilizando algum meio ou recurso tecnológico para realizar esta ação.

Brito (2015), em sua tese, discorre sobre a mediação pedagógica em disciplinas semipresenciais nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) dos cursos de Pedagogia. Ela analisa três tipos de ações de mediação, que assim ela denomina: ações quanto ao funcionamento do curso e uso-operação das ferramentas do AVA; ações de comunicação; e ações pedagógico-didáticas. Estas ações não ocorrem de maneira isolada, mas relacionadas aos aspectos específicos de cada processo de mediação desenvolvido. Contudo, a autora ainda destaca que o mediador precisa saber como e quando fazer as intervenções pedagógicas com o uso das tecnologias, o que depende da maneira como ele planeja, organiza e conduz a mediação do processo de conhecimento para que cumpra com a sua finalidade pedagógica.

Percebemos que existe uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem na modalidade híbrida de ensino. Porém, a mediação pedagógica ainda não é percebida como uma estratégia que se potencializa na ação do docente ou do tutor no espaço presencial ou físico da sala de aula, e esta ação precisa ser explorada. O estudante, ao utilizar diferentes recursos digitais como artigos, vídeos aulas entre outros, encontra meios que consolidam a construção de um novo conhecimento. No entanto, para esta pesquisa apresentamos elementos que venham a somar com as TDs como, por exemplo, a presença da mediação pedagógica na figura do educador.

A partir do exposto, acreditamos na relevância acadêmico-científica da presente pesquisa, uma vez que identificamos, na busca por referências sobre a mediação pedagógica em um ambiente de aprendizagem híbrida na graduação do curso de Pedagogia EAD, que há muito por ser dito e pesquisado. Neste sentido, a pesquisa quer contribuir de modo empírico com as diferentes possibilidades de trabalho que podem ser utilizadas quando nos referimos à formação inicial dos futuros educadores, trazendo apontamentos sobre a importância de trabalhar neste ambiente de modo a construir o conhecimento, problematizando-o. É possível, nesse contexto, produzir e construir novos conhecimentos em um processo de interação com o outro e com o meio, ou seja, partindo da proposta da mediação pedagógica, neste caso, orientada pelo tutor de aprendizagem ou tutor de sala de aula.

3.2.4 Relevância Social

No momento em que se pensa o desenvolvimento e aplicabilidade de uma pesquisa, pensa-se também qual a relevância desta para a sociedade. Em nossa trajetória em educação, nas reuniões, nas formações, na sala de aula ou dos professores e até mesmo nas conversas informais entre os mais diversos temas que se dialoga sobre educação, surgem questões sobre as políticas públicas em educação, fala-se sobre a formação inicial e continuada dos educadores. Também não ficam de fora desta discussão as questões sobre os desafios que os docentes nos dias de hoje enfrentam e sobre como transpô-los. Diante de tudo isso, avaliamos o impacto da realização de uma pesquisa científica que se reflete de acordo com a temática, e o pesquisador precisa dialogar com as múltiplas implicações que a pesquisa pode gerar para a sua área de conhecimento, assim como para a sociedade. Diante desta temática e abordagem da pesquisa, acreditamos ser importante destacar dois aspectos de significativa relevância, que são: aspectos pedagógicos e sociais.

Quanto à importância pedagógica desta pesquisa é extremamente importante trabalhar a formação inicial dos educadores na perspectiva da mediação pedagógica, deste modo, poderemos trazer novas percepções sobre o fazer, sobre a prática e sobre os métodos pedagógicos que estes, futuros educadores, levarão para sua atividade profissional. A abrangência da escola-formação, prática docente, ensinar, aprender entre outros aspectos, não pode limitar-se apenas ao espaço onde se ensina. Demo (2011, p. 91) traz uma crítica quanto a este aspecto, quando refere:

A escola continua curral formal, onde o gado é tratado. Aluno, como discípulo, é gado. Numa analogia forte, é como penico, que tudo aceita sem reclamar, e acha que não passa disso. O conluio perfeito dessa imbecilização está na coincidência entre aula, prova e cola. São a mesma coisa. Tudo é cópia. O ‘professor’ que vive de aula e prova, pratica e impõe a cópia dos outros. O aluno, coagido, responde na mesma moeda: decora e cola. Nada é mais bem decorado que a cola.

Deste modo, precisamos lembrar a importância dos espaços formativos e realizar o exercício da reflexão sobre o que acreditamos enquanto educação e de que forma vamos fazer o exercício é uma maneira de contemplar um dos desafios da formação docente deste século. Ao desenvolver e trabalhar diferentes práticas pedagógicas no percurso da formação inicial, é possível construir e elaborar percepções sobre as aprendizagens que vão sendo gradativamente efetivadas no decorrer da trajetória formativa.

Neste estudo, quanto à relevância social, desejamos que o olhar que vamos ter sobre a formação inicial de educadores em contextos de aprendizagem híbrida ou online venham a contribuir para as discussões sobre a prática pedagógica destes educadores. Outro aspecto importante a ser considerado é apontar o avanço ao se utilizar a mediação pedagógica nas discussões acerca do processo de aprendizagem.

Também considerar aspectos sobre a difusão dos conhecimentos construídos e a aplicabilidade deles. Além do que já foi exposto, é levar estes apontamentos para a sala de aula, enquanto espaço de formação de futuros formadores, para que no seu exercício, nas suas práticas, trabalhem na perspectiva da construção do conhecimento e no desenvolvimento integral do estudante. Discutir a prática também significa propor um diálogo que conduz à questão da cidadania e Demo (2011, p. 110) enfatiza a importância da discussão sobre o aspecto da cidadania, quanto escreve “[...] sem problematizar, cidadania quer dizer atuação política consciente e organizada, a nível de sujeito social”, ou seja, pensar individualmente, mas que se complementa em espaços coletivos.

Para finalizar, trabalhar determinados apontamentos na pesquisa em educação chama a atenção para inúmeras possibilidades que esta pode proporcionar, mas, além de tudo, não perder o foco e não se afastar da realidade que se quer pesquisar. De acordo com André (2001, p. 57),

São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.

O pesquisador, ao emergir no contexto da problemática da sua pesquisa encontra elementos que vão ao encontro das diferentes indagações que surgiram no decorrer do estudo. Um aspecto que podemos destacar é que queremos pensar a formação inicial docente de maneira que esta venha a contemplar a educação para a contemporaneidade, que as práticas destes educadores possam dialogar com as expectativas dos educandos e que, ao final desta trajetória possamos ter a clareza sobre a importância de uma metodologia que perpassa a ação entre todos os sujeitos neste processo, que é o desenvolvimento e a formação de educadores.

3.2.5 O problema

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) indica vários significados para a palavra *problema*. De acordo com Gil (2019, p. 07), a acepção baixa é a que mais apropriadamente caracteriza o problema da pesquisa científica que conceitua como: “[...] assunto controverso, ainda não satisfatoriamente respondido por qualquer campo do conhecimento, e que pode ser objeto de pesquisas científicas ou discussões acadêmicas”. Ainda Gil (2008) assevera que o estabelecimento de regras acerca do proceder científico tem sido bastante influenciado pela orientação positivista, que preconiza a utilização de procedimentos rigorosamente empíricos com vistas à obtenção de um máximo de objetividade na pesquisa. Para contribuir com a delimitação do problema de pesquisa, o autor traz a seguinte acepção sobre a relevância do problema de pesquisa:

Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos. Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um levantamento da literatura pertinente, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não foram adequadamente e quais os que vêm recebendo contraditórias (GIL, 2019, p. 41).

Para contemplar o exposto acima nos propomos com esta pesquisa discutir o problema: Como os estudantes de Pedagogia da Universidade La Salle percebem o potencial da mediação pedagógica enquanto estratégia de formação docente em contextos de aprendizagem na EaD?

3.2.6 Objetivos da investigação

Os objetivos, de acordo com Gil (2008, p. 38) precisam que, “[...] em sua redação sejam utilizados verbos de ação que indicam claramente os resultados pretendidos”. Seguindo esta orientação, na sequência estão discriminados os objetivos geral e específicos da pesquisa.

3.2.6.1 Objetivo geral

Analisar o potencial da mediação pedagógica enquanto estratégia de formação docente em contextos de aprendizagem na EaD.

3.2.6.2 Objetivos específicos

- a) historicizar a Educação a Distância no Brasil;
- b) estudar a mediação enquanto potencializadora da aprendizagem na educação a distância, modalidade híbrida de ensino;
- c) contextualizar as particularidades da aprendizagem na educação a distância na modalidade híbrida;
- d) problematizar a perspectiva de estudantes do curso de Pedagogia a distância da Universidade La Salle Canoas, Brasil, na modalidade híbrida, sobre suas expectativas com relação ao papel do tutor;

A partir dos objetivos específicos, trabalhamos com as questões norteadoras da pesquisa são as seguintes:

- a) como vemos a expansão da educação a distância no Brasil?
- b) no espaço de sala de aula, a mediação de conteúdos é efetiva?
- c) como o acadêmico percebe o processo de aprendizagem sendo aluno de um curso de formação docente na modalidade EaD?
- d) qual é a perspectiva de estudantes do curso de Pedagogia EaD na modalidade híbrida da Universidade La Salle Canoas, Brasil, sobre suas expectativas com relação ao papel do tutor?

3.3 Unidade de análise

Nossa pesquisa se centra na Universidade La Salle, especificamente no curso de Pedagogia a distância, modalidade EaD híbrida. Gil (2019, p. 71) destaca sobre o cuidado com o ambiente de pesquisa, pois “[...] é preciso assegurar que o fenômeno ocorra numa forma suficientemente pura ou notável para que se torne exequível a pesquisa”.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia EaD da Universidade, este é ofertado na modalidade online e híbrida (semipresencial), ou seja, o curso é multimodal. A modalidade híbrida caracteriza-se pela combinação de interação a distância (por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA) com encontros presenciais, localizados geograficamente nos polos de apoio. As aulas são elaboradas utilizando diversas Tecnologias Digitais (TD blogs, wikis, vídeos, mídias sociais, dentre outras), produção de conteúdo didático pedagógico digital e recursos do próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem, tais como fóruns, videoconferências, *chats*, dentre outros, em que o estudante

interage nestes diferentes ambientes virtuais de maneira diversificada contemplando diferentes formas de aprender.

Nos encontros presenciais, que ocorrem nos polos uma vez por semana, os alunos podem resolver problemas e/ou desafios que são previamente planejados pelo professor, de forma colaborativa, interagir com os colegas, bem como dirimir dúvidas com os tutores, realizar as avaliações (conforme calendário) e serem atendidos pela secretaria acadêmica. A modalidade online caracteriza-se pela disponibilização das aulas, interação e atendimento aos alunos por meio do AVA. Nessa modalidade, os encontros presenciais (também nos polos de apoio) ocorrem apenas para realização das avaliações obrigatórias, conforme a estrutura dos cursos (ao final dos módulos das disciplinas e/ou semestres) e o calendário de provas. Seja na modalidade online ou semipresencial, o estudante, a partir da disposição das diferentes possibilidades de interação consegue realizar a troca de informações, de experiências e o confronto de diferentes ideias. Deste modo, as situações de aprendizagem baseadas nas interações ganham potência, fato importante para todo o processo de aprendizagem que acontece de maneira coletiva e colaborativa.

Está definido no projeto pedagógico do Curso de Pedagogia a distância, a concepção que este fundamenta nas diversas relações entre os sujeitos, o conhecimento e a realidade, construindo assim, novos saberes. Nesse processo de construção de conhecimento, o currículo do curso proporciona ao acadêmico o desenvolvimento de competências para a compreensão, a solução de problemas diversos, bem como capacidade de interação entre as demais áreas, de forma sistêmica e articulada.

3.4 Sujeitos do estudo

Os sujeitos do estudo consistem nos estudantes do oitavo semestre do curso de Pedagogia modalidade EaD³¹, da Universidade La Salle, que semanalmente comparecem a um encontro presencial entre a turma e a tutora. Aqui cabe um recorte quanto ao formato dos encontros que desenvolvemos no decorrer do ano de 2020 devido à necessidade do distanciamento e isolamento social. Os encontros presenciais que, até o início da pandemia (março de 2020) aconteciam em uma sala de aula física da universidade, passaram a acontecer de modo síncrono via *meet*, também uma vez na semana. De acordo com Gil (2019, p. 70) “[...] para que se efetive um experimento, torna-se necessário selecionar sujeitos. Essa tarefa é

³¹ Estudantes da primeira turma da graduação em Pedagogia EaD da Universidade La Salle.

de fundamental importância, visto que a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os sujeitos pesquisados constituem uma amostra”. Ao propor este estudo com este grupo de acadêmicas estamos pensando coletivamente estratégias de formação, pois conforme Delors (2003, p. 152), os professores “[...] devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente”. Deste modo, entendemos que uma instituição de ensino superior é um ambiente capaz de aproximar as inúmeras experiências do grupo de estudantes e, nas relações estabelecidas entre educando e educador, a formação ocupa seu lugar.

De acordo com as orientações expressas no documento elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, em 06/05/99³², destaca-se a docência como objeto principal na formação do futuro Pedagogo. A ênfase na docência é reforçada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n° 5, de 24 de novembro de 2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, reexaminado pelo Parecer do CNE/CP n° 3 de 10 de abril de 2006, e que resultou na Resolução do CNE/CP n° 1 de 15 de maio de 2006, que em seu art. 3° destaca:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Ao tensionar os participantes da pesquisa a refletir sobre a sua formação docente, queremos propor que o espaço formativo seja um espaço de construção coletiva que perpassa pelos diversos campos de atuação do educador.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

De acordo com Bardin (2016, p. 31) “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A coleta dos dados foi realizada por meio de questionários a serem enviados às estudantes do oitavo semestre do curso de Pedagogia EAD

³² Portaria SESu/MEC n° 146 de 10 de março de 1998 (BRASIL, 2006).

da Universidade La Salle de Canoas.

Referente ao questionário, Gil (2019, p. 137) esclarece que:

Pode-se definir questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário foi estruturado com questões abertas e fechadas, enviado por e-mail e a coleta das respostas se dará de forma anônima, ou seja, não haverá registro do correio eletrônico, tampouco nenhuma outra forma de identificação. No momento da análise das respostas, às acadêmicas serão identificadas aleatoriamente pelos códigos R1, R2, R3 e assim sucessivamente, correspondendo ao Respondente 1, Respondente 2 e assim por diante.

Gil (2019, p. 137), explana sobre a elaboração do questionário, ou seja, qual abordagem direciona esta elaboração, esclarecendo que “[...] Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”.

Para validar o questionário, seguimos a orientação de Gil (2019) que aconselha a sua apreciação, prova preliminar ou um pré-teste, de modo que este seja validado, verificando se as perguntas são relevantes. Para tal, o mesmo foi apresentado à apreciação dos integrantes do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, do qual a autora desta pesquisa faz parte.

Os colegas do grupo de pesquisa validaram o questionário e, a partir das contribuições por eles apontadas, realizamos ajustes pontuais. Inicialmente, na abordagem que faz a caracterização dos sujeitos da pesquisa houve uma contribuição na questão número 3 que constava como opção de resposta “acima de 50” e ajustamos a opção para “50 anos ou mais”. Outra indicação de melhoria foi apresentada para a questão número 8, substituindo o termo “tutora” por “tutoria”, dando uma conotação de impessoalidade. Já a questão número 9 apresentava a possibilidade de resposta limitada ou induzindo a um simples “sim” ou “não” como resposta, e não era este nosso objetivo, de maneira que foi incluída uma justificativa. A validação final do questionário foi realizada pela banca de qualificação.

Com relação às perguntas do questionário, houve uma preocupação em alinhá-las às questões norteadoras da pesquisa, para que, na posterior análise dos dados, seja possível dar conta de sua discussão. Também existiu a preocupação com a caracterização dos participantes, de forma que as primeiras questões que estão no Quadro 11 buscam delinear este panorama, quais sejam:

Quadro 11 – Caracterização dos participantes

Caracterização dos participantes	
1. Pedagogia é a sua primeira graduação?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Outra: Qual: _____
2. Você já trabalha ou trabalhou na docência?	<input type="checkbox"/> Sim Qual nível? _____ Indique o tempo em anos: _____ <input type="checkbox"/> Não
3. Qual sua faixa etária?	<input type="checkbox"/> 20 a 24 anos <input type="checkbox"/> 25 a 29 anos <input type="checkbox"/> 30 a 34 anos <input type="checkbox"/> 35 a 39 anos <input type="checkbox"/> 40 a 44 anos <input type="checkbox"/> 45 a 49 anos <input type="checkbox"/> 50 anos ou mais

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 12 – Questionário da pesquisa

Objetivos específicos	Questões norteadoras da pesquisa	Questões
Historicizar a Educação a Distância no Brasil.	Como vemos a expansão da educação a distância no Brasil?	1. Você considera que a história da educação a distância tem reflexos na forma de ensinar e aprender? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> em parte Justifique: _____ 2. Você percebe alguma relação entre o avanço na oferta de ensino a distância e um maior número de pessoas com formação superior? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> Não Justifique: _____
Estudar a mediação enquanto potencializadora da aprendizagem na modalidade híbrida de ensino.	No espaço de sala de aula, a mediação de conteúdos é efetiva?	3. Qual o seu grau de satisfação quanto à interação entre você e o tutor de aprendizagem no seu curso de Pedagogia na modalidade híbrida? (encontros presenciais, telefone, e-mail...) <input type="checkbox"/> muito satisfeito <input type="checkbox"/> satisfeito <input type="checkbox"/> pouco satisfeito <input type="checkbox"/> indiferente <input type="checkbox"/> não satisfeito 4. Para você, quais das definições abaixo, melhor se adequa à mediação em sala de aula? <input type="checkbox"/> Ato ou efeito de mediar <input type="checkbox"/> Intervenção por meio da qual se procura chegar a um acordo. <input type="checkbox"/> Processo criativo por meio do qual se passa de um termo inicial a um termo final. <input type="checkbox"/> Ato de servir de intermediário entre

Objetivos específicos	Questões norteadoras da pesquisa	Questões
		pessoas ou grupos. () Outra. Qual? _____
Contextualizar as particularidades da aprendizagem na educação a distância na modalidade híbrida.	Como o acadêmico percebe o processo de aprendizagem sendo aluno de um curso de formação docente EaD na modalidade híbrida?	<p>5.Você tem alguma dificuldade em estudar a distância? <input type="checkbox"/> falta de organização e disciplina <input type="checkbox"/> autonomia cognitiva <input type="checkbox"/> dificuldade em ler na tela do celular ou computador <input type="checkbox"/> dificuldade com o uso de recursos digitais ou tecnológicos <input type="checkbox"/> outra: _____</p> <p>6.Na modalidade de ensino híbrido é válido explorar outros ambientes que servem de apoio para o desenvolvimento da aprendizagem? Justifique:_____</p> <p>7.Por que você optou pelo curso na modalidade híbrida?</p>
Problematizar a perspectiva dos estudantes de um curso de Pedagogia na modalidade híbrida da Universidade La Salle, sobre suas expectativas com relação ao papel do tutor.	Qual é a perspectiva dos estudantes de um curso de Pedagogia na modalidade híbrida da Universidade La Salle, sobre suas expectativas com relação ao papel do tutor?	<p>8. Que dinâmicas de ensino a tutoria tem utilizado, predominantemente durante o curso? <input type="checkbox"/> encontros expositivos <input type="checkbox"/> encontros expositivos, com a participação dos estudantes <input type="checkbox"/> encontros com atividades práticas <input type="checkbox"/> trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula. <input type="checkbox"/> outros._____</p> <p>9.Vamos fazer uma pequena viagem no tempo. Volte para o ano de 2018, início da sua graduação em Pedagogia, nas suas elaborações sobre metodologia; conhecimento; aprendizagem; participação; grupo; aula expositiva; aula mediada... Quais foram as mudanças que ocorreram no decorrer deste período, com relação aos aspectos apontados na questão?</p> <p>10.Como você se sente com relação à mediação pedagógica realizada pela tutoria do seu curso?</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3.6 Procedimentos para a autorização do estudo

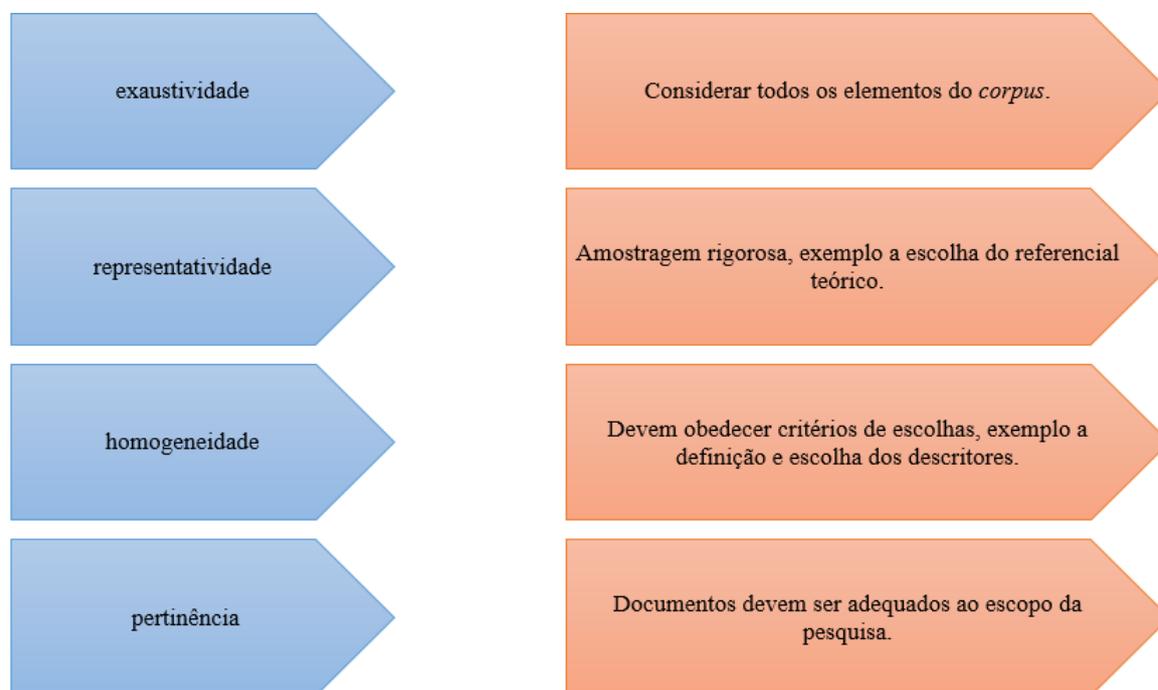
Do ponto de vista dos procedimentos éticos, optamos pelo recurso Google Forms, pelo fato de que ele admite respostas anonimamente, sem o comprometimento ético com os respondentes. Além disso, esta se dará por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta na abertura do questionário (APÊNDICE A) e, ao clicar em

“seguinte”, considerar-se-á que o(a) participante consente em sua participação, passando a responder às perguntas.

3.7 Análise dos dados

A análise dos dados adotada na pesquisa foi a técnica de Análise de Conteúdo seguindo as orientações de Bardin (2016, p. 32), a qual explica: “[...] Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, poderia ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”. Trata-se, portanto, de uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo que vem através da comunicação. A partir do conjunto dos documentos que serão analisados - constituição de um *corpus* - a autora apresenta algumas regras que são fundamentais para esta análise e seleção: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e pertinência. De modo objetivo, apresentamos na Figura 10, abaixo, as regras definidas pela autora e suas características.

Figura 10 – Regras para análise e seleção dos documentos



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir desta delimitação, Bardin (2016) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado.

3.8 Procedimentos de análise dos dados

Para análise dos dados qualitativos, nos baseamos na Análise de Conteúdo do Tipo Categorical³³ proposta por Bardin (2016). Esta análise é composta por um conjunto de técnicas que permitem, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências relativas à produção de determinada mensagem. Tendo em vista as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), destacam-se as dimensões da codificação e categorização que facilitam as interpretações e as inferências. Segundo a autora, a categorização consiste na

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 146).

Em relação ao processo da análise de conteúdo, Bardin (2016) apresenta as seguintes etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados; inferência e interpretação.

A **pré-análise** é a fase da pesquisa que organiza o material e sistematiza as ideias. Para Bardin a pré-análise (2016, p. 124), “[...] corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso no desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

A segunda fase da **Análise de Conteúdo** proposta por Bardin é a exploração do material, que consiste na leitura do material definindo as categorias e subcategorias (sistemas de codificação). Esta etapa da pesquisa vai possibilitar analisar as interpretações e inferências que aparecem no material coletado, desta forma, segundo Bardin (2016) a codificação, a classificação e a categorização são fundamentais nesta fase da pesquisa.

E na terceira fase temos o **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, momento da pesquisa destinado ao tratamento dos resultados, onde segundo Bardin (2016, p.

³³ As categorias de análise utilizadas são descritas na sequência.

130) “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes)” e válidos”. Nesta etapa da pesquisa, cabe ao pesquisador qualificar os dados e destacar os elementos importantes destacando as principais informações, interpretando-as de maneira significativa.

A pesquisa é guiada por inúmeras indagações que surgem durante a coleta de dados e, de acordo com Yin (2015, p. 79-80), o preparo para a coleta de dados,

[...] pode ser uma atividade complexa e difícil. Se não for realizada corretamente, todo o trabalho de investigação do estudo de caso poderá ser posto em risco, e tudo o que foi anteriormente - ao definir o problema e projetar o estudo de caso - terá sido em vão.

Frente às indagações que atravessam o estudo se faz necessário que o pesquisador se questione sobre determinadas situações ocorridas. De fato, ao considerar estes questionamentos Yin (2015, p. 82) conclui que “[...] a pesquisa baseia-se em perguntas e não necessariamente em respostas”. Assim, ao pesquisador cabe o estudo, a investigação e também o cuidado com o registro dos dados.

3.9 Organização dos dados de análise

3.9.1 Categorias e subcategorias

Como podemos observar no quadro abaixo, as unidades de análise foram organizadas por categorias e subcategorias, a partir das diferentes abordagens contempladas na pesquisa. Trabalhamos com três categorias: 1) Métodos, 2) Gestão do tempo e 3) Processo criativo.

A análise ocorreu a partir das respostas ao questionário aplicado. No que tange às fases de análise de conteúdo apresentada por Bardin, realizamos a coleta dos dados, partimos para a leitura flutuante do material. Feito isso, organizamos os registros da pesquisa, destes foram escolhidas as melhores representações para análise. A partir da exploração do material e do contexto da pesquisa elegemos as categorias para análise dos dados, que de acordo com Bardin (2016, p. 39) “[...] permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Nesta fase da pesquisa, os dados coletados resultantes do questionário foram submetidos a uma análise, orientada pelas questões norteadoras e referenciais teóricas. Partimos para o momento do tratamento dos dados obtidos e

interpretação, etapa em que os resultados foram tratados, quando o pesquisador qualifica os dados e destaca as principais informações de maneira significativa.

Na fase de exploração do material, busca-se no texto das respostas do questionário recortar unidades de registro. Toma-se como unidade de registro cada resposta encontrada. Destas respostas, as palavras-chave e que ocorrem com mais incidência são identificadas e, a partir deste registro, categorizamos para análise. As categorias então foram agrupadas por temas correlatos e, a partir deste registro, também deram origem às subcategorias. Estas, como já anunciado, segundo Bardin (2016, p. 146) constituem “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos”. Assim, o texto do questionário foi recortado em unidades de registros (partimos das respostas), que emergiram a partir das frequências semânticas encontradas. Utilizamos nuvens de palavras, conforme exemplo que segue na figura 11, e estas foram agrupadas a partir de temas que dialogam entre si e em categorias e subcategorias, as quais possibilitam as inferências.

Figura 11 – Nuvem de palavras- frequências semânticas encontradas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para realizar a análise dos dados a partir da coleta e com o rigor que a pesquisa exige, observamos que traz Bardin (2016, p. 124) “[...] “regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”. Deste modo, extraímos os dados do instrumento escolhido, ou seja, a

partir das respostas do questionário, buscando as percepções dos sujeitos da pesquisa, sobre o processo de ensino e aprendizagem em um contexto de formação EaD.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, identificamos os respondentes pela sigla R1 (Respondente 1), e assim por diante, em numeração sequencial. Abaixo são apresentados os recortes com as respectivas análises.

Quadro 13 – Quadro organização categorias e subcategorias

1 Métodos
1.1 Protagonismo
1.2 Oportunidade
1.3 Autonomia
2 Gestão do tempo
2.1 Flexibilidade de horário
2.2 Diferentes interações
3 Processo criativo
3.1 Construção do conhecimento
3.2 Grupos de trabalho
3.3 Participação ativa
3.4 Mediação atenta, afetiva e responsável

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

3.9.1.1 Métodos

A palavra método, em sua origem, explica-se pela existência de um caminho, de um meio, para se chegar aos objetivos definidos. Assim, os métodos de ensino também são meios que dinamizam as aulas, no entanto, é fundamental que o educador os conheça e possa aplicá-los com fundamentação e conhecimento teórico-prático. Freire (1996, p. 43), destaca elementos fundamentais para construir uma aula e espaço educativo dinâmico, quando diz que,

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache 'repousado' no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. E ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.

Pensar na diversificação dos métodos de ensino em sala de aula é importante, pois amplia as possibilidades da aprendizagem, assim como expande as diferentes alternativas que podem ser realizadas, transpondo possíveis dificuldades que os estudantes possam apresentar. O educador, ao trabalhar com uma diversificação metodológica, amplia as suas perspectivas e seus objetivos no que diz respeito à aprendizagem. As metodologias de ensino e aprendizagem são direcionadas de acordo com o perfil do estudante, as experiências, o contexto, suas características cognitivas. Deste modo, além de o professor trabalhar com autonomia no processo, também desenvolve a autonomia dos estudantes.

Freire (1996, p. 35) nos contempla com sua fala trazendo a importância e função de um espaço formativo com uma prática pedagógica direcionada e com objetivos definidos “[...] a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais.” Entende-se que os métodos de ensino e aprendizagem são uma vivência diária no contexto educacional, ao mesmo tempo que são uma resposta pedagógica às necessidades de sistematização do conhecimento.

Nesta categoria, trabalhamos com a pergunta número 1 do questionário: *Você considera que a história (evolução) da educação a distância tem reflexos na forma de ensinar e aprender?* Das quatorze respondentes, treze responderam que sim e uma resposta em parte. O R3 que considerou sua resposta “*em parte*” abordou a educação a distância na educação infantil e anos iniciais justificando que “*Para a educação infantil e séries iniciais dificultam porque as crianças necessitam do olho no olho com seus professores*”. Já o R6 que respondeu de forma positiva, considerando que

“Os métodos de ensino devem ser diferentes para a educação a distância, desta forma com a popularização deste tipo de educação todos os métodos também têm sido repensados e atualizados constantemente. Diversas metodologias usadas para o ensino a distância podem ser aplicadas também no presencial, trazendo reflexos positivos no ensinar e aprender. É uma constante troca”.

A R8 pontuou que

“[...] a educação a distância traz consigo novos métodos a serem aplicados, justamente pelo fato de a interação com o aluno ter mudado significativamente. O professor passa a optar por novos materiais de ensino para que aconteça de forma mais prática para o aluno. O aluno por sua vez passa a ter mais autonomia para trabalhar as atividades sem ter o monitoramento do professor, pelo fato do distanciamento”.

Diante do exposto, nas falas das respondentes encontramos indicativos que para o estudante a possibilidade de desenvolver o conhecimento a partir de diferentes metodologias dá a ele possibilidades de adquirir, assimilar e transformar estes conhecimentos, diferentemente do processo de ensino dos modelos tradicionais de educação que se preocupava com a memorização das informações que o aluno recebia, decoravam para utilizar em um processo de avaliação e logo as esqueciam. Assim,

Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas (NÓVOA, 2009, p. 37).

Ancorar a aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e das experiências que eles compartilham, enriquece o processo, pois o ao fazer relação com elementos novos ou já conhecidos amplia o repertório do estudante, além de dar um sentido mais real e concreto ao conhecimento elaborado. Ainda nos apontamentos identificados na pesquisa, as respondentes relatam que para o professor da EaD existe a opção de apresentar diferentes possibilidades de desenvolver o conhecimento, realizando exercícios que alinham teoria e prática, como expressa R1 ao expor que, “*Acredito na importância dos grupos de estudo, das atividades de campo, estágios, passeios e trabalhos em campo*”.

Com o objetivo de contemplar a análise nos seus diferentes aspectos, a categoria Métodos foi subdividida em três subcategorias, a saber: Protagonismo, Oportunidade e Autonomia. Na sequência, cada uma destas abordagens é explorada a partir das inferências emergidas na pesquisa.

3.9.1.1.1 Protagonismo

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 14).

A aprendizagem também é parte de um processo capaz de mudar comportamentos adquiridos por meio de diferentes experiências e podemos dizer que aprender é o resultado das interações entre o meio e a capacidade cognitiva. Freire (2000, p. 39), ilustra o desejo e necessidade da autonomia, que vem alinhada com anseio do indivíduo de ser protagonista do seu aprendizado e desenvolvimento “[...] quero aprender a ler e escrever, disse, certa vez, camponesa de Pernambuco, para deixar sombra dos outros”. No momento em que o estudante se percebe como um sujeito capaz de buscar o seu conhecimento, o processo de empoderamento para tal ocorre a partir da sua própria construção e que o processo está alicerçado no propósito de aprender a aprender. Ambos se complementam educando e educador, pois nesta ação, o educador também vai se motivar para buscar uma nova maneira de ensinar e aprender.

Ser protagonista da sua aprendizagem é uma capacidade que muitas vezes o estudante vai desenvolvendo no decorrer do processo e o educador será o incentivador para este desenvolvimento. No espaço de aprendizagem e desenvolvimento o educador que quer inovar e desenvolver seus educandos, constantemente faz uma revisão dos seus métodos de ensino. O R7 escreve que a “[...] *pessoa precisa se abrir para aprender sozinho sem a ajuda do professor diariamente como acontece nas aulas presenciais*”. O educador também precisa se desenvolver para promover o protagonismo no estudante, pois este processo envolve a participação de ambos ao pensar a prática educativa, em que o estudante participa no planejar, executar e do avaliar. Deste modo, o estudante passa a estar no centro do processo mediado pelo educador. Nogaro e Cerutti (2016, p. 35) discorrem sobre “[...] necessidade de se repensar estratégias didático-pedagógicas de trabalhar com os estudantes, bem como fazê-los construir uma outra relação com o conhecimento.” Para tanto, é importante diversificar as metodologias de ensino, pois elas apresentam ao estudante múltiplos recursos de aprendizagem, muitos destes potencializam ou desenvolvem o protagonismo individual e coletivo do grupo.

Entendemos que o estudante tem a percepção de que o processo que envolve a sua formação acadêmica vai acontecer de maneira colaborativa se ele se envolver na proposta apresentada pelo educador. Este, por sua vez, cria condições que provoquem o estudante a interagir e, ao apresentar atividades criativas, otimiza a comunicação entre ambos. Além disso, ao estar protagonizando a sua aprendizagem, o estudante conseqüentemente trabalha de maneira que desenvolve a sua autonomia. A partir das representações trazidas pelos respondentes, vemos que para pensar o desenvolvimento do estudante de forma integral, é

preciso que os educadores reconsiderem as estratégias convencionais de ensino e apresentem novas abordagens para este novo contexto.

3.9.1.1.2 Oportunidade

Para discorrer sobre esta subcategoria, abordando que a educação é uma oportunidade de transformação, de reflexão e criticidade, não basta frequentar um espaço educativo; a provocação para a reflexão é como interagimos com este espaço. Freire (1992, p. 87), em suas diferentes discussões, traz que podemos transformar realidades para melhor através da educação, sobre este olhar o sujeito deve buscar algo melhor para si incessantemente, transpondo as dificuldades, encontrando no espaço educativo uma conquista a ser alcançada.

Um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento do tempo, à espera de que vamos a seu encaixe, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições. Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria história. História que nos castiga quando não aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente a inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundação nas tramas sociais.

Buscar uma formação na modalidade a distância é um incentivo e uma oportunidade para o ingresso de estudantes de diferentes idades, classes sociais e diferentes lugares. A R12, diz que a educação a distância “[...] *é uma forma de aproximar pessoas de diferentes lugares, culturas [...]*”. A mudança de hábitos, o avanço e uso de diferentes tecnologias para e na educação, significa proporcionar possibilidade de acesso e formação, ou seja, além de ser uma oportunidade, a EaD é uma maneira de democratização do conhecimento. Em um contexto de formação amplamente diverso, temos estudantes com maior facilidade com uso das tecnologias e outros nem tanto. Ao educador cabe ter um olhar atento para tal realidade, pois Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 55) alertam que “Com as mesmas tecnologias e propostas, podem-se obter resultados diferentes. Há grupos mais ativos, outros menos, grupos de alunos mais motivados e maduros, outros menos”, e com isso é importante encontrar em cada grupo uma proposta metodológica e uso dos recursos que equilibre estas diversidades.

Essas novas oportunidades, entretanto, para uma melhor assimilação do conhecimento necessitam estar contextualizadas com a realidade do estudante. Fava (2016, p. 114) sinaliza que não havendo o cuidado entre o alinhamento do currículo e a realidade do estudante, apresentando um processo focado na memorização e não no que fazer com aquele novo saber, “[...] essa dinâmica tem conduzido os alunos à insatisfação e contribuído para a

baixa qualidade do seu desempenho acadêmico.” Podemos ilustrar este aspecto com o que a R13 trouxe em sua resposta: *precisamos evoluir*.

A expansão da educação a distância, é proporcional aos avanços tecnológicos e dentro da perspectiva dessas possibilidades das TIC 's frente aos processos de ensino e aprendizagem destaca-se a EaD. Frente à abordagem desta categoria, podemos estabelecer um elo com a educação a distância, não somente a possibilidade de acesso, mas também uma proposta de mudança do modelo tradicional de educação. Propor uma mudança metodológica é necessário, porque os tempos e as necessidades formativas mudaram. Esta modalidade de ensino provoca uma mudança cultural na relação entre ensino e aprendizagem, movimentando educadores e educandos, provocando ambos a saírem de uma zona de conforto, desafia a pensar em uma educação criativa utilizando também as TIC 's como mais um recurso de inovação inerente à educação.

Entender que a EaD é uma modalidade de ensino que oportuniza o acesso à formação acadêmica, vai além de questões financeiras ou de tempo, mesmo que estes aspectos sejam lembrados como facilitadores para esta oportunidade de formação. O exponencial crescimento de oferta de formação na modalidade a distância, independentemente de ser um método híbrido ou não, a transformação digital e conceitual sobre esta oferta ganha eficiência pela otimização de diversos recursos. Em tempos de educação que aprendemos colocando *a mão na massa*, os recursos tecnológicos permitem a interação e troca de conhecimentos com pessoas em lugares e tempos diferentes.

3.9.1.1.3 Autonomia

Autonomia para escolher que caminhos trilhar, de decidir e de compreender quais decisões tomar, sendo elas as melhores para nós mesmos. Para além das escolhas, autonomia também para rever os caminhos e decisões. O princípio da autonomia no processo de ensino e aprendizagem é perceber que o educador é um facilitador, e por parte do estudante é possível empoderá-los com esta autonomia e liberdade de modo a torná-los mais participativos.

Entendemos que a autonomia está em como aprender e também em como ensinar, para imprimir esta característica ao fazer pedagógico, é preciso conceber o conhecimento como uma atividade do sujeito que organiza novos conhecimentos a partir dos já existentes. Para o contexto da EaD, contamos com o apoio das tecnologias, que contribuem significativamente para o desenvolvimento desta modalidade de ensino, visto que algumas barreiras que dificultavam o processo foram sendo transpostas.

O uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes. Entretanto, não devemos esquecer do planejamento de propostas didáticas que busquem o ‘aprender a aprender’, o ‘aprender a fazer’, o ‘aprender a fazer’ e o ‘aprender a conviver’ (BACICH, NETO; TREVISANI, 2015, p. 47-48).

Pensar na educação e ensino a distância nos remete às principais características da EaD, que é a flexibilidade de tempo e espaço e a possibilidade por meio de diferentes metodologias desenvolver a autonomia do estudante.

Como respeitar a autonomia do indivíduo que está em um processo de formação? Podemos alinhar autonomia, autoridade e liberdade no fazer do educador enquanto o facilitador do processo:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a que contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (FREIRE, 1996, p. 32).

Assim, trabalhar de modo a promover a autonomia vai se efetivando nas práticas e pelo aprimoramento profissional, o que possibilita ao educador adaptar-se às diferentes situações de aprendizagem e construir formas de ensinar e aprender.

Acredito que a educação a distância de hoje mobiliza mais ainda a responsabilidade do educando com o próprio aprendizado e com o autoconhecimento, organização e disciplina para se cumprir com os prazos e leituras. Hoje o acesso aos materiais de estudo é amplo no meio digital e aqueles que tem interesse e acessam estes materiais ampliam seus conhecimentos mais facilmente (R1).

No contexto da educação autonomia é um processo de construção, de liberdade e de responsabilidade de querer fazer o seu caminho para o conhecimento. Segundo Freire (1996, p. 48) “[...] É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida”. Logo, a autonomia também é a negação e a ruptura de qualquer tipo de dependência, o que é uma decisão própria.

A autonomia do estudante está relacionada à liberdade e independência que ele desenvolve ou está com ele. Na realidade da EaD, precisamos auxiliar os estudantes e desenvolver esta característica por meio dos processos de interação e mediação. Freire (1996,

p. 55) explica que “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. Vem à tona a importância do educador como mediador deste processo, exercendo a sua autoridade afetiva, da escuta, da sensibilidade para o desenvolvimento da autonomia, esclarecendo a ideia que na EaD, o estudante autônomo aprende sozinho, independente. Ao contrário, a aprendizagem está constantemente sendo mediada pelos educadores, pelos ambientes virtuais de aprendizagem, pelas TIC’s, deste modo, possibilita aos envolvidos estar em constante contato. E ao perguntar: Por que você optou pelo curso na modalidade híbrida? R1 e R2 corroboram com a ideia que o estudante EaD, sim precisa desenvolver a sua autonomia, no entanto, precisa do apoio e suporte das tecnologias, da mediação do educador e também, dos seus pares: *“Por que acredito que no encontro presencial tenho trocas com outras pessoas e mais contato emocional e sensível tão necessários para aprendizagens”* (R1) e *“Para ter auxílio da tutoria quando necessário”* (R2).

Desenvolver a autonomia do educando e do futuro profissional que está em formação é fundamental para que ele se constitua consciente de que suas ações interferem no espaço em que está inserido. Assim, vamos ter estudantes e futuros profissionais proativos e engajados. Para tal, a proposta metodológica das instituições de ensino deve estimular a independência de seus estudantes durante o curso. Essa autonomia que nos propomos a desenvolver surge a partir de propostas e estratégias metodológicas que rompam as barreiras do ensino tradicional. Neste sentido, faz-se necessário rever e entender a função da escola como um espaço de construção social e cultural e o papel do educador como mediador da ação educativa e dos processos pedagógicos.

3.9.1.2 Gestão do tempo

Um fator importante a ser considerado pelo estudante que decide fazer sua formação EaD é aprender a fazer a gestão do tempo para poder realizar com eficiência todas as tarefas que são propostas. Dar atenção para a administração do tempo, organizando as diferentes responsabilidades que o estudante tem, sejam pessoais, profissionais ou de estudo, estão relacionadas com o desenvolvimento, organização e disciplina deste indivíduo. Quando perguntamos: Você percebe alguma relação entre o avanço na oferta de ensino a distância e um maior número de pessoas com formação superior? R 11, coloca que, *“[...] a formação a distância possibilita ao estudante uma melhor gestão do tempo, e também possui um valor mais acessível há muitos que dificilmente poderiam pagar por um curso presencial”*.

Atualmente, temos diferentes recursos que auxiliam o estudante a organizar o tempo para os estudos e organizar é prioridade. A tecnologia é um exemplo disso, pois ao utilizar aparelhos eletrônicos, aplicativos com a internet, eles ajudam a otimizar o tempo. No entanto, é difícil estabelecer uma boa gestão do tempo se o estudante não tiver a compreensão clara dos seus hábitos. Quando perguntamos: Você tem alguma dificuldade em estudar a distância? R8 traz que a sua dificuldade está justamente na “[...] *falta de organização e disciplina*”.

Percebemos que, para alguns estudantes, ao ingressar na graduação EaD é necessário um tempo para a adaptação e compreensão das exigências que este formato de estudo exige. Neste sentido, a R5 nos diz que: “*No início, tive dificuldade na organização de estudo, que parte totalmente do aluno. Mas com o tempo fui me adequando. Continuarei meus estudos a distância*”. Entendemos que este processo de ensino e aprendizagem começa e termina como estudante, ou seja, progressivamente vai se concretizando com a interação que gera a aprendizagem, que ocorre em um determinado espaço, tempo e contexto, construindo o conhecimento.

Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 23) compreendem que “[...] Aprendemos pelo pensamento divergente, por meio da tensão, da busca, e pela convergência - pela organização, pela integração”. Estudar e trabalhar são grandes responsabilidades que fazem parte da rotina dos nossos estudantes. De um lado, precisam ter um bom desempenho profissional e, por outro, precisam se dedicar às atividades acadêmicas garantindo uma boa formação e qualificação que o mundo do trabalho exige. A partir do exposto, compreendemos que foco, determinação, organização e disciplina são atitudes para a gestão do tempo que se diferenciam neste ciclo de vida que o estudante está determinado a vivenciar.

No atual momento, em que precisamos rapidamente aprender e nos adaptar a conviver em meio a um caos sanitário, em consequência da COVID 19, o tempo está acelerado, muitas mudanças precisaram ser antecipadas e rotinas reorganizadas. Nesse movimento de reorganização está também o momento do estudo e da formação de muitas pessoas. Temos a clareza de que, nestes tempos, os estudantes vivenciaram suas dificuldades e buscaram alternativas de organizar e gestar o tempo dedicado aos estudos.

3.9.1.2.1 Flexibilidade de horário

Elencar a flexibilidade de horário como um critério para a escolha de um curso EaD, exige do estudante uma organização para que possa ter um bom aproveitamento nos estudos. Alguns estudantes precisam conciliar trabalho, estudo e vida pessoal, além do mais, em

algumas realidades, os estudantes também têm dificuldades de mobilidade urbana. Assim, esta escolha pode trazer uma melhor qualidade de vida. Quando perguntamos: Por que você optou pelo curso na modalidade híbrida? R5 alega: *“Por ter a flexibilidade de horários e dias para estudar. Já R7 optou por Medo de não conseguir conciliar o trabalho, faculdade e vida pessoal, desta forma consigo fazer minha própria organização”* e R14 complementa dizendo que *“Melhor forma de conciliar trabalho, estudo e compromissos pessoais”*.

É um engano pensar que escolher um curso a distância exige menos tempo de dedicação aos estudos. Optar por esta modalidade, certamente, é uma vantagem pela praticidade e flexibilidade com os horários, pois o estudante tem o suporte via AVA para realizar seus estudos, o que lhe permite uma organização que se encaixa em sua rotina, mas isso não significa que a exigência seja menor. Quando perguntamos: Você percebe alguma relação entre o avanço na oferta de ensino a distância e um maior número de pessoas com formação superior? Temos apontamentos como, R2: *“Acredito que pela facilidade de estudar de onde estivermos e de forma totalmente online facilitou a formação superior nos dias atuais”* e R5:

“Acredito que muitas pessoas que antes não podiam cursar uma faculdade ou curso, por falta de horários e dias disponíveis para estar presentes nas aulas. Hoje podem realizar seus sonhos sem sair de casa, conseguindo trabalhar e cuidar de suas famílias com flexibilidade de horários e um planejamento de estudo”.

Quem pode auxiliar o estudante para esta organização e adaptação é o tutor, que acompanha o seu desempenho e desenvolvimento acadêmico, e cria vínculos de afeto e confiança com este estudante. Moran avalia que (2012, p. 134) “[...] é fundamental o papel do tutor na criação de laços afetivos”. Assim, é possível construir o conhecimento de modo colaborativo, priorizando a qualidade do tempo para os estudos, que vai impactar no desempenho do estudante. Ao desenvolver aspectos relacionados à organização do estudante, também trabalhamos e desenvolvemos a sua autonomia para administrar seu tempo e local de estudo de acordo com as suas necessidades. Nessa perspectiva,

A EAD em rede está contribuindo para superar a imagem de individualismo, de que o aluno EAD tem de ficar solitário, isolado em leituras e atividades distantes do mundo e dos outros. A internet traz a flexibilidade de acesso ao material, junto com a possibilidade de interação e participação; combina o melhor do *off-line* com o *on-line*, a possibilidade de conexão, de estar junto, de orientar, de tirar dúvidas, de trocar resultados (MORAN, 2012, p. 130, grifo do autor?).

Considerando que a EaD é uma modalidade de ensino alinhada com a possibilidade de flexibilizar tempo e espaço, o estudante vai precisar se organizar respeitando as limitações do tempo que são impostas pelo andamento das propostas apresentadas pelo curso. Contemplando apontamentos que surgem na pesquisa, certamente os recursos tecnológicos facilitam a forma de estudar *online*. Novamente damos destaque para a autonomia do estudante, pois neste formato de estudo ele tem condições de organizar seu espaço e tempo, dentro dos limites que são pré-estabelecidos na organização das disciplinas. Portanto, é fundamental entender a flexibilização de tempo e do espaço para o estudante EaD, como uma maneira de dar a ele condições que atendam às suas necessidades e que ele possa definir o seu ritmo de estudo, orientado a partir da mediação do educador.

3.9.1.2.2 Diferentes interações

As tecnologias caminham para a convergência, a interação, a mobilidade e a multifuncionalidade, isto é, para a realização de atividades diferentes num mesmo aparelho, em qualquer lugar, como acontece no telefone celular (que serve para falar, enviar torpedos, baixar música) (MORAN, 2012, p. 89).

As tecnologias, como um recurso didático-pedagógico, são utilizadas para melhorar os processos que já existem. Em relação aos estudantes, é importante que eles tenham facilidade para o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem. Contudo, o que vemos é a falta de equidade digital, ao mesmo tempo em que a tecnologia se torna cada vez mais importante na educação. A educação também é a porta de entrada para se obter qualidade de vida, sucesso profissional e condições econômicas. Por isso, consideramos relevante equilibrar as diferenças de acesso, assim, havendo oportunidades iguais para todos quando todos tiverem oportunidades e possibilidades parecidas.

Dito isso, quando perguntamos aos sujeitos da pesquisa: Na modalidade de ensino híbrido é válido explorar outros ambientes que servem de apoio para o desenvolvimento da aprendizagem? R8 respondeu que *“Para que o desenvolvimento da aprendizagem aconteça é de grande valia explorar outras ferramentas que possibilitem o conhecimento”* já R11 reconhece que *“Para o desenvolvimento da aprendizagem é válido o protagonismo do estudante, isso quer dizer que ele pode buscar conhecimento de diferentes maneiras, em diversas fontes”*.

Quando apresentamos a seguinte pergunta: Que dinâmicas de ensino a tutoria tem utilizado, predominantemente durante o curso? Tivemos destaque dentre as opções de

respostas: “[...] *encontros expositivos, com a participação dos estudantes, trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula e encontros com atividades práticas*”. Neste sentido, Moran (2015, p. 27) esclarece que “[...] A mistura mais complexa é integrar o que vale a pena, para que e como fazê-lo”. No processo formativo, o estudante tem a possibilidade de construir diferentes interações, por exemplo, estudante-estudante, estudante-tutor-professor e estudante-conteúdo. Destaque que a interação com o conteúdo pode acontecer na presencialidade e também a partir do uso de plataformas digitais, por isso, novamente observamos que especialmente nesta interação o estudante desenvolve habilidades como organização, disciplina e autonomia.

As interações virtuais, hoje, são tão significativas quanto estar dialogando com as pessoas em um espaço físico. Dada a importância desta forma de interação, é tempo de pensar em uma educação além dos currículos tradicionais, aulas presenciais e padronizadas, suprimindo as necessidades que o mundo do trabalho exige. É tempo de agregar novas abordagens para desenvolver indivíduos inovadores, criativos e proativos.

Se as mudanças da educação dependessem somente de currículos mais flexíveis, metodologias ativas e tecnologias híbridas, seria mais fácil realizá-las. Porém, essas alterações dependem de pessoas que foram educadas de forma incompleta, com competências desiguais, valores contraditórios e práticas incoerentes com a teoria (MORAN, 2015, p. 43).

É o momento de aprender, de interagir, de construir conhecimentos de maneira colaborativa e de fazer educação em que o foco se encontra na ação no estudante protagonista, e deixa de ser focada na atuação do educador. Quando perguntamos: Vamos fazer uma pequena viagem no tempo. Volte para o ano de 2018, início da sua graduação em Pedagogia, nas suas elaborações sobre metodologia; conhecimento; aprendizagem; participação; grupo; aula expositiva; aula mediada... Quais foram as mudanças que ocorreram no decorrer deste período, com relação aos aspectos apontados na questão? R1 destaca que: *“Acredito que construímos identidade de estudantes de graduação e crescemos como grupo partilhando e aprendendo a estudar e aprender umas com as outras”* e R10 reflete sobre o desenvolvimento da autonomia: *“Maior autonomia, desenvoltura, mais disciplina e organização, melhor integração em trabalhos em grupo, crescimento como pessoa em trocas de experiências”*.

Temos indicativos, a partir das falas anteriores, de que os estudantes esperam das instituições de ensino e do professor ações que lhes permitam agir com autonomia. Encontrando estas condições, o estudante vai se desenvolver e evoluir com maior facilidade. Cabe destacar que a independência nos estudos está relacionada à vontade de aprender, e o

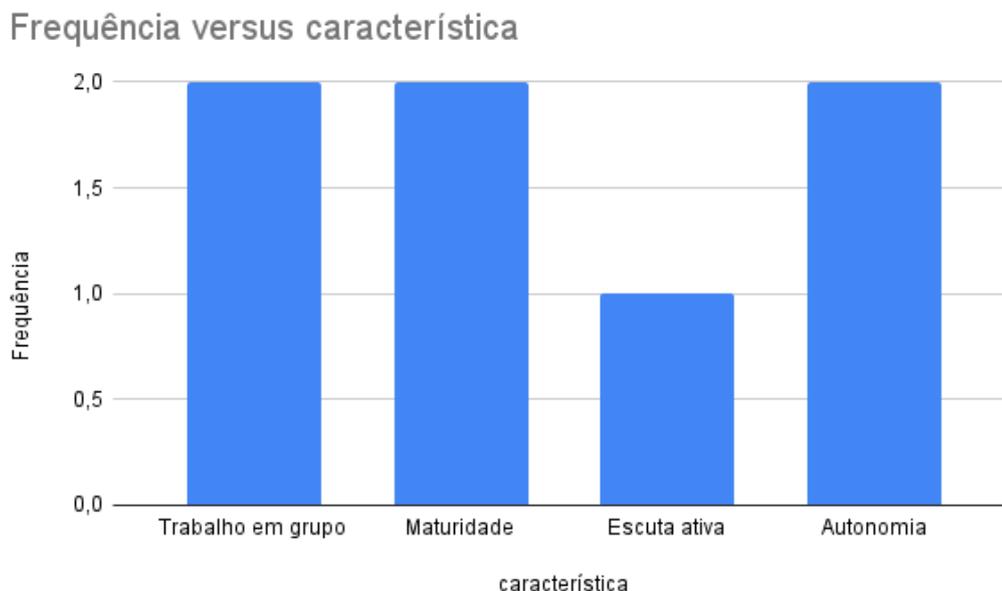
engajamento e a motivação precisam estar alinhados. Consideramos que, para as diferentes interações, são propostas também diferentes estratégias metodológicas, recurso este que fará a mediação sobre o que o estudante já sabe e o que ele ainda precisa desenvolver. Nesse intuito, a escola - ou a universidade - passa a ser o local que organiza o processo de construção significativa do conhecimento e deixa de ser um espaço meramente transmissor de conteúdos.

3.9.1.3 Processo criativo

Estamos vivendo tempos acelerados, que exigem das pessoas movimentos rápidos e assertivos sobre inúmeras situações. No contexto da educação se faz necessário alinhar as alterações nos métodos de ensino e aprendizagem que sejam significativas para educador e educando. Feuerstein (2014, p. 26) discorre que “[...] Muitos indivíduos de diversas culturas se encontram aprisionados a formas restritivas de pensamento, têm opções limitadas de adaptação e possuem poucos recursos para iniciar mudanças de vida sustentáveis”. Queremos que esta reflexão seja levada para os espaços de formação, dado a necessidade de constantes revisões sobre a formação profissional e como a forma de pensar muda a direção do aprendizado.

Na pergunta: *Vamos fazer uma pequena viagem no tempo. Volte para o ano de 2018, início da sua graduação em Pedagogia, nas suas elaborações sobre metodologia; conhecimento; aprendizagem; participação; grupo; aula expositiva; aula mediada... Quais foram as mudanças que ocorreram no decorrer deste período, com relação aos aspectos apontados na questão?* Esta questão foi proposta de modo aberto, assim, os respondentes podiam citar tantas mudanças quantas desejassem. Há respondentes que citaram uma mudança, outras que elencaram várias mudanças e, por fim, aqueles que responderam genericamente, por exemplo, concordando que houve mudanças, mas sem citar especificamente o que mudou. Desse modo, a quantidade de respostas tabuladas é superior ao quantitativo de respondentes. Na análise separamos as respostas em dois Gráfico com a leitura e análise dos trabalhos. Na categoria comportamental foram contabilizadas sete respostas, que evidenciaram mudanças nos comportamentos de trabalho em grupo, que estão detalhadas no Gráfico 3.

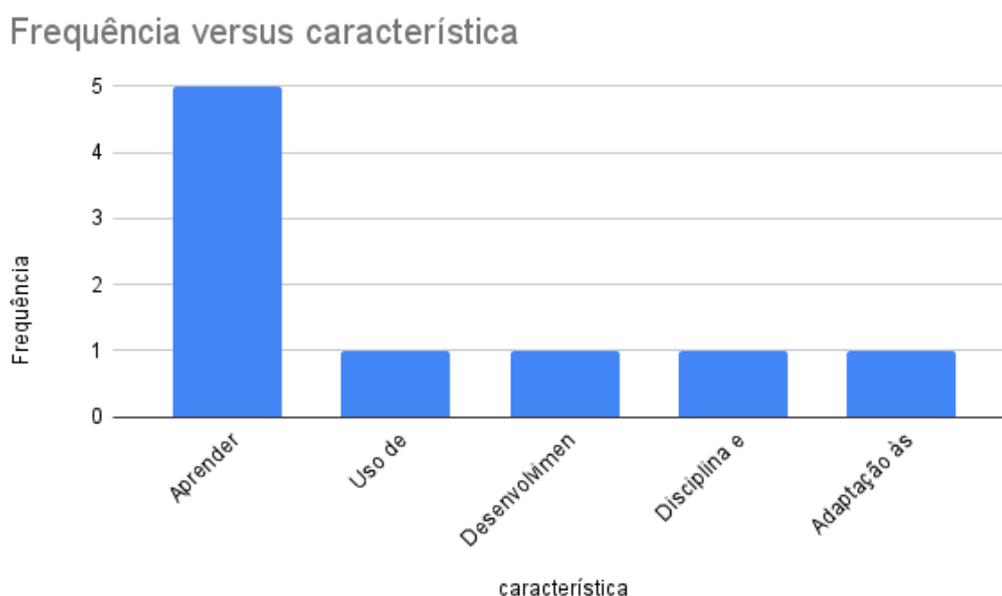
Gráfico 3 – Registro que evidencia mudanças comportamentais nos trabalhos em grupo



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

Na categoria técnica foram contabilizadas nove respostas, que evidenciaram mudanças nos comportamentos de trabalho em grupo, que estão detalhadas no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Registro que evidencia mudanças técnicas na realização de trabalhos em grupo



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

Ainda contemplando a questão, a R4 aponta um aspecto delicado, que por muitas vezes os recursos digitais não são utilizados no espaço educacional de maneira significativa, sendo este um recurso importante: *“Apesar dos avanços na educação, como inserção de suportes tecnológicos como projetores, computadores, internet entre outros, ainda há muito receio em inovar na educação e inserir tecnologia no ambiente educacional”*.

A inovação na educação vai acontecer de acordo com a visão de mundo das Instituições de Ensino, dos professores, dos pesquisadores, dos alunos, enfim, de todos aqueles que acreditam que na educação encontram-se oportunidades de mudança, percebendo-a como uma prática social e cultural. Além da teorização e incentivo às mudanças no campo da educação, ganham rumos com um viés diferente do ensino tradicional, para isso, os envolvidos ousam experimentar, propor modelos pedagógicos inovadores, tanto nas modalidades de estudo presencial como virtual. Percebe-se que muitas instituições de ensino estimulam e desafiam os educadores a apresentar propostas didático-pedagógicas inovadoras.

A criatividade no exercício da docência contribui para ações inovadoras no contexto da escola, para isso, muitas vezes, faz-se necessário idealizar novos percursos, novas estratégias e alternativas inovadoras quando o foco são as metodologias de ensino. Educador e educando se movimentam de tal modo que o conhecimento efetivo se constitui a partir das experiências de ambos. O estudante, ao se colocar em uma posição mais ativa, torna-se ele mesmo o condutor do próprio conhecimento, e isto acontece quando se aplicam metodologias que consideram este espaço do aluno.

As tecnologias tornaram-se grande aliadas nos processos educacionais e como consequência surge uma nova demanda sobre como pensar o ensino e a aprendizagem, e quem trabalha com educação precisa se preparar para estas mudanças, uma vez que:

[...] as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar. Tal evolução afeta, portanto, as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão, nas quais eles pretensamente mobilizam e mobilizarão o que aprenderam na escola (PERRENOUD, 2000, p. 136).

A escola, ao desenvolver habilidades criativas, oferece ao estudante condições de adaptação às demandas do contexto social, da aprendizagem e tecnológico, e assim melhora a sua performance quanto à capacidade de criar, modificar e elaborar novos conhecimentos, tornando o processo de formação significativo e prazeroso. Um aspecto importante na educação a distância que favorece pensar em metodologias que potencializam a criatividade dos estudantes é o uso adequado das tecnologias digitais. Ao apresentar a pergunta: Você

considera que a história (evolução) da educação a distância tem reflexos na forma de ensinar e aprender? R4 responde que

“[...] a tecnologia veio para transformar a educação. Essa ferramenta se tornou aliada do ensino a distância, e R10 escreve: Sim, pois atualmente com a educação a distância, tanto professores quanto alunos buscam cada vez mais se desafiar em busca de melhor aprendizado. Buscando novos recursos tecnológicos, fonte de pesquisa, organização de tempo e disciplina”.

Ao educador cabe definir estratégias e métodos que contemplem a expectativa do estudante. Assim,

A complexidade da tarefa educativa nos exige dispor de instrumentos e recursos que favoreçam a tarefa de ensinar. Em todo caso, são necessários materiais que estejam a serviço de nossas propostas didáticas e não o contrário; que não suplantem a dimensão estratégica e criativa dos professores, mas que a incentivem (ZABALA, 1998, p. 175).

A interação entre esses diferentes alicerces – formação, recursos, métodos e proposta didática – caracteriza o espaço educativo e, na presença de educadores e educandos emergem possibilidades de valorização de ações coletivas e colaborativas. Sobre isso, Zabala (1998, p. 150) reforça que “[...] A finalidade da escola deve ser ensinar a pensar e a atuar de maneira inteligente e livre,” modificando os contextos formativos para espaços de criação e inovação. Temos uma realidade sobre o mundo do trabalho que, cada vez mais, busca profissionais criativos, competentes e que contribuam na solução de problemas. Nossos estudantes estão sendo desenvolvidos para esta realidade? Entendemos que temos os recursos para tal, mas sabemos que os recursos por si só não se desenvolvem, pois eles precisam ser orientados pela ação do educador. Um ponto de partida para desenvolver a criatividade dos nossos estudantes é propor estratégias de ensino e aprendizagem que apresentem meios onde eles possam apresentar seus conhecimentos prévios, fazendo uma conexão entre o contexto e as experiências vividas.

3.9.1.3.1 Construção do conhecimento

A aprendizagem é permeada pelos sentidos, pelos significados que damos a ela. Nestes últimos meses de 2020 e 2021 que estamos convivendo sob os cuidados sanitários devido à COVID 19, evidenciou-se que o modelo de escola até então pensado, talvez não seja mais o ideal. A sala de aula, o educador, a hora relógio, planejamento engessado,

metodologias desinteressantes, aspectos que a pandemia revelou. A partir deste momento da história, a escola, a docência e os estudantes precisam mudar, e claro, consideramos que estas mudanças sejam para melhor.

Na singularidade de cada indivíduo é que o educador e educando se envolvem para a construção do conhecimento, pois cada um aprende de maneira diferente. No entanto, é importante considerarmos que o conhecimento acontece pela interação com o meio e com outras pessoas. Neste ciclo que é a aprendizagem, Freire (1996, p. 13) nos direciona para a seguinte reflexão: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. Neste sentido, o estudante leva para a escola as suas experiências, e na relação estabelecida entre ele e o educando provoca e promove o conhecimento. O estudante interage e questiona seus colegas e professores, assumindo uma postura que lhe permite expressar-se e contribuir para o processo.

Quando perguntamos: Você considera que a história (evolução) da educação a distância tem reflexos na forma de ensinar e aprender? R11 contribui dizendo que “*Relatos de experiência já vivida nos permite ressignificar atitudes tanto no aprender quanto no ensinar, é a história que nos vai permitir esses relatos*”. Ou seja, considerar os conhecimentos prévios, é um passo significativo para aprendizagem. E ao apresentar a pergunta: Na modalidade de ensino híbrido é válido explorar outros ambientes que servem de apoio para o desenvolvimento da aprendizagem? R6 responde:

“Sempre é válido em um processo de aprendizagem explorar diferentes ambientes e recursos. Buscar informações para compor a aprendizagem de cada pessoa é complexo pois cada um se beneficia mais de determinadas ferramentas para aprender. Quanto mais possibilidades forem apresentadas, mais fácil será a compreensão de todo o grupo”.

Nesta expressão, a respondente reforça as individualidades sobre o aprender, traz a importância de trabalhar contemplando diferentes recursos e estratégias e sobre quanto o ser humano é complexo e diverso:

[...] a complexidade é efetivamente o tecido dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...] (MORIN, 2015, p. 13).

É inevitável repensar os modelos utilizados para a construção do conhecimento. Não podemos mais trabalhar de maneira fragmentada sem uma ligação entre as diferentes áreas do

conhecimento, sem considerar a interdisciplinaridade, sem considerar o protagonismo do estudante. Fragmentar o ensino limita o que educador e educando podem desenvolver e desenvolver-se. A escola precisa dispor aos estudantes recursos os quais possam desenvolver o conhecimento e associar aos diferentes saberes, ou seja, aplicar este conhecimento.

Cabe ressaltar que ainda encontramos percepções distintas entre os estudantes sobre o processo de construção do conhecimento. É recorrente nos depararmos com expressões como “transmissão de conhecimentos”, “aprender conteúdos”, entre outros. Quando levamos para a sala de aula uma proposta de construção do conhecimento mediados pela interação entre os atores envolvidos, não é isso que se espera. Na perspectiva da mediação da aprendizagem, apresentamos uma proposta voltada para uma prática docente, para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Como já pontuado anteriormente, a sociedade e o mundo do trabalho necessitam de profissionais abertos a novos aprendizados e que sejam capazes de agir na presença de situações inesperadas.

3.9.1.3.2 Grupos de trabalho

Estudar a partir da organização de grupos de trabalho, além de potencializar a aprendizagem favorece um ambiente descontraído e também um momento para estreitar relações e construir uma rede de contatos profissionais. Para quem está em uma graduação EaD o grupo é extremamente importante, considerando que muitas vezes o estudante está estudando sozinho, ou seja, ele, o conteúdo e o ambiente virtual de aprendizagem. Ao elaborar este aprendizado a partir da interação com o grupo, os conhecimentos se aprimoram e cada um tem a oportunidade de aprender e ensinar com o outro.

Atualmente, temos recursos que permitem estudar em grupo, sem a necessidade de deslocamento. Momentos virtuais, por videoconferência, documentos compartilhados, tudo isso aproxima, dá condições para rever os colegas e também de estudar com eles. Quando perguntamos aos sujeitos da pesquisa: Você tem alguma dificuldade em estudar a distância? R1 traz a seguinte colocação: *“Tenho dificuldade em ler na tela do celular e do computador e sinto falta de conhecer pessoalmente e me relacionar de forma mais próxima e vívida de mestres, pois no presencial temos trocas mais emocionais e sensíveis”*. Vejamos que, para esta estudante que optou pela graduação EaD, o apoio e acolhida dos colegas é de suma importância, com destaque para a importância do vínculo nas relações de aprendizagem.

Quando apresentamos a pergunta: Na modalidade de ensino híbrido é válido explorar outros ambientes que servem de apoio para o desenvolvimento da aprendizagem? R1

responde: “*Acredito na importância dos grupos de estudo, das atividades de campo, estágios, passeios e trabalhos em campo. Enquanto isso, R2 diz: Acredito que não podemos nos deter somente no material que a universidade nos proporciona*”. Já R4 sinaliza a possibilidade de explorar as “*Plataformas digitais*”. Percebemos que, de algum modo, as respondentes mostram que a presença do outro no momento do estudo, seja no modo presencial ou com o apoio das tecnologias é um diferencial para a aprendizagem. Assim,

O mediador torna cada evento e experiência uma oportunidade para a mudança e expansão do esquema de atividade para quem recebe a mediação. Essa interação especial acontece no curso do uso de diferentes e variadas formas de comunicação, e aumenta a habilidade da pessoa derivar benefícios também da interação criada por exposição não mediada (direta) ao estímulo (FEUERSTEIN, 2014, p. 76)

Sendo o objetivo do grupo de estudos compartilhar conhecimento, é importante agregar a ele pessoas com diferentes habilidades. Para este momento pode ser escolhido um mediador e, com esta ação, é possível desenvolver o protagonismo do estudante e também desenvolver lideranças. Ao educador cabe estimular a formação destes grupos, na perspectiva de apoiar e de acreditar no potencial do estudante, como sugere Freire (1996, p. 33) ao apontar que:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado.

Neste sentido, o texto acima nos leva a pensar sobre a prática educativa, as relações e desafios que são estabelecidos com os educandos. É necessário dar oportunidade para que eles possam participar do seu processo de formação de diferentes formas, neste caso, fortalecendo a formação dos grupos de trabalho. Há uma estreita relação entre aprendizagem e afetividade, ou seja, entre os vínculos que se formam com os sujeitos participantes, e Freire (1996) faz referência a aspectos que estão presentes na prática educativa, entre eles a afetividade, a alegria, a capacidade científica, a técnica, e reconhecer o valor das emoções e a sensibilidade são fatores que contribuem para uma verdadeira formação docente.

3.9.1.3.3 Participação ativa

A aprendizagem é um processo participativo enquanto uma tomada de decisão para a construção do conhecimento. Essa participação não deve estar restrita apenas ao cumprimento

de determinados deveres ou entregas avaliativas pois, muitas vezes, a escola precisa mostrar ao estudante como e quando participar. Ter uma postura participativa, sendo o objetivo a construção do conhecimento que acontece a partir das interações entre os sujeitos e o meio e preparar o ambiente para o convívio compreensivo é decisivo para atingir as metas estipuladas. Zabala (1998, p. 83) explica:

O papel e o sentido que pode ter o valor da solidariedade, ou o respeito às minorias, não se aprende apenas com o conhecimento do que cada uma destas ideias representa. As atividades de ensino necessárias têm que abarcar, junto com os campos cognitivos, os afetivos e condutuais, dado que os pensamentos, os sentimentos e o comportamento de uma pessoa não dependem só do socialmente estabelecido, como, sobretudo, das relações pessoais que cada um estabelece com o objeto da atitude ou do valor.

Este processo de participação ativa do estudante, a valorização das competências e habilidades de acordo com Zabala (1998, p. 84) permite a eles que “[...] se sintam protagonistas de suas aprendizagens e agentes na formulação das propostas de convivência e trabalho”.

Ao apresentar a pergunta: Que dinâmicas de ensino a tutoria tem utilizado, predominantemente durante o curso? R10 considera que os “*Encontros online, com construção do conhecimento em grupo, onde todos têm oportunidade de participar e contribuir, sendo mediados pela professora tutora da turma*”. Enquanto isso, a R11 valoriza o momento dos *trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula*”. Auxiliar o estudante a reconhecer as suas próprias habilidades é importante, pois esta orientação vai sinalizando maneiras de como ele pode interagir e participar dos momentos de aprendizagem.

Na pergunta: Vamos fazer uma pequena viagem no tempo. Volte para o ano de 2018, início da sua graduação em Pedagogia, nas suas elaborações sobre metodologia; conhecimento; aprendizagem; participação; grupo; aula expositiva; aula mediada... Quais foram as mudanças que ocorreram no decorrer deste período, com relação aos aspectos apontados na questão? R8 percebe no grupo de colegas o desenvolvimento quanto a sua participação: “*Ao decorrer das aulas percebi mais participação dos estudantes em relação às disciplinas estudadas*”. Ao aceitar o desafio de ser protagonista na busca do conhecimento, o estudante interage, pergunta, questiona, relacionando o que sabe com o novo. Neste sentido, Feuerstein (2014, p. 106) ressalta que “[...] O mediador deve, portanto, trabalhar ativamente para criar na pessoa o sentimento de ser modificável”. Deste modo, percebemos que educador e educando se desenvolvem adaptando-se às experiências e produzindo novos saberes.

Considerando que a ação educativa e formativa visa transformar o estudante para que, quando atua socialmente, possa modificar-se e modificar este espaço social. Concretizar a participação ativa visa essencialmente a construção de cada sujeito e a sua formação, com o intuito de desenvolver o seu protagonismo e autonomia e a plena participação nos diferentes espaços.

3.9.1.3.4 Mediação atenta, afetiva e responsável

No decorrer da formação acadêmica, os estudantes amadurecem, se desenvolvem, aprendem, analisam, enfim, é um processo constante para a construção do conhecimento. Sobre este movimento que permite ao indivíduo modificar-se, Feuerstein (2014, p. 53) expressa que “[...] a modificabilidade é transmitida para o ser humano por meio da mediação pela qual o mundo é mediado para ele e cria ferramentas e as condições prévias necessárias para ser modificado”. Assim, há de se buscar as melhores formas de mediar para produzir as mudanças que julgamos necessárias. Para isso, o mediador precisa ter o conhecimento, experiências e a intencionalidade do objeto do conhecimento.

Na concepção vygotskyana (VYGOTSKY, 1991) sobre a abordagem da mediação, para compreender a aprendizagem mediada pelo educador, ele deve conhecer esta estratégia. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo se potencializa quando interage com o meio onde o sujeito está inserido, sendo este meio, o contexto social, histórico e cultural, influenciando o desenvolvimento do educando. Ainda encontramos na teoria de Vygotsky que o contexto social e cultural, além de influenciar o desenvolvimento dos sujeitos, os constitui como sujeitos:

[...] nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo ‘mediação’ (VYGOTSKY, 1991, p. 15).

Levar para a sala de aula uma proposta de trabalho com base na mediação pedagógica é um desafio. Desafio para o educador, porque ele precisa desconstruir a ideia de que ele é que tem o conhecimento e irá “transmitir” este conhecimento aos estudantes. Desafio para os estudantes, que chegam na sala de aula também com ideia de que o professor está ali para “dar” uma aula, e ele, estudante, está para receber algo. Quando questionadas sobre: qual das definições abaixo melhor se adequa à mediação em sala de aula? R1, define:

“Acredito que atuar como mediador em sala de aula significa auxiliar o estudante na construção da aprendizagem, mostrando caminhos, auxiliando construções e compreensões, relacionando-se com os estudantes para acompanhar de forma afetiva e atenta potencializando as conquistas”.

Na contribuição de R5 temos que

“Mediação em sala de aula vai além de apenas mediar ou intermediar. É ouvir a todos e nem sempre apontar o certo ou errado e sim saber notar todos os pontos de vista, é resolver conflitos, ensinar o respeito, o amor ao próximo e tornar o ambiente acolhedor e confortável para todos”.

Já R10 fala que é *“Compartilhar experiências e construir conhecimento em grupo”*. Ter como respostas as definições acima, é parte de uma construção e mudança de conceito sobre o papel e atuação do educador e educando. Nesta mudança de paradigma, podemos desenvolver um espaço de formação que venha a contemplar diferentes habilidades que existem no grupo de estudantes e, para isso, a ação do educador é de extrema importância. Tébar (2011, p. 115), explica que “[...] o mediador é um educador que assume, a todo momento, a completa responsabilidade de seu trabalho educativo. [...] portanto, atitudes de empatia e acolhimento, de permanente interação, de críticas positivas da cultura e da vivência dos valores que pretende transmitir.” Quando perguntamos: Como você se sente com relação à mediação pedagógica realizada pela tutoria do seu curso? R1 coloca que *“Sou grata à mediação que atua de forma responsável, atenta, afetiva nas relações e realmente interessada nas minhas construções de conhecimento e na evolução das minhas aprendizagens, bem como nas de todo o grupo”*. R12, diz: *“Bem, porém sem conseguir absorver 100%, não por culpa dela, mas pela situação em que nós nos encontramos”*, e R8 responde: *“Me sinto muito bem por ter o apoio da tutoria, transmite mais segurança para tirar dúvidas, e também acabamos absorvendo mais conhecimento com o tutor”*.

Quando as respondentes destacam as ideias de "absorver" e "transmitir" conhecimentos, contemplam o que inicialmente falamos sobre o desafio de desconstruir o modelo tradicional de educação, de sala de aula e da importância da ação tanto do educador quanto do educando no processo de aprendizagem.

O educador, na relação que constrói com o grupo de estudantes, estreita laços, cria vínculos de afeto e de confiança, independentemente do nível de ensino em que se encontram. Esta proximidade contribui para o processo de aprendizagem, o diálogo flui, existe liberdade para as perguntas, para expor as dúvidas, as angústias, e também para o compartilhamento das

experiências e conhecimentos. Estar aberto e propor um espaço educativo mais dinâmico, participativo e criativo podemos entender como algo positivo, e pensar que:

[...] como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 1996, p. 72).

O educador, ao mesmo tempo em que expressa esta afetividade pelos educandos, consegue ampliar a dimensão do aprendizado e, nesta amplitude, poderá buscar diferentes estratégias e recursos para potencializar o aprendizado. Freire (1996, p. 23) explica: “[...] Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente”, ele valorizava este espaço da afetividade, destacando a importância de pequenos gestos, olhares e palavras que se entrelaçam entre educador e educando. Ainda sobre a afetividade, Freire (1996, p. 23) comenta que “[...] Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”. Com isso, reforçamos a necessidade e importância de avançarmos no aspecto da interação, pois certamente os desafios de ensino e aprendizagem tendem a diminuir. Para contribuir sobre a relação de afeto e cuidado que se deve ter entre educador e educando, para tanto Freire (1996, p. 96) apresenta que “[...] Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei”, ou seja, o educador é um dos alicerces deste processo e precisa estar preparado para tal.

Propor a mediação pedagógica na graduação EaD é algo desafiador, pois a interação neste contexto tem diferentes interfaces. O estudante tem o apoio dos professores e tutores e também da interação mediada pelas tecnologias de comunicação e informação, independentemente do tempo ou espaço que educador ou o tutor estejam neste processo da interação e da mediação. Nesta perspectiva, Tébar (2011, p. 118) alude que “[...] O desafio permanente do educador é dar a mão para o educando para que veja além das montanhas de dificuldades presentes e entenda a causa e finalidade dos seus esforços”. Há momentos em que a interação e a mediação acontecem entre os estudantes, tutores e uma tecnologia digital, como por exemplo, na participação e intervenção nos fóruns propostos no AVA. Com a potência enquanto recurso didático pedagógico que emerge das tecnologias digitais, se fazem

necessários novos métodos de ensino-aprendizagem, visto que a tecnologia é um instrumento que pode democratizar o acesso ao conhecimento. Além disso, transcende os espaços físicos e tempos cronometrados, além de trazer aspectos positivos nas relações sociais. Apoiar-se em uma comunicação mediada pelas TICs é traçar estratégias para uma aprendizagem colaborativa, tornando o estudante e o professor ou o tutor participantes ativos no processo em que estão envolvidos.

Na pergunta: Na modalidade de ensino híbrido é válido explorar outros ambientes que servem de apoio para o desenvolvimento da aprendizagem? R9, contribui trazendo que “*Sim. Explorar novos ambientes que contribuam para o nosso desenvolvimento sempre é válido*”, e R14 expõe que “*Quanto mais meios de adquirir conteúdo maior é a aprendizagem no final*”. Refletir sobre estes aspectos que os respondentes apontam inquietam, ao mesmo tempo em que percebemos que alguns estudantes têm na sua formação anterior, o que não é errado, o entendimento que se "adquire conteúdo" outros estão constantemente motivados para colaborar com o seu processo de aprendizagem. Tébar (2011, p. 123) reforça que “[...] O mediador deve fomentar o desejo de compartilhar, proporcionando situações de trabalho comum e a mútua aceitação dos diferentes pontos de vista de cada um”. É no despertar desse desejo de compartilhar o conhecimento que podemos começar a provocar as mudanças de conceitos de ensino e aprendizagem que tem a centralidade do processo no professor, que preza por um conhecimento individual e não colaborativo e coletivo.

Percebemos que ocorrem situações em que o estudante apresenta aspectos que dialogam com uma proposta de mediação da aprendizagem; já em outras, ele traz aspectos de uma proposta conservadora, tradicional. Não vemos problema em que se utilizem diferentes estratégias para o ensino e aprendizagem, no entanto, há de se ter claro qual o objetivo de cada uma delas. A aprendizagem que resulta de um processo de mediação é um ato intencional que busca, a partir da interação entre os envolvidos, alcançar os objetivos para aquele novo conhecimento.

Entendemos que hoje o foco não pode estar somente na aprendizagem de conteúdos, assim como na concepção tradicional de ensino, pois com o acesso à informação os conteúdos estão disponíveis para o estudante. No atual contexto da educação, o que se busca desenvolver no estudante é a sua autonomia para a construção dos conhecimentos. Neste sentido, podemos dizer que mediar a aprendizagem é orientar o estudante para o aprendido.

Se considerarmos que a mediação da aprendizagem é importante para o desenvolvimento do estudante, ao mediador é necessário criatividade, atenção e zelo ao trabalhar com seus estudantes, além de estar preparado para fazer os direcionamentos e

questionamentos de modo assertivo, pois assim desperta no estudante a curiosidade e os motiva a buscar as respostas que complementam o seu desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das construções realizadas nessa pesquisa, percebemos como ocorreu o processo de amadurecimento do grupo de acadêmicas da graduação em Pedagogia da Universidade La Salle- Canoas com relação ao seu processo de formação, ao uso de recursos digitais e, principalmente, a construção do conhecimento mediado pelo professor, tutor e ambiente virtual de aprendizagem. Contudo, ainda temos aspectos que indicam resistência em ter um espaço de formação que desafia para o novo, dispondo o estudante como protagonista deste processo. Para o estudante, desconstruir um modelo tradicional de ensino e aprendizagem em que o aprender acontece principalmente pelo estímulo à exposição, significa passar por experiências novas e é neste sentido que caminha a proposta pedagógica da graduação EaD da instituição de ensino em questão.

Ao constatar que provocamos mudanças sobre como pode ocorrer o ensino e aprendizagem, principalmente mediados pela interação entre os participantes desse contexto e pela a apropriação das tecnologias digitais, também constatamos o quanto a educação e seus processos passam por ressignificações que estão pautadas nas inúmeras transformações que ocorrem na sociedade. Diante disso, nosso estudo foi desenvolvido com o propósito de responder à questão problema: “Como os estudantes de Pedagogia da Universidade La Salle percebem o potencial da mediação pedagógica enquanto estratégia de formação docente em contextos de aprendizagem na EaD”? A partir desta proposta buscamos responder aos objetivos da pesquisa, a saber como objetivo geral: Analisar o potencial da mediação pedagógica enquanto estratégia de formação docente em contextos de aprendizagem na EaD e os seguintes objetivos específicos: historicizar a Educação a Distância no Brasil; estudar a mediação enquanto potencializadora da aprendizagem na educação a distância, modalidade híbrida de ensino; contextualizar as particularidades da aprendizagem na educação a distância na modalidade híbrida; problematizar a perspectiva de estudantes do curso de Pedagogia a distância da Universidade La Salle Canoas, Brasil, na modalidade híbrida, sobre suas expectativas com relação ao papel do tutor.

Quanto ao objetivo geral desta dissertação, identificamos que a modalidade de ensino EaD tem, dentre as suas características, desenvolver no estudante a autonomia e protagonismo para o estudo, ou seja, para que ele construa e desenvolva a aprendizagem. Claro que esse processo ocorre com o apoio de profissionais como os professores e tutores, e também apoiados pelo uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ao refletir sobre este aspecto, ou seja, que o estudante está no centro do processo de ensino, percebemos o quanto

este movimento pode ser revisto, do ponto de vista dos métodos de ensino, das estratégias e da concepção de educação que os alunos trazem ao ingressar na graduação. Apresentar um espaço de aprendizagem com a proposta de ser construído a partir da mediação, impacta ao desacomodar os envolvidos nesta ação. Provocar as acadêmicas, futuras educadoras, a construir este espaço de aprendizagem colaborativo foi um processo também construído gradualmente, embora saibamos que, no grupo em estudo, esta estratégia ainda encontra algumas resistências de entendimento e de aceitação.

Ao olharmos para os objetivos específicos da pesquisa, buscamos contextualizar aspectos que pontuam alguns fatos históricos sobre a EaD que, no decorrer do tempo, foram se desenvolvendo e qualificando esta modalidade de ensino e aprendizagem. O avanço em qualidade na EaD se configura pelas diferentes possibilidades que as novas e emergentes tecnologias trazem para este campo, bem como a formação dos profissionais que nela se envolvem e, também, pela dinâmica do processo que permite pensar em estudo e atividades colaborativas. Pois bem, a EaD contribui significativamente para o desenvolvimento de propostas de trabalho participativas e colaborativas, e sendo um dos nossos objetivos estudar a mediação pedagógica, pensada como uma estratégia que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, por vezes, identificamos no grupo de estudantes certa impulsividade sobre esta proposta, o que de algum modo, prejudica o foco e resultado na própria aprendizagem. Em contrapartida, também temos estudantes que, em um processo de assimilação, mesmo que lentamente, começam a ter o controle e autonomia para os estudos. E novamente trazemos que o professor ou o tutor e até mesmo o AVA orientam o estudante para que ele possa elaborar os seus critérios para desenvolver as habilidades e competências específicas para os diferentes campos do conhecimento.

Seguindo com os objetivos específicos da pesquisa, percebemos o quanto a EaD traz em si aspectos importantes e diversos. Contextualizar e identificar estas particularidades contribui para que o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade possa contemplar as diferentes habilidades sobre como cada um aprende, ou seja, reconhecer as particularidades, as facilidades e também as dificuldades que os estudantes trazem junto com as suas experiências. Olhar para os diferentes aspectos formativos que atravessam a educação, no contexto da educação híbrida, é construir uma relação com o outro que cria um clima de proximidade e vínculo, fundamental para qualquer etapa ou momento da formação acadêmica. O mediador será o elo que vai fomentar e levar para os espaços de interação a proposta de uma aprendizagem construída, mediada e partilhada, distanciando-se de uma proposta somente expositiva. Torna-se de fundamental importância o papel do mediador neste

contexto e processo, pois é ele que vai estimular e motivar o desejo de compartilhar e também trabalhar a aceitação dos diferentes pontos de vista.

Na relação do último objetivo específico da pesquisa, dialogamos a respeito das expectativas dos estudantes sobre o papel do tutor de aprendizagem no curso de Pedagogia EaD da Universidade La Salle. Por vezes, o estudante ingressa na graduação e espera encontrar naquele espaço alguém que o ensine. Não está errado, mas pensar a educação nos dias de hoje, supõe entender a aprendizagem como um processo de mão dupla, ou seja, no mesmo espaço temos quem aprende e quem ensina, e vice-versa. A aprendizagem significativa não acontece como um processo individual, ela vai ocorrer tanto na interação entre os pares, aluno-aluno, como também na interação entre aluno-professor-tutor e ambiente virtual de aprendizagem. O educador contribui dando sentido à aprendizagem realizada, ele cria condições para o estudante ampliar as possibilidades de desenvolvimento e, assim, reforça a construção de novos esquemas de conhecimento.

Visto que no decorrer da pesquisa passamos por momentos e situações que independem da nossa vontade ou controle como, por exemplo, a ocorrência de uma pandemia que coloca a todos em isolamento e protocolos sanitários rigorosos, o estudo ora em questão também acaba por ser impactado. Contudo, apesar das limitações, acreditamos que avançamos sobre o conhecimento e temática apresentados.

Sabemos que na graduação online, o estudante pode ter a sensação de estar sozinho nesta caminhada. Na modalidade de estudo semipresencial temos o contato semanal entre a turma e a tutoria, mas diante da pandemia este “estar presente” também passa a ser um contato online síncrono. A instituição de ensino, os estudantes, os professores e a tutoria passam por um momento de adaptação para um novo formato de interação e mediação. Para este momento, um dos aspectos da adaptação que precisamos entender com propriedade e conhecimento foi sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação. Contribuindo, Nogaro e Cerutti (2016, p. 112) compreendem que “[...] A comunicação é cada vez mais intensa pelas vias digitais e quanto mais sociáveis forem ao professor, mais conhecimento sobre seu uso didático será possível para que este possa interagir com seus alunos”. Então, diante deste novo cenário de aprendizagem que se apresentou, buscamos a aproximação e estreitamento de laços entre os participantes da turma, através da proposição de diferentes atividades que promoviam a interação entre todos os envolvidos.

Neste último ano, o ensino híbrido ocupou espaços que até então ainda se encontravam tímidos para assumir este modelo de ensino e aprendizagem. Então, professores, tutores e

estudantes passaram por um processo de aprendizagem para este novo modelo de ensino e aprendizagem. Neste cenário temos a tecnologia como aliada, lembrando que ela é parte de um todo, possibilitando ao estudante um novo recurso para aprender e melhorar o seu aprendizado. Já professores e tutores passaram por uma transformação sobre a sua prática educativa, pois no ensino híbrido o estudante assume maior responsabilidade sobre a sua trajetória acadêmica. O educador no ensino híbrido dá um espaço maior para o estudante permitindo a ele o exercício da sua autonomia, podendo aumentar o interesse por seu processo formativo.

Contudo, diante deste novo contexto, a adesão aos encontros online síncronos ficou comprometida, em menor número de participantes e inicialmente também quanto à adaptação ao novo espaço de fala, agora online. Mesmo apresentando esta situação como uma limitação, e de fato foi, no decorrer desta nova aprendizagem percebeu-se também o desenvolvimento dos estudantes não somente sobre o uso da tecnologia, mas como elas podem ser aplicadas nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem contribuindo para novos conhecimentos. Construimos juntos um espaço que ensina e aprende, um espaço de quem escuta e de quem fala, que prova reflexões sobre a realidade, enfim, um espaço que desperta para o diálogo. Para contribuir com este momento que pensamos a educação humanizada, sobre a qual Freire (2015, p. 51), explica que “[...] o dialógico não pode travar-se numa relação antagônica”, e sim, criamos vínculos de afeto, de respeito e, com isso, momentos de muitos aprendizados.

Nosso objetivo geral foi analisar o potencial da mediação pedagógica enquanto uma estratégia de formação em contextos de aprendizagem na EaD, e ao nos depararmos com algumas respostas do questionário, percebemos que para o estudante nesta modalidade de ensino ainda não está claro o que é e como podemos construir este espaço de aprendizagem a partir da mediação. Portanto, como proposição para futuras pesquisas, utilizando os ambientes online e presencial de ensino e aprendizagem, sugerimos aprofundar conceitualmente e de maneira prática a mediação conduzida pela tutoria de aprendizagem. Para a mediação atingir os objetivos de aprendizagem é imprescindível a compreensão dos papéis dos diferentes atores envolvidos, bem como de suas responsabilidades e competências necessárias no processo. É necessário refletir sobre os métodos e estratégias de ensino que se aplicam na formação dos futuros educadores, de modo a valorizar a pluralidade de saberes ao mesmo tempo que seja possível construir espaços para os novos conhecimentos.

Diante do que apresentamos em nossa pesquisa, outra sugestão de estudo para futuramente ser desenvolvido poderia ser uma investigação que busque aproximar o diálogo entre o papel da tutoria e a formação destes futuros profissionais. Também, que maneira as

instituições de ensino trabalham a formação dos tutores, já que para o exercício desta função, exige-se conhecimentos e habilidades específicas, e são profissionais que muitas vezes estão na linha de frente orientando a formação de diferentes profissionais.

Por fim, quando propomos pontuar a formação dos formadores, ou seja, daqueles que contribuem com a formação de novos profissionais, consideramos incluir o trabalho a partir de conhecimentos teóricos e práticos que dialogam com a proposta pedagógica da instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALARCON, Dafne Fonseca; SPANHOL, Fernando José. O fluxo de conhecimento na produção de ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Brasileira de Ensino de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 16, p. 63-72, 2017. Disponível em <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/issue/view/18>. Acesso em: 08 nov. 2020.
- ANDRADE, Jéssica Zacarias de. **Aprendizagem híbrida e adaptativa: caminhos na relação educação e tecnologias**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/40429/40429.PDF>. Acesso em: 08 nov. 2020.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51- 64, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.
- ANDRELO, Roseane. O rádio a serviço da educação Brasileira: uma história de nove décadas. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 12, n. 47, p. 139-153, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640044>. Acesso em: 07 nov. 2020.
- ARREDONDO, Santiago Castillo; GONZÁLES, José Antônio Torres; GONZÁLES, Luiz Polanco. **Formação de tutores: fundamentos teóricos e práticos**. Curitiba: Ibplex, 2011.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; LDA, 2016.
- BATES, Tony. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. **Revista brasileira de estudos de pedagogia**, Brasília, DF, v. 99, n. 251, p. 222-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hZcL83yf89RMVPgvdvHZNwN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 07 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução cne/cp nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 07 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução Cne/Cp Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRITO, Maria Aparecida Candine de. **Mediação pedagógica em disciplinas semipresenciais nos ambientes virtuais de aprendizagem**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4299>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BROD, Fernando Augusto Treptow; RODRIGUES, Sheyla Costa. O conversar como estratégia de formação contínua na tutoria da educação profissional a distância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 631-652, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0631.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARDOSO, Maria Clara Santos do Amaral; FILGUEIRA-SAMPAIO, Alejandra da Silva. Dificuldades para o uso da informática no ensino: percepção dos professores de matemática após 40 anos da inserção digital no contexto educacional brasileiro. **Educação matemática pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 44-84, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/38574/pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CARDOSO, Mariana Civalsci. **O lugar da pesquisa na formação inicial de professores do curso de Pedagogia e as suas confluências com a modalidade EaD**. 2019. Disponível em:

http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2019/CARDOSO__Mariana_Civalsci.pdfAcesso em: 07 nov. 2020.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **G. H. Mead – & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Documento não paginado.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; HERMANN, Nadja. Identidade do eu em contextos plurais: desafios da formação. **Pró-Posições**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 39-62, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0039.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

CASTILHO, Euclides Ayres; KALIL, Jorge. Ética e pesquisa médica: princípios, diretrizes e regulamentações. **Revista da sociedade brasileira de medicina tropical**, Uberaba, v. 38, n. 4, p. 344-347, jul./ago., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v38n4/a13v38n4.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

CHRISTENSEN, Clayton M.; RAYNOR, Michael E.; MCDONALD, Rory. What is disruptive innovation. **Harvard Business Review**, v. 93, n. 12, p. 44-53, dez. 2015. Disponível em: <https://hbr.org/2015/12/what-is-disruptive-innovation>. Acesso em: 08 nov. 2020.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, c2001. *E-book*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

COSTA, Renata Luiza; LIBÂNEO, José Carlos. Educação profissional técnica a distância: a mediação docente e as possibilidades de formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 01-26, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/fvzpyXbbRjQjgdfXGK7R8Mb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (orgs), **Anuário brasileiro de Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019.

CUNHA, Regiane Stafim da *et al.* Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 585-596, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xj6KTW6zxqHyW5Xv6F4xxSg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

D – 04 Lev Vigotski – desenvolvimento da linguagem. [*S. l., s. n.*], 19 jul. 2010. 1 vídeo (9 min 20 s). publicado pelo canal Univesp. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_BZtQf5NcvE. Acesso em: 07 nov. 2020.

DA ROCHA, Maria Cecília Mendonça Melo *et al.* Construção de conhecimento em ambiente digital: a importância da perspectiva dialógica. **Holos**, Natal, v. 5, p. 151-162, nov. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4659>. Acesso em: 03 nov. 2021.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DELORS, Jacques. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOMINGUEZ, Fabiane da Rosa. **Formação inicial de professores com enfoque no sistema Blended Learning em ambiente virtual de aprendizagem**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19076/DIS_PPGEDUCACAO_2019_DOMINGUEZ_SILVA%20_FABIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 nov. 2021.

DUARTE, Felipe Bezerra de Medeiros Dantas; MAKNAMARA, Marlécio. Distance learning in teacher education: emergency, quality benchmarks, public policies, and the pedagogical practice. **Acta Scientiarum: education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 61-68, mar. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012016000100061&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2021.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FAVA, Rui. **Educação para o Século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades de ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FEUERSTEIN, Reuven. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Tradução de Aline Kaehler.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: La Salle, 2013.

FRANCISCO, Cicero Nestor Pinheiro; OLIVEIRA, Robson Santos. Práticas pedagógicas digitais: o Facebook e a sala de aula invertida na formação dos alunos do ProfLetras. **Revista Odisseia**, Natal, v. 1, n. 2, p. p. 48 - 61, 6 set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/9901>. Acesso em: 03 nov. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

FUNDAÇÃO SANTILIANA. **Educação no Século 21**: tendências, ferramentas e projetos para inspirar. São Paulo: Fundação Santiliana, 2016. *E-book*. Disponível em; <https://smartlab.me/wp-content/uploads/2017/05/Educac%CC%A7a%CC%83o-no-se%CC%81culo-21-download-1.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

GARCÍA HOZ, Víctor. **Educação Personalizada**. Valladolid: Miñón, 1970.

GARCIA, Sandra *et al.* **O prazer de ensinar e de aprender**: contribuições de uma metodologia no aprimoramento das práticas pedagógicas. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE, 2013. Disponível em: www.mindlab.com.br. Acesso em: 03 out. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Maria Laura Magalhães *et al.* Encontros e desencontros entre professores de matemática e professores que ensinam matemática em um curso de formação continuada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 305-319, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RxvkkDFP3wSFyRrjYVcZWDq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. **Educação a Distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

GUERCH, Cristiane Ambros. Formação docente para a diversidade: um saber plural. **Holos**, Natal, v. 6, p. 1-17, dez. 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6272>. Acesso em: 02 nov. 2021.

GUTIERREZ, Francisco; PIETRO, Daniel. **A mediação pedagógica**: educação a distância alternativa. Campinas: Papirus, 1994.

HOME. *In*: ESCOLAS disruptivas. Campinas, c2020. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/>. Acesso em: 02 out. 2021.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; DE MELLO FRANCO, Francisco Manoel. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; DE MELLO FRANCO, Francisco Manoel. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INÁCIO, Maria Elizete. **Percepções dos estudantes de pedagogia relacionadas à sua formação docente: um estudo de caso em curso modalidade híbrida**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, DF: MEC; DEED, 2019.

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 07 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do censo da educação superior 2017**. Brasília, DF: MEC; DEED, 2019. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796. Acesso em: 07 nov. 2020.

JUNG, Hildegard Susana. **Educação básica e autonomia do educando**: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/923/1/hsjung.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

KORNIS, Mônica Almeida. Rádio cinema e televisão: entretenimento e informação. *In*: FGV CPDOC. Rio de Janeiro, c2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos>. Acesso em: 07 nov. 2020.

LIMA, Francisco José de. Por que ensino como ensino? Contextos e narrativas da trajetória de um professor formador de professores. **Holos**, Natal, ano 34, v. 2, p. 259-278, 2018.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes; MOURA, Flavia Ribeiro. O professor no ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MANTOVANI, Ana Margô; SARAIVA, Jonas Rodrigues; POOL, Mario Augusto. **Projeto Pedagógico da EaD**. Canoas: Unilasalle, 2016. Documento não publicado.

MASETTO, Marcos. **Competência Pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015.

MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio. **De uma educação a distância para uma educação sem distância**: a problemática da evasão nos cursos de Pedagogia a distância. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015, Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3756/Wanderl%c3%a9a%20Pereira%20Dam%c3%a1sio%20Maur%c3%adcio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Formação inicial de professores da educação básica em licenciaturas de universidades públicas do Rio Grande Do Norte: estudo de currículos e suas matrizes curriculares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1028-1049, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10975>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: MSV, 2007.

MENDES, Paulo Cezar Silva. **O papel do docente na mediação on-line e em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3310381. Acesso em: 08 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 nov. 2020.

MOBILIZAR. *In*: DICIO: dicionário on-line de Português. [S. l.], c2009-2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mobilizar/>. Acesso em: 07 nov. 2020.

MODELSKI, Daiane. Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7499>. Acesso em: 08 nov. 2020.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e180201.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel; VALENTE, José Armando. **Educação a distância**. São Paulo: Summus, 2015.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NICOLODI, Suzana Cini Freitas. **Práticas e processos de mediação na EaD**. Curitiba: CRV,

2013.

NIERMANN, Flávia de Andrade; BRANDOLI, Fernanda. Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL*, 09., Caxias do Sul, 2012. **Anais eletrônicos** [...]. Caxias do Sul: ANPED; UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>. Acesso em: 07 nov. 2020.

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. **E-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357-374, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 03 nov. 2021.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elizabete. **As TICs nos labirintos da prática educativa**. Curitiba: CRV, 2016.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

NÓVOA, António. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Vicente Willians do Nascimento; COUTO, Rosimar dos Reis Bessa. Metodologias ativas apoiadas por recursos digitais: usando os aplicativos Prezi e Plickers. *In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO – CHALLENGES 2017*, 10., 2017, Braga. **Anais eletrônicos** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/357544277/atas-challenges-2017-978-989-97374-5-7>. Acesso em: 08 nov. 2020.

O QUE É educação disruptiva. *In: IBERDROLA*. [S. l.], c2020. Disponível em: <https://www.iberdrola.com/talentos/educacao-disruptiva>. Acesso em: 07 nov. 2020.

OLIVEIRA, Brisa Teixeira de. **Do presencial-actual ao presencial-virtual**: transposições do Projeto Ler e Pensar. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158779>. Acesso em: 03 nov. 2021.

OLIVEIRA, Larissa de Souza. **Onde se aprende ser professora e professor?** Cartografias sobre territórios educativos na formação inicial docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/6398/1/larissadesouzaoliveira.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1991.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde classifica novo coronavírus como pandemia. *In: NAÇÕES Unidas Brasil*. Brasília, 11 mar. 2020. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/organizacao-mundial-da-saude-classifica-novo-coronavirus-como-pandemia/amp/>. Acesso em: 07 nov. 2020.

PÁGINA inicial. *In*: CENTRO síndrome de down. Campinas, c2020. Disponível em: <http://www.ceesd.org.br/piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser/>. Acesso em: 07 nov. 2020.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. A formação de professores para atuar na inclusão escolar. **Journal of research in special educational needs**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 70-74, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305892482_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_PARA_ATUAR_NA_INCLUSAO_ESCOLAR. Acesso em: 08 nov. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Jan amos comenio**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4674.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

PIMENTEL, Mariano. Aprendizagem online é em rede, colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. **SBC Horizontes**, Porto Alegre, jun. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/aprendizagem-em-rede/>. Acesso em: 07 nov. 2020.

PRADO, Denise De Almeida^a. **Narrativas de experiências no processo formativo em licenciaturas em EAD: habilidades e competências na prática pedagógica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5898791. Acesso em: 09 nov. 2020.

RAYCHTOCK, Sabryna. **Marcas da cultura profissional na formação de professores: análise no contexto de um curso de pedagogia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%20C3%A7%C3%B5es2017/dSabryna%20Raychtock.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

REUVEN Feuerstein. *In*: CENTRO de desenvolvimento cognitivo do Paraná. Curitiba, [2020?]. Disponível em: http://www.cdcp.com.br/reuven_feuerstein.php. Acesso em: 07 nov. 2020.

RIBEIRO, Fabrício de Souza. **Docência transdisciplinar e o olhar discente: ressignificando as competências do professor do ensino superior a distância**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: Pibid e o estágio curricular supervisionado. **E-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357-374, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26851/19384>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Edméia. Educação online para além da Ead: um fenômeno da cibercultura. *In*: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

SANTOS, Elaine Cristina Moraes. **Educação escolar e mediação**: impactos das tecnologias digitais no processo de formação. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123862>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SARMENTO, Thaisa Sampaio; VILLAROUÇO, Vilma; SANDRO, Alex Gomes. Arranjos espaciais e especificações técnicas para ambientes de aprendizagem adequados a práticas educacionais com blended learning. **Ambiente construído**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 365-390, mar. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-86212020000100365&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 08 nov. 2020.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, Renata Maldonado. A trajetória do programa telecurso e o monopólio das Organização Globo no âmbito do tele-ensino no Brasil. **InterMeio**: revista do programa de pós-graduação em educação, Campo Grande, v. 19, n. 38, p. 154-179, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2357>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SLOMSKI, Vilma Geni *et al.* Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância. **JISTEM**: journal of information systems and technology management, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 131-150, abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-17752016000100131&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 nov. 2020.

SOUZA NETO, Samuel de; CYRINO, Marina; BORGES, Cecília. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. **Revista portuguesa de educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 52-72, 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13439>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SOUZA, Adriana Alves Novais; SCHNEIDER, Henrique Nou. Tecnologias digitais na formação inicial docente: articulações e reflexões com uso de redes sociais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 418-436, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640946>. Acesso em: 03 nov. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. São Paulo: Senac, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. O processo democrático da educação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, abr./jun. 1956. p. 03-16. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/produde.htm>. Acesso em: 04 jan. 2021.

TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; GITAHY, Raquel Rosan Christino; RICIERI, Marilucia. Educação a distância e tutoria: uma análise a partir das interações do tutor com o professor-formador e com o professor-cursista. RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 257–275, 2015. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13816>. Acesso em: 03 nov. 2021.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century. **Education Research and Foresight Working Papers**, [S. l.], v. 3, 2015.

UNESCO BRASÍLIA. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília, DF: UNESCO Brasília, 2000. *E-book*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>. Acesso em: 07 nov. 2020.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, Curitiba, v. 30, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

VAUGHAN, Norman. Projetando para uma abordagem baseada em perguntas ao aprendizado combinado e on-line. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 30-47, nov. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WARMLING, Deise *et al.* Aproximando saberes e experiências à distância: relato da tutoria de um curso de especialização. **Revista de salud pública**, Bogotá, v. 20, n. 1, p. 132-137, fev. 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642018000100132&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2021.

WEF – World Economic Forum. **Schools of the future: defining new models of education for the fourth industrial revolution**. Genebra: WEF, 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/schools-of-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution>. Acesso em: 03 out. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOKAICHIYA Daniela Kiyoko *et al.* Aprendizagem colaborativa no ensino a distância: análise da distância transacional. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/041-TC-B2.htm>. Acesso em: 07 nov. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido de acordo com a RES
466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa com o título *A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, sob responsabilidade da pesquisadora Remi Maria Zanatta Benatti. O estudo tem por objetivo analisar o potencial da mediação pedagógica enquanto estratégia de formação docente em contextos de aprendizagem na EaD. A presente pesquisa visa agregar conhecimento acerca, enquanto questão de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Unilasalle.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta ao questionário, que segue, realizado de maneira anônima (sem identificação). Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Remi Maria Zanatta Benatti, pelo endereço de e-mail: remizanatta@gmail.com.

APÊNDICE B – Questionários elaborados para a pesquisa

Quadro 11: Caracterização dos participantes

4.	Pedagogia é a sua primeira graduação?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Outra: Qual: _____
5.	Você já trabalha ou trabalhou na docência?	<input type="checkbox"/> Sim Qual nível? _____ Indique o tempo em anos: _____ <input type="checkbox"/> Não
6.	Qual sua faixa etária?	<input type="checkbox"/> 20 a 24 anos <input type="checkbox"/> 25 a 29 anos <input type="checkbox"/> 30 a 34 anos <input type="checkbox"/> 35 a 39 anos <input type="checkbox"/> 40 a 44 anos <input type="checkbox"/> 45 a 49 anos <input type="checkbox"/> 50 anos ou mais

Quadro 12: Questionário da pesquisa

Objetivos específicos	Questões norteadoras da pesquisa	Questões
Historicizar a Educação a Distância no Brasil.	Como vemos a expansão da educação a distância no Brasil?	1. Você considera que a história da educação a distância tem reflexos na forma de ensinar e aprender? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> em parte Justifique: _____ 2. Você percebe alguma relação entre o avanço na oferta de ensino a distância e um maior número de pessoas com formação superior? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Justifique: _____
Estudar a mediação enquanto potencializadora da aprendizagem na modalidade híbrida de ensino.	No espaço de sala de aula, a mediação de conteúdos é efetiva?	3. Qual o seu grau de satisfação quanto à interação entre você e o tutor de aprendizagem no seu curso de Pedagogia na modalidade híbrida? (encontros presenciais, telefone, e-mail...) <input type="checkbox"/> muito satisfeito <input type="checkbox"/> satisfeito <input type="checkbox"/> pouco satisfeito <input type="checkbox"/> indiferente <input type="checkbox"/> não satisfeito

		<p>4. Para você, quais das definições abaixo, melhor se adequa à mediação em sala de aula?</p> <p>() Ato ou efeito de mediar</p> <p>() Intervenção por meio da qual se procura chegar a um acordo.</p> <p>() Processo criativo por meio do qual se passa de um termo inicial a um termo final.</p> <p>() Ato de servir de intermediário entre pessoas ou grupos.</p> <p>() Outra: _____ Qual?</p>
Contextualizar as particularidades da aprendizagem na educação a distância na modalidade híbrida.	Como o acadêmico percebe o processo de aprendizagem sendo aluno de um curso de formação docente EaD na modalidade híbrida?	<p>5. Você tem alguma dificuldade em estudar a distância?</p> <p>() falta de organização e disciplina</p> <p>() autonomia cognitiva</p> <p>() dificuldade em ler na tela do celular ou computador</p> <p>() dificuldade com o uso de recursos digitais ou tecnológicos</p> <p>() outra: _____ Qual?</p> <p>6. Na modalidade de ensino híbrido é válido explorar outros ambientes que servem de apoio para o desenvolvimento da aprendizagem?</p> <p>Justifique: _____</p> <p>7. Por que você optou pelo curso na modalidade híbrida?</p>
Problematizar a perspectiva dos estudantes de um curso de Pedagogia na modalidade híbrida da Universidade La Salle sobre suas expectativas com relação ao papel do tutor.	Qual é a perspectiva dos estudantes de um curso de Pedagogia na modalidade híbrida da Universidade La Salle sobre suas expectativas com relação ao papel do tutor?	<p>8. Que dinâmicas de ensino a tutoria tem utilizado, predominantemente durante o curso?</p> <p>() encontros expositivos</p> <p>() encontros expositivos, com a participação dos estudantes</p> <p>() encontros com atividades práticas</p> <p>() trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula.</p> <p>() outros: _____</p> <p>9. Vamos fazer uma pequena viagem no tempo. Volte para o ano de 2018, início da sua graduação em Pedagogia, nas suas elaborações sobre metodologia; conhecimento; aprendizagem; participação; grupo; aula expositiva; aula mediada... Quais foram as mudanças que ocorreram no decorrer deste período, com relação aos aspectos apontados na questão?</p> <p>10. Como você se sente com relação à mediação pedagógica realizada pela tutora do</p>

		seu curso?
--	--	------------

ANEXO A – Autorização para identificação da Universidade La Salle em Pesquisa

Credenciamento: Portaria N° 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

Universidade La Salle/ Reitoria/Of. N.º 001/2021

Canoas, 19 de janeiro de 2021.

A Excelentíssima Senhora
Prof.ª Remi Maria Zanatta Benatti
Mestranda
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle

Assunto: Autorização para identificação da Universidade La Salle em Pesquisa

Prezada Srª. Remi Maria Zanatta Benatti,

Cumprimentando-a, em retorno a correspondência recebida, vimos por meio desta informar que autorizamos a menção da Universidade La Salle como unidade de análise de sua pesquisa, a qual está sendo desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Hildegard Susana Jung.

Agradecemos pelo contato e pela confiança em nossa Instituição.

Sendo o que tínhamos para o momento, colocamo-nos à disposição.

Atenciosamente.

Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande, fsc
Vice reitor
Pró-reitor de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão.