CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Gisele Pereira de Oliveira Xavier

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Celso Suckow da Fonseca, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Professora Dra. Alcina Maria Testa Braz da Silva

Rio de Janeiro
Maio de 2021

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

Gisele Pereira de Oliveira Xavier

Banca Examinadora:

Professora Doutora Alcina Maria Testa Braz da Silva
Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ
(Presidente/ Orientadora)

Professor Doutor Agnaldo da Conceição Esquincalha
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – RJ
(Avaliador Externo)

Professora Doutora Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Universidade Estácio de Sá - UNESA – RJ
(Avaliadora Externa)

Professor Doutor Leydervan de Souza Xavier
Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ
(Avaliador externo)

Professor Marco Antonio Barbosa Braga
Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ
(Avaliador interno)

Professora Glória Regina Pessoa Campello Queiroz
Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia Celso Suckow da Fonseca – UERJ / CEFET/RJ
(Avaliadora interna)

Rio de Janeiro
Maio de 2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

Xavier, Gisele Pereira de Oliveira

Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo em representações sociais / Gisele Pereira de Oliveira Xavier — 2021.

170f. + anexo : il. color. , enc.

1. Ensino - Mediação. 2. Prática de ensino. 3. Tecnologia educacional. 4. Ambientes virtuais compartilhados. 5. Representações sociais. 6. Ensino a distância. I. Silva, Alcina Maria Testa Braz da (Orient.). II. Título.

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

Dedico
TUTORES DA EAD
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
FORMAÇÃO CONTINUADA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AGRADECIMENTOS

A Deus, dono de toda Ciência, por seu amor e graça sempre constante durante essa trajetória. A força e ânimo necessários para rascunhar e desenvolver cada etapa. A Ele, dedico a realização dessa pesquisa por me permitir experenciar essa incrível jornada acadêmica.

À minha querida orientadora, Professora Dr. Alcina Maria Testa Braz da Silva, que com muita paciência e sabedoria me auxiliou durante cada momento. Agradeço a cada "*go ahead*". Seus incentivos e desafios foram cruciais para minha formação acadêmica. Gratidão por seu comprometimento e generosidade.

Agradeço a todos os professores da Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do CEFET-RJ, que contribuíram com seus ensinamentos durante essa jornada. E a toda equipe da Secretaria do programa que sempre com muita presteza me auxiliaram. Também agradeço ao Professor Dr. Leydervan Xavier e Professor Luciano de Melo, que acolheram o projeto do curso de extensão e me auxiliaram na implementação do curso no *Moodle*.

Agradeço aos meus pais, Antonio e Irilda, pelo carinho e intercessões. Obrigada por acreditarem em mim. Esse trabalho também é de vocês! Ao meu irmão Jesiel, que me incentivou e me deu carona para chegar a tempo e realizar a inscrição no processo de seleção do Doutorado.

Ao meu querido esposo, Luciano, por sua paciência e incentivo. Pela parceria e apoio desde a inscrição à finalização dessa etapa. Por me auxiliar nas gravações e topar os desafios. Agradeço a compreensão, carinho e dedicação. *I love you*!

À minha querida tia Izabel Nogueira *(in memorian*), cujas lembranças e importância ardem no meu coração. Embora, não esteja aqui para vivenciar a concretização, sonhou e acreditou que era possível. À minha tia, Raquel Nogueira, por suas orações e palavras de incentivo.

Aos meus amigos do Laboratório de Pesquisas em Ciências e Representações Sociais – EDUCIRS, que sempre foram muito acolhedores. Agradeço por cada discussão enriquecedora e também pelos momentos de descontração. Em especial, às minhas companheiras de viagens Maria José, Renata Gerhardt e Rosângela Maria.



“Quando abro a porta de uma nova descoberta já encontro Deus lá dentro”. Albert Einstein

RESUMO

Mediação Pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo de representações sociais.

O presente trabalho decorreu da inquietação sobre o papel desempenhado pelo professor/tutor *online*, especificamente buscando analisar as representações sociais sobre a mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem. A investigação ocorreu com professores da área das ciências naturais e exatas (Química, Física, Biologia e Matemática) participantes de um curso de extensão sobre "Abordagens Pedagógicas *Online*" ofertado em parceria com Departamento de Extensão e Assuntos Comunitários (DEAC) do Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia Celso Suckow da Fonseca (CEFET RJ). Os dados para composição das análises foram coletados por meio dos registros no ambiente de formação do curso e por meio de um grupo focal realizado com os participantes da pesquisa. Como referencial teórico, adotamos a Teoria das Representações Sociais. A metodologia de pesquisa assumida é baseada na análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977), que possibilita a organização do material, exploração com base em decisões tomadas a partir da definição de categorias, codificação, e, tratamento dos dados de forma qualitativa e quantitativa. Como suporte para análise categorial temática e elaboração de redes semânticas foi utilizado o software ATLAS ti. À luz da Teoria das Representações Sociais foi possível perceber que a mediação pedagógica se constitui como um objeto de representações sociais e que a interação aparece como uma representação desse objeto. A revisão bibliográfica possibilitou compreender que a mediação pedagógica precisa ser pensada e planejada com base nas necessidades e especificidades de cada modelo formativo, e que apenas a transposição para um cenário e/ou utilização de um recurso não são suficientes para efetivação da aprendizagem. Olhar para o objeto de representação, para os sujeitos e o cenário de formação da representação permitiu entender um sistema de representações sociais em torno dos modelos formativos, mediador e tecnologia. Nesse sentido, os resultados remetem a alguns conteúdos representacionais apoiados na dimensão atitudinal, algumas representações negativadas, positivadas, representações de dualidade e distorcidas que permitiram a reflexão sobre como professores entendem o objeto. Já em relação aos elementos representacionais em torno de quem é mediador e/ou tutor pedagógico, observou-se que não há um conceito formalizado. Não fica claro para o grupo se o tutor poderia ser o mediador e vice-versa. Dessa forma, a discussão teórica e as análises realizadas corroboraram para o desenvolvimento de uma discussão a respeito do papel do mediador, da importância da mediação pedagógica e da configuração de ações didáticas para promoção da docência *online*.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica *Online*; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Representações Sociais.

ABSTRACT

Pedagogical Mediation in virtual learning environments: a study of social representations.

The present work arose from the concern about the role played by the online teacher / tutor, specifically seeking to analyze the social representations about pedagogical mediation in virtual learning environments. The investigation took place with professors in the area of natural and exact sciences (Chemistry, Physics, Biology and Mathematics) participating in an extension course on “Online Pedagogical Approaches” offered in partnership with the Department of Extension and Community Affairs (DEAC) of the Federal Center of Education Science and Technology Celso Suckow da Fonseca (CEFET RJ). The data for the composition of the analyzes were collected through the records in the training environment of the course and through a focus group carried out with the research participants. As a theoretical framework, we adopted the Theory of Social Representations. The assumed research methodology is based on the content analysis of Laurence Bardin (1977), which allows the organization of the material, exploration based on decisions taken from the definition of categories, coding, and treatment of the data in a qualitative and quantitative way . As support for thematic categorical analysis and development of semantic networks, the ATLAS ti software was used. In the light of the Theory of Social Representations it was possible to perceive that pedagogical mediation is constituted as an object of social representations. And that the interaction appears as a representation of that object. The bibliographic review made it possible to understand that pedagogical mediation needs to be thought and planned based on the needs and specificities of each training model. And that just the transposition to a scenario and / or the use of a resource are not enough to make learning effective. Looking at the object of representation, the subjects and the scenario of formation of representation allowed us to understand a system of social representations around the formative models, mediator and technology. In this sense, the results refer to some representational content based on the attitudinal dimension, some negative, positive representations, representations of duality and distorted that allowed the reflection on how teachers understand the object. Regarding the representational elements around who is a mediator and / or pedagogical tutor, it was observed that there is no formalized concept. It is not clear to the group whether the tutor could be the mediator and vice versa. Thus, the theoretical discussion and the analyzes carried out corroborated to the development of a discussion about the role of the mediator, the importance of pedagogical mediation and the configuration of didactic actions for the promotion of online teaching.

Keywords: Online Pedagogical Mediation; Virtual Learning Environments; Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Princípios da educação *online* 57
Figura 2 – Processo de ancoragem 67
Figura 3 – Processo de objetivação 69
Figura 4 – Conteúdos representativos 71
Figura 5 – Funcionamento da expressão de uma representação social 72
Figura 6 – Elementos que compõem a zona muda 72
Figura 7 – Tela Proposta “Parada Obrigatória: Identifique-se” 81
Figura 8 – Tela do Link da plataforma - Questões norteadoras 84
Figura 9 - Tela de Login do Curso 85
Figura 10 - Tela do Curso 85
Figura 11 - Relatório Digital in 2019 86
Figura 12 - Orientação acesso *Edmodo* 89
Figura 13 - Questões norteadoras – Linha do tempo: *Edmodo* 90
Figura 14 - Aplicativos de mensagens instantâneas mais utilizados pelos brasileiros 93
Figura 15 – Grupo de *WhatsApp* do Curso Abordagens Pedagógias *Online* 94
Figura 16 – Orientações de acesso ao grupo no *Facebook* 99
Figura 17 – Mensagem inicial no *Facebook* 99
Figura 18 – Folder do Curso de Extensão Abordagens Pedagógicas *Online* 105
Figura 19 – Composição do processo de codificação 113
Figura 20 – Etapas da análise de conteúdo 114
Figura 21 – Tela do *Software* ATLAS ti. 8.4.18. 115
Figura 22 – Rede Modelos Formativos 123
Figura 23 – Rede Ensino a Distância 128
Figura 24 – Rede Tecnologia 132
Figura 25 – Rede Mediação Pedagógica 136
Figura 26 – Rede Discursos Ausentes 143
Figura 27 – Elementos presentes na representação social dos Modelos Formativos 145
Figura 28 – Elementos presentes na representação social da Mediação Pedagógica 147
Figura 29 – Elementos presentes na representação social da Tecnologia 150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão de literatura Modelos Formativos 21
Quadro 2 – Principais diferenças entre o ensino presencial, EaD e ERE 30
Quadro 3 – Riscos da EaD 33
Quadro 4 – Revisão de literatura Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVA) 36
Quadro 5 – Revisão de literatura Mediação Pedagógica 44
Quadro 6 – Características: Mediação Pedagógica 48
Quadro 7 – Revisão de literatura em ambientes virtuais de aprendizagem 52
Quadro 8 – Fundamentos da interatividade 56
Quadro 9 – Saberes da docência *online* 60
Quadro 10 – Decisões no processo de ancoragem 67
Quadro 11 – Nível dos conteúdos representativos 71
Quadro 12 – Unidades do Curso 79
Quadro 13 – Regras de seleção de documentos 111
Quadro 14 – Qualidade de boas categorias 113
Quadro 15 – Macrocategorias de análise 121
Quadro 16 – Microcategorias de análise 121
Quadro 17 – Microcategorias de análise – Modelos Formativos 122
Quadro 18 – Microcategoria de análise – Ensino a Distância 127
Quadro 19 – Microcategorias de análise – Tecnologia 131
Quadro 20 – Microcategorias de análise – Mediação Pedagógica 135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do total de matrículas em cursos regulamentados totalmente a distância desde 2009 (CENSO EAD.BR, 2019) 119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Oferta do Curso Abordagens Pedagógicas *Online* 118
Tabela 2 - Sujeitos participantes 119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.

APO – Abordagens Pedagógicas *Online.*

APP – Aplicativo.

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

CECIERJ - Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.

CEFET RJ - Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia Celso Suckow da Fonseca.

CEP - Comitês de Ética em Pesquisa.

CNS - Conselho Nacional de Saúde.

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

CP – Comunidade de Prática.

CVA - Comunidade virtual de aprendizagem.

DEAC – Departamento de Extensão e Assuntos Comunitários.

EAD – Educação a Distância.

EDUCIRS – Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Representações Sociais.

MOOCS - Massive Online Open Courses.

MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

RBAAD - Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância.

RS – Representações Sociais.

SEEDUC - Secretaria Estadual de Educação do RJ.

SPOCS - Small Private Online Courses.

SRS – Sistema de Representações Sociais.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TRS – Teoria das Representações Sociais.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15

1.1. CONVERSA INICIAL... 17

1.2. ESTRUTURA DA TESE 19

2. AMBIÊNCIAS FORMATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE 21

2.1. MODELOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE 21

2.1.1. Refletindo sobre os modelos formativos 26

2.2. COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM 35

2.2.1. Refletindo sobre as comunidades virtuais de aprendizagem 39

2.3. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE 44

2.3.1. Refletindo sobre a Mediação Pedagógica 46

2.3.1.1. Mediação em ambientes virtuais de aprendizagem 52

2.3.1.2. Refletindo sobre a Mediação em ambientes virtuais de aprendizagem 53

2.3.1.3. Algumas reflexões para a promoção da mediação pedagógica online 54

3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 61

3.1. A PSICOLOGIA SOCIAL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA 61

3.2. O CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 63

3.3. OS PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS E OS PROCESSOS EPISTEMOLÓGICOS 64

3.3.1. Ancoragem – Como se processa? 66

3.3.2. Objetivação – Como se processa? 68

3.3.3. Representações Sociais: Função Social e Conteúdos Representativos 70

3.3.4. Zona muda das representações 71

3.4. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: OBJETO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 74

4. O CURSO – LÓCUS DA PESQUISA 78

4.1. PLATAFORMA *MOODLE* 82

4.2. REDE SOCIAL DE APRENDIZAGEM *EDMODO* 86

4.3. *WHATSAPP* 90

4.4. *FACEBOOK* 95

5. METODOLOGIA 101

5.1. O DESENHO E O TIPO DE PESQUISA 102

5.2. OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 103

5.3. CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA 103

5.3.1. Grupo Focal 106

5.3.1.1. Dinâmica do Grupo Focal 107

5.4. INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS 109
5.4.1. Análise de Conteúdo *109*
5.4.2. Análise de Categorial Temática *112*
5.4.3. Software ATLAS ti. – Suporte para Análise Categorial Temática *115*
5.5. PROCEDIMENTOS ÉTICOS 116

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 118

6.1. SUJEITOS E A PARTICIPAÇÃO NO CURSO 118
6.2. ANÁLISE CATEGORIAL TEMÁTICA – PERCURSOS DA ANÁLISE 120
6.3. REDE MODELOS FORMATIVOS 122
6.3.1. Rede Ensino a Distância *126*
6.4. REDE TECNOLOGIA 131
6.5. REDE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA 135
Erro! Indicador não definido.DISCURSOS AUSENTES 141
6.7. REFLETINDO OS RESULTADOS 144

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 152

7.1. REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA 152
7.2. RESSOAR DE INQUIETAÇÕES E NOVOS "CLIQUES" DE POSSIBILIDADES 155

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 156

9. ANEXOS 171

9.1. ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 171
9.2. ANEXO II – TERMO DE USO DA IMAGEM E DEPOIMENTOS 172
9.3. ANEXO III – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – PARTE 1 173
9.4. ANEXO IV - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – PARTE 2 174
9.5. ANEXO V – TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DE ORIENTAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA SUBMETIDOS AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA 175
9.6. ANEXO VI - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR 176
9.7. ANEXO VII – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA 177
9.8. ANEXO VIII – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO – CURSO DE EXTENSÃO – PARTE 1 178
9.9. ANEXO IX – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO – CURSO DE EXTENSÃO – PARTE 2 179
9.10. ANEXO X – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL – CURSO DE EXTENSÃO ABORDAGENS PEDAGÓGICAS *ONLINE* 180

1. **INTRODUÇÃO**

Mudar o cenário educacional não é uma tarefa fácil, já que, além de depender da gestão política e educacional, também depende do professor, do aluno e da família. Muitas vezes o professor pode objetivar e estar motivado à mudança. No entanto, se não houver parceria entre os demais interlocutores, planejamento e entendimento de sua ação / intervenção no processo, muito pouco se avança.

Há necessidade de os educadores estarem dispostos ao diálogo, se sentirem motivados e serem emocionalmente e cognitivamente curiosos (LIBÂNEO, 2014), a fim de valorizar a diversidade da sala de aula, ser capaz de improvisar, ensinar, mas também aprender com sua prática docente (LIBÂNEO, 2014).

Educar está ligado a um processo de transformação de vidas (LIBÂNEO, 2014). Requer ciência e consciência do que se faz, pois influencia a vida do outro, corroborando para uma experiência positiva ou negativa. Nesse sentido, Freire (2015) alerta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (2002, p. 24).

É importante, então, o professor considerar o conteúdo, mas também o relacionar à prática social e estruturar o planejamento da ação didática que utilizará. Deve-se considerar que a “interação homem-mundo é mediada pelo uso dos instrumentos físicos e dos signos disponíveis na cultura” (COSTA, 2010, p. 101). Assim, as aprendizagens, sejam elas de diversas naturezas, estão presentes, permeiam o progresso e aperfeiçoamento humano de forma contínua.

Pensar na formação integral dos alunos requer então considerar “participação e engajamento do indivíduo em atividades socioculturalmente ricas para desenvolvimentos superiores” (COSTA; LIBÂNEO, 2018, p. 8), um fator extremamente importante para refletir a ação docente (atitude) e o comportamento do professor frente o processo educativo.

Nesse sentido, a mediação pedagógica é “um processo que inclui tanto o professor quanto o aluno, além dos instrumentos e dos materiais diversos usados para estabelecer a comunicação”. O que requer uma nova atitude tanto do professor quanto do aluno, pois o professor deixa de atuar como apresentador dos conteúdos e o aluno deixa de ser um aprendiz passivo.

É crucial considerar que a configuração da sociedade atual está voltada para a riqueza da informação, do conhecimento e de suas interpretações (COSTA, 2010). Por outro lado, o que se observa entre a sociedade pós-moderna, que tem como característica a utilização de recursos tecnológicos cada vez mais eficientes e avançados, e a escola é um grande

distanciamento (COSTA, 2010), o que, ao invés de contribuir na formação do cidadão crítico e participativo digitalmente, acaba por configurar um “atraso cultural” (COSTA, 2010).

Nesse contexto, a primazia em ações didáticas que focam na memorização não é suficiente para desenvolver habilidades e competências que possam romper com a reprodução de ensinamentos (COSTA, 2010). O professor, por sua vez, precisa compreender a importância de sua ação (intervenção) no processo educativo e entender que “a formação docente é um processo de aprendizagem que ocorre num *continuum*, ao longo da vida” (COSTA, 2010, p. 86).

A mediação pedagógica também se faz necessária em ambientes mediados pelo digital em rede. Mas será que os professores e os alunos compreendem seus papéis? De fato, a sala de aula é um espaço rico, assim como a vida, a sociedade, a cultura, a escola em seu modelo formativo presencial, assim como a educação a distância. No entanto, será que o mediador compreende a importância de seu fazer docente? É nesse caminho que este trabalho busca elencar elementos, a fim de contribuir para a reflexão e destacar a importância da mediação pedagógica, considerando as ações docentes desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Sendo assim, para o desenvolvimento da pesquisa foi planejado e implementado (pela pesquisadora) um curso de extensão que, além de servir de lócus de investigação, também tinha como proposta contribuir para formação continuada de professores. O curso teve como carga horária 40 horas de duração e foi desenvolvido ao longo de oito semanas. Foram ofertadas 30 vagas para docentes que atuavam com as disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática no Ensino Fundamental II.

O curso tinha como temática “Abordagens Pedagógicas *Online".* A proposta era explorar e possibilitar a reflexão das potencialidades do ensino em ambientes virtuais de aprendizagem. Sendo assim, utilizou-se como plataforma base o *Moodle*, e também se buscou a configuração de um ambiente virtual de aprendizagem na rede social educativa *Edmodo*, na rede social *Facebook* e no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*.

Os dados para composição das análises foram coletados por meio de um grupo focal realizado no decorrer do curso. Como referencial teórico adotamos a Teoria das Representações Sociais. Sendo assim, esta pesquisa de tese tem como objetivo geral analisar as representações sociais sobre a mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem, e como objetivos específicos:

- Identificar se a mediação pedagógica é um objeto de representação social.
- Analisar as representações sociais em torno do objeto mediação pedagógica e em torno do papel do mediador.

- Identificar representações sociais que aparecem nos modelos formativos online.

1.1 Conversa Inicial

Compreendemos que no desenvolvimento de uma pesquisa é necessário descrever quem são os sujeitos e conhecer o ambiente em que eles habitam para poder entender as representações sociais a respeito de um determinado objeto. E sendo o pesquisador um ator que também se articula nesse processo, é importante conhecer de onde ele fala, para que seja possível compreender o percurso de sua pesquisa. Então, nada mais justo que o leitor deste texto conheça meu lugar de fala.

Sou Orientadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Japeri; Professora da Formação Inicial de Professores, Professora da Educação Coorporativa e integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisa em Educação em Ciências e Representações Sociais - EDUCIRS. Meu prazer desde a infância sempre foi fazer de conta que era professora. Em um momento essa brincadeira acabou amadurecendo e o meu interesse me direcionou a trilhar a Formação de Professores.

Na graduação pude entender melhor sobre os aspectos psicológicos, sociológicos e antropológicos da Educação, o que colaborou para ampliação da visão de como tornar o ensino cada vez mais significativo e proveitoso ao aluno. Algumas inquietações, como o que o professor considera em seu cotidiano, como repensa sua prática educativa, aguçaram minha vontade de compreender a prática pedagógica, uma vez que as ações docentes influenciam e desencadeiam uma série de eventos no processo de ensino e aprendizagem.

Um fato transformador foi ter contato com duas disciplinas ofertadas pela modalidade de Educação a Distância (EaD) durante a graduação. Um tempo depois, ao conhecer o LANTE – Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino, cursei a Pós-Graduação em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática (NTEM) – Universidade Federal Fluminense (UFF), ofertado EaD. No final do curso foram oferecidas duas disciplinas de formação de tutores - Sistema de Tutoria à Distância e Curso de Formação de Tutores em EaD -, o que me despertou para esse professor que trabalha na modalidade, mais conhecido como tutor.

Com base nas relações estabelecidas durante os cursos de extensão pelo Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), pude entender melhor sobre o trabalho desenvolvido pela tutoria. E pouco tempo depois, passei a integrar o quadro de tutores da Formação Continuada dos Professores de Matemática da Fundação CECIERJ em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do RJ (SEEDUC).

Nesse mesmo período fui convidada a integrar a equipe de pesquisa orientada pelo Professor Marcelo Almeida Bairral, pesquisador da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sobre Análise de Fóruns de Discussão na Formação Continuada de Professores. Uma experiência propulsora, pois fez florescer o olhar para a EaD como área de pesquisa. As inquietações durante esse projeto corroboraram para o desenvolvimento da Dissertação "Formação Continuada para EJA: Análise de interações docentes em Matemática em um Fórum De Discussão". Uma pesquisa que foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares na UFRRJ.

Ao longo da minha trajetória minhas experiências profissionais foram perpassando pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Ensino Técnico, Formação Continuada, Educação Corporativa, Ensino Superior em Cursos de Graduação e Especialização *Lato sensu*.

Por meio das experiências na modalidade EaD e pela troca entre os colegas tutores, algumas questões começaram a me inquietar. Mesmo compreendendo que cada um tem uma forma particular de planejar e implementar suas ações didáticas, é possível perceber que, embora os tutores atuem de formas distintas, muitas vezes não consideram que a modalidade em questão se diferencia de uma sala de aula convencional. Considerando que a prática pedagógica influencia o processo de ensino aprendizagem, emergiu a seguinte questão de pesquisa: Que representações sociais os professores têm a respeito da mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem?

Com o avanço da tecnologia, a sociedade contemporânea tem sido influenciada por novos elementos na produção de conhecimento e, consequentemente, acarretando a mudança de comportamentos. Os alunos já não são passivos nesse processo, mas praticantes culturais do seu tempo (SANTOS, 2020). O meio educacional, por sua vez, não fica à margem desse processo. Para pensar em educação e em processos formativos, devemos considerar as relações que o sujeito estabelece com essa realidade que está em constante movimento e transformação e ponderar também seus processos e mecanismos de construção.

Nos cenários de educação *online,* a proposta de ensinar e aprender, assim como as relações entre professor e aluno, se diferenciam do que é visto na modalidade presencial e se distanciam de uma abordagem de EaD massiva e engessada. "A função do professor mudou: ele organiza, orienta, segue os ritmos individuais, mas não impõe" (GILLY, 2001, p.327).

Essas transformações geram muitos desafios, como a modificação dos momentos, as possibilidades e diversificação na formação. Com base nas possibilidades colaborativas que as interlocuções sociais apresentam, torna-se importante priorizar a pesquisa e a análise da mediação pedagógica em cenários *online*, já que é a modalidade que tem ganhado muitos adeptos nos últimos anos (CENSO EAD.BR, 2019).

Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, apresenta-se como um referencial teórico que busca entender e exemplificar uma construção que não foi constituída apenas individualmente, mas por meio do diálogo entre os pares. O que Testa Braz da Silva (2010, p. 260) complementa como um dos "principais pontos de demarcação entre o campo das cognições sociais e aquele das representações sociais".

É a partir desse contexto, buscando entendê-lo por meio de uma discussão teórica e a fim de encontrar respostas para essa inquietação ou mesmo fazendo emergir outros questionamentos, que a presente pesquisa se estrutura e se insere ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, atrelada à linha de Pesquisa de Formação de Professores em Ciência, Tecnologia e Educação, e ao Projeto de Pesquisa Cultura Científico-Tecnológico nos contextos formativos contemporâneos.

1.2. Estrutura da tese

De forma a contemplar os objetivos e a questão proposta, este trabalho se estrutura da seguinte maneira: o Capítulo 2, apresenta o levantamento bibliográfico de trabalhos que versam sobre os modelos formativos, propondo a reflexão para o contexto da contemporaneidade. Dessa forma, autores e pesquisadores da área são integrados na composição do diálogo. Em um primeiro momento é apresentada a conceituação de Comunidade Virtual de Aprendizagem tomando como base discussões teóricas que embasam o conceito. Após é levantada a ideia de ambiente virtual de aprendizagem e discutida a mediação nesse tipo de ambiente com eventuais limitações e perigos da instrumentalização pura do ambiente virtual. E, finalmente, é debatida a mediação pedagógica *online* como uma forma específica de mediação. Dessa maneira, esperamos valorizar a importância da ação/intervenção docente e apresentar elementos para propor a reflexão da mediação voltada para contextos da formação em cenários virtuais.

O Capítulo 3 apresenta o referencial teórico da Teoria das Representações Sociais, destacando os pressupostos conceituais e processos epistemológicos que desenham e embasam a pesquisa. Apresenta o processo de ancoragem e objetivação e o nível dos conteúdos representativos: desfalque, distorção e suplementação. Também é apresentada

uma breve contextualização histórica da Psicologia Social e o conceito de zona muda da representação. O capítulo finaliza destacando a Mediação Pedagógica como um objeto de Representações Sociais.

O Capítulo 4 apresenta o curso de extensão que serviu de lócus para a realização da pesquisa. A seção reúne informações de como o curso foi pensado, estruturado e como ocorreu. Também traz elementos sobre as plataformas utilizadas (Plataforma *Moodle*, Rede Social de Aprendizagem *Edmodo, WhatsApp* e *Facebook*) e como o curso funcionou em cada uma delas.

No Capítulo 5 é apresentada a natureza da pesquisa, o tipo de concepção filosófica, e o tipo de abordagem que a embasa metodologicamente. É detalhado todo o procedimento utilizado para a realização das análises e o embasamento teórico que subsidia a metodologia. Em seguida, é explicitado quem são os sujeitos da pesquisa e suas características, os instrumentos que foram utilizados, a estrutura e os procedimentos adotados para a produção de dados.

O Capítulo 6 expõe os resultados do estudo. São apresentados os sujeitos e a participação deles no curso, os percursos adotados na realização da análise categorial temática e as redes semânticas criadas (rede modelos formativos, rede ensino a distância, rede tecnologia, rede mediação pedagógica), assim como as análises do grupo focal realizado.

No Capítulo 7 é apresentada a discussão dos resultados em diálogo com os referenciais utilizados. No Capítulo 8 é realizada uma reflexão conclusiva, retornando ao objeto da pesquisa, sua problemática e objetivos propostos inicialmente para o desenvolvimento do trabalho, além de descrever os próximos encaminhamentos e pretensões.

No Capítulo 9 têm-se as referências dos materiais utilizados. E, por último, o Capítulo 10 reúne os anexos – apresenta os documentos submetidos à Plataforma Brasil, o cronograma da pesquisa, o roteiro para realização do grupo focal, o formulário de inscrição no curso de extensão e outros documentos utilizados e citados no corpo do texto.

2. AMBIÊNCIAS FORMATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

Esta seção contém o levantamento de produções científicas com base em alguns bancos de periódicos, teses e dissertações. As buscas foram realizadas até fevereiro de 2021. As temáticas envolvidas nessa discussão são: mediação pedagógica, comunidade virtual, formação inicial e continuada. Além de evidenciar o estudo dessas discussões, a seção busca analisar e relacionar as investigações publicadas ao objeto de estudo, a fim de ressaltar a relevância dessa pesquisa.

A pesquisa foi realizada utilizando a plataforma *Scielo*[1], Plataforma *Domínio Público*[2], *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (*BDTD*)[3] e o *Banco Periódicos da CAPES*[4]. Também foram consultadas as plataformas da *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância* (*RBAAD*) e a *Revista EaD em foco*. O período escolhido foi dos últimos 10 anos (2011-2021). As buscas nessas plataformas foram realizadas durante o segundo semestre de 2019 e o primeiro trimestre de 2021. Foi utilizado o descritor *and* (e) para a busca dos trabalhos, juntamente com uma combinação de palavras-chave.

2.1. Modelos Formativos no contexto da contemporaneidade

Para a composição do material sobre os modelos formativos e as discussões atreladas, foram realizadas buscas nas plataformas descritas acima. Para melhor compreensão de como foram realizadas, será descrito o detalhamento dessa revisão. As buscas centralizaram-se na pesquisa de títulos que apresentassem as palavras-chave: “formação docente” e “ead”. Buscou-se também por “formação docente” e “educação a distância”; “formação docente” e “semipresencial”; “formação docente” e “semi-presencial”; e, “formação docente” e “híbrido[5]”. Veja a seguir o quadro com a apuração dos resultados.

Quadro 1: Revisão de literatura Modelos Formativos

Nº	Pesquisador/Ano	Título	Natureza	Plataforma
1	MORAIS; SOUZA (2020)	Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação	Artigo	CAPES
2	BENTO, et al. (2019)	Formação Docente em EaD para processos híbridos	Artigo	CAPES

[1] Disponível em: <https://search.scielo.org/>.
[2] Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>.
[3] Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>.
[4] Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>.
[5] Entendemos por ensino híbrido: “práticas de educação *online* que combinam educação presencial e a distância (*online*) em currículos formais (...) a expressão *b-learning* é marcada pela combinação de situações presenciais com situações a distância” (SANTOS, 2020, p. 18).

3	SILVA (2019)	Educação a Distância: uma realidade na formação docente inicial.	Artigo	CAPES
4	QUINTAS-MENDES; WYSZOMIRRSKA (2019)	Educação e formação docente no contexto da Educação a Distância *online*.	Artigo	CAPES
5	LUPEPSO; SÁ (2018)	Estado do conhecimento na Educação a Distância: repensando a formação inicial e continuada.	Artigo	CAPES
6	SANTAROSA; CONFORTO (2017)	A equidade da formação docente na modalidade a distância.	Artigo	CAPES
7	RICHIT (2016)	Formação continuada docente pautada na educação a distância: compreensões na perspectiva da teoria dialética.	Artigo	CAPES
8	SANTOS (2016)	Ensino Híbrido em formação docente de curso de Biologia em uma disciplina em Instituição de Ensino Superior Pública	Artigo	CAPES
9	CRUZ, et al. (2014)	Gestão do Conhecimento e as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC: Mapas do Conhecimento na Formação Inicial do Docente e Educação à Distância.	Artigo	CAPES
10	PASQUALOTTI; BRACCINI (2013)	Sociabilidade presente na ead: a escrita coletiva e colaborativa em um curso de formação docente.	Artigo	CAPES
11	LEITE (2012)	O processo de formação docente para a modalidade semipresencial em uma IES	Artigo	CAPES
12	MORÉ, et al. (2012)	Formação docente e educação a distância: um estudo do cenário educativo de Santa Catarina.	Artigo	CAPES
13	FELDEN; NASCIMENTO e SILVA (2011)	Formação Docente: Limites e possibilidades na Educação à Distância.	Artigo	CAPES
14	MORÉ, et al. (2011)	Educação a Distância e formação docente: o sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso à Educação Superior.	Artigo	CAPES
15	FREITAS (2018)	Avaliação da eficácia da formação docente em curso da modalidade de educação a distância (EAD).	Dissertação	BDTD
16	CORTELINI (2017)	Formação docente e os cursos de graduação em pedagogia na modalidade EaD: processos formativos e a autonomia do sujeito.	Dissertação	BDTD
17	SOUZA (2017)	A formação continuada dos professores do ensino superior na modalidade EaD/UFPB: um olhar sobre as políticas públicas e concepções docentes.	Dissertação	BDTD
18	MACHADO (2016)	A avaliação do docente em formação no curso de espanhol a distância da UFSC: uma análise crítica do gênero “atividade obrigatória em EaD”.	Tese	BDTD
19	LEITE (2015)	Docência compartilhada e o potencial da formação continuada: rotas possíveis nas viagens pelas práticas docentes na EaD.	Dissertação	BDTD
20	NAZÁRIO (2015)	Conhecimentos docentes para educação *on-line*: contribuições de um curso de formação em EaD pela UFSCar.	Dissertação	BDTD
21	MOREIRA (2012)	Educação especial e educação: percepções sobre formação docente em nível de pós-graduação EaD em São Paulo e em Lisboa.	Tese	BDTD
22	AGUIAR (2011)	Formação continuada semipresencial com professores de ciências: interlaçando caminhos entre os saberes docentes e as tecnologias de informação e comunicação	Dissertação	BDTD

23	MARCANO (2011)	La formación docente en la modalidad de educación a distancia, uma demanda de los docentes de la UPEL-IMPM: caso: Extensión el tigre.	Artigo	Scielo
24	BARROS et al. (2020)	Percepções sobre a Docência na Pandemia: Trocas entre Professoras Iniciantes e Experientes no Programa Híbrido de Mentoria	Artigo	EaD em foco
25	SCHELESKY; PEREIRA; GROSSI (2020)	Pensando sobre o Uso das Tecnologias na Formação de Professores no Contexto EaD	Artigo	EaD em Foco
26	AMORIM (2019)	Formação Inicial de Professores e Aproximação com o Campo Profissional na Modalidade Semipresencial do Consórcio Cederj	Artigo	EaD em Foco
27	SANTOS; ROSA; VIEIRA (2018)	Discussões Envolvendo a Semipresencialidade na Formação do Professor de Física	Artigo	EaD em Foco
28	CLAUDINO-KAMAZAKI et al. (2017)	Formação de Professores em Educação Especial na Modalidade EaD: alguns apontamentos sobre seis cursos de especialização	Artigo	EaD em Foco
29	TEIXEIRA; ALMEIDA (2015)	Formação de Professores na Educação a Distância e a Prática Reflexiva	Artigo	EaD em Foco

Fonte: Construído pela autora.

Iniciou-se pela plataforma do domínio público. Já que a plataforma não fornece opção para inclusão de mais palavras, foi utilizada no campo “busca por títulos” a expressão “formação docente EaD”, mas não houve resultados. Só apareceram resultados para as palavras pesquisadas isoladamente. Para buscas isoladas, as duas palavras totalizaram 1.843 trabalhos. Essa generalização dificultou a apuração do objeto. Vale destacar que houve a tentativa pelas palavras “formação docente educação a distância”, mas a mesma situação ocorreu. Dessa forma, para essas sentenças optou-se pelas demais plataformas, por possuírem a opção de acrescentar mais palavras às buscas.

Na mesma plataforma, dessa vez com a sentença “formação docente semipresencial”, não se obtiveram resultados. Em um segundo momento, utilizou-se a palavra “semipresencial” com hífen, mas também não foi encontrado nenhum resultado. O mesmo procedimento foi adotado para a palavra “formação docente híbrido”. Entretanto, a busca não encontrou resultados.

No portal de periódicos da CAPES buscou-se por títulos que apresentassem as duas palavras: “formação docente” e “EaD” (a plataforma permite busca avançada). Foram encontrados quatro trabalhos; desses, apenas um foi excluído por não se tratar de EaD diretamente. Já quando se buscou por “formação docente” e “educação a distância” apareceram quinze resultados. Dentre eles, um já tinha aparecido na busca anterior, um trabalho apareceu triplicado, dois estavam fora do período e dois não eram voltados para formação docente. Sendo assim, entraram para composição desse levantamento oito trabalhos.

Para a busca de “formação docente” e “semipresencial”, apareceu um trabalho. Como ele estava de acordo com a proposta, foi selecionado. Já para a busca com o termo “semi-presencial”, não se obtiveram resultados. Já para os termos “formação docente” e “híbrido”, apareceram dois resultados. Como estavam de acordo com a revisão, foram selecionados.

Já o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) disponibiliza a possibilidade de adicionar mais palavras chaves. Dessa maneira, foi colocada a busca por títulos com as palavras “formação docente”, “ead” e “educação a distância”. Apareceram sete resultados para a busca. Todos estavam de acordo com a proposta.

Para a busca de “formação docente” e “semipresencial”, apareceram 3 trabalhos. Desses, um não se encaixava na proposta, e o outro não estava dentro do limite temporal. Então apenas um foi selecionado. Para a busca utilizando “semi-presencial”, não foi encontrado nenhum resultado. Já para a busca com os vocábulos “formação docente” e “híbrido” apareceu um resultado. Mas, como não se trata de uma formação híbrida no contexto abordado por essa pesquisa, foi descartado.

Por último, recorreu-se também à plataforma Scielo. O portal permite, assim como o portal da BDTD, que o usuário acrescente mais de uma palavra-chave para a busca de títulos. Sendo assim, o mesmo procedimento foi adotado e as palavras: “formação docente”, “ead” e "educação a distância” foram incluídas. Obtiveram-se três resultados. Desses, um não obedecia ao período proposto e um não era sobre a formação docente por meio da modalidade EaD.

Não foi encontrado nenhum resultado tanto para a busca com “formação docente” e “semipresencial”, quanto para a pesquisa com “formação docente” e “semi-presencial”. Lembrando que a busca se ateve apenas a palavras que aparecem no título. O mesmo caminho foi realizado com a palavra “formação docente” e “híbrido”, mas não foi encontrado nenhum resultado.

A *RBAAD* não possibilita a realização de busca avançada. Sendo assim, optou-se por colocar a expressão ‘’formação docente ead” no campo de busca. Foram obtidos, como resultado, 12 trabalhos. No entanto, como o campo de busca da revista não permite a seleção apenas de palavras-chaves que aparecem nos títulos, cada um dos resultados foi conferido manualmente. Após a análise foi verificado que apenas um dos trabalhos apresentava as palavras em seu título. No entanto, estava fora do período delimitado.

Uma nova busca foi realizada utilizando “formação docente educação a distância”. Apareceram 14 trabalhos. Desses, alguns se repetiam. Após a conferência manual, verificou-se que apenas um artigo encontrado apresentava o recorte. Trata-se do mesmo trabalho que

não está de acordo com o período proposto. Já para a busca da sentença “formação docente semipresencial”, não apareceu nenhum resultado. O mesmo fato ocorreu para a expressão “formação docente híbrido”.

Como a revista *EaD em Foco* também não apresenta mais de um campo de busca para “palavra-chave”, o mesmo procedimento foi adotado. Então, foi utilizado a expressão “formação docente ead”. Como resultados apareceram vinte e nove itens. Após a conferência manual, foram descartados os trabalhos que abordam a área da saúde, política, editorial, formação profissional, dentre outros assuntos específicos. Dessa forma, dois arquivos que se encaixam no recorte foram selecionados.

Para a pesquisa com “formação docente educação a distância” apareceram quarenta e três resultados. Por conta da abrangência resultante do campo de busca, os trabalhos foram conferidos manualmente. Foram excluídas as pesquisas que tinham como foco legislação, estágio, metodologias de análise, questões políticas, editoriais, que pertenciam a área da saúde e com foco em tutoria. Assim, restaram dois trabalhos. No entanto, um já havia sido selecionado na busca com “EaD”.

Já para a busca da expressão “formação docente semipresencial”, apareceram quatro resultados. Ao olhar para cada um deles, foi observado que um já havia sido selecionado na busca anterior, pois se trata da EaD. Embora as palavras não fossem mencionadas no título, se tratava da formação inicial de mediadores de museus que cursaram a modalidade semipresencial. Mas, por estar voltado para o museu enquanto espaço de formação, não foi utilizado. Os outros dois, por estarem de acordo com a proposta, foram selecionados. Para a busca com “formação docente semi-presencial”, apareceram dois resultados. Um já havia sido selecionado, por se tratar da EaD, e o outro, por focar na competência docente para o ensino remoto, não foi utilizado.

Como resultado para a expressão “formação docente híbrido” surgiu apenas uma pesquisa. Embora no título não apareça o vocábulo “formação docente", o artigo pesquisou uma formação híbrida a mentoras que desenvolvem um trabalho de acompanhamento docente (inicial e continuada).

Os resumos e as conclusões de cada pesquisa mapeada foram lidos. Dessa forma, foi possível entender o objetivo e os resultados encontrados nos respectivos trabalhos. Desses, seis foram escolhidos por colaborarem com discussões sobre os modelos formativos na contemporaneidade. São respectivamente as pesquisas: 5, 8, 12, 21, 22 e 27 listadas no quadro 1.

2.1.1. **Refletindo sobre os modelos formativos**

Antes de iniciar algumas reflexões, é pertinente considerar que a educação a distância perpassa por cinco gerações. A primeira geração utilizava a correspondência postal; a segunda, apoiava-se na transmissão realizada por programas educativos de televisão e rádio; a terceira, se estabelece com o surgimento das universidades abertas; a quarta geração conta com a evolução das tecnologias da comunicação, incluindo as teleconferências; e a quinta, apoia-se no uso da internet (MOORE; KEARSLEY, 2007, apud MORÉ et al., 2012).

É importante esclarecer que a modalidade da educação a distância é caracterizada como uma modalidade educacional que utiliza em seus processos de ensino aprendizagem recursos tecnológicos de informação e comunicação, e suas atividades educativas são desenvolvidas em diferentes espaços/tempos (BRASIL, 2016). Dessa forma, é importante considerar que “a educação a distância apresenta características e identidade específicas” (LUPEPSO; SÁ, 2018) o que a difere do presencial. Sendo assim, não pode ser vista da mesma forma ou como um “local” para reprodução das mesmas práticas.

Para Moré et al. (2012) a modalidade “evolui em sua forma, conteúdo e regulação, na medida em que as tecnologias de comunicação tornam possível um próximo passo” (p.12). E, independente do formato (totalmente a distância e semipresencial), não se trata de modismos dessa geração, mas fazem parte de uma mudança social (AGUIAR, 2011), o que torna possível compreender que a sociedade contemporânea vive em um processo de constante mutação.

Assim como as questões sociais se modificam, a aprendizagem rompe os muros de sala de aula. A aprendizagem aparece em distintos cenários, sejam eles nas instituições, nas relações de convívio ou em setores diversos. As pessoas sentem a necessidade de estar conectadas para interagir e acessar diferentes meios de se comunicar e se informar. Por meio das interações criam elos e redes de saber que se movimentam. O que faz da informação parte do caminho para a aprendizagem (KENSKI, 2003).

A informática possibilitou que “dados cruzem oceanos, continentes, hemisférios, conectando qualquer ser humano no globo numa mesma rede gigantesca de transmissão e acesso que vem sendo chamada de ciberespaço” (SANTAELLA, 2010, p. 71). As informações derivam de todos os lados. Está “acessível aos sujeitos, que se torna construtor do próprio conhecimento, e o professor não sendo a única fonte de informação e autoridade, se posiciona como orientador dessa construção” (SANTOS, 2016, p. 4). Por meio de um “clique”, podem

ser acessadas uma imensa diversidade de conteúdo. Uma cultura que é descentralizada, baseada na autonomia de sujeitos heterogêneos (SANTAELLA, 2010)[6].

Geertz (2005), ao conceituar cultura, relata que o homem é preso pela própria teia de significados que ele mesmo foi tecendo. Para o autor, a cultura é essa teia e a análise dela é a procura dos seus significados. Nessa linha de pensamento, é relevante ressaltar a contribuição de Jovchelovitch (2004) ao afirmar que "a análise da forma representacional enquanto estrutura dialógica permite a elucidação das relações socioculturais que se encontram na base da formação dos saberes" (p. 20). É nesse processo e movimento de vir a ser e de se constituir que o sujeito participa e contribui culturalmente, assim como vai formando e representando os objetos à sua volta.

Nessa dinâmica, em que as pessoas não apenas se conectam e compartilham, como também produzem suas próprias informações, a internet reúne três domínios distintos: cultura, comunicação e informação. Com o advento e socialização da *Web*, a fronteira entre esses campos desapareceu" (BAIRRAL, 2007, p. 90). É nessa via sem fronteira, que as informações imersas de culturas, hábitos, conhecimento são compartilhadas, agregadas e sofrem mutação por aqueles que a acessam, o que Castells (1999) define como Cibercultura.

É nessa ascendente da internet que a educação a distância vem ganhando espaço e cada vez mais adesão, por possibilitar o estudo em diversos espaços/tempos. Uma oportunidade de o aluno organizar seu estudo levando em consideração as disponibilidades temporais, além da possibilidade de poder trocar informações e experiências (LUPEPSO; SÁ, 2018), bem como "a democratização, a acessibilidade às informações e aos conhecimentos e a espetacularização do corriqueiro e das alternativas cotidianas podem ser os elementos fundamentais para ressignificar o discurso e a prática pedagógica" (BARRETO, 2009, p. 97). Ou seja, os próprios cenários devem ser aproveitados como um lócus da transformação.

Neste momento do cenário brasileiro, em que o país se mobiliza para enfrentar e combater a pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus)[7], muitas instituições de ensino públicas e privadas de todo país têm voltado seus esforços para continuarem seus programas e não deixarem de assessorar seus alunos.

[6] Sobre o conceito de cultura Santaella (2003, p. 30) destaca que "há um consenso sobre o fato de que cultura é aprendida, que ela permite a adaptação humana ao seu ambiente natural, que ela é grandemente variável e que se manifesta em instituições, padrões de pensamento e objetos materiais".

[7] Vírus contagioso, responsável por causar infecções respiratórias. O novo agente foi encontrado em 31/12/2019, na China. É conhecido como COVID-19 (Novo Coronavírus. O vírus se alastrou por todo mundo, causando uma pandemia. Disponível em: <http://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 19 de março de 2020.

Como medidas, foram deliberadas em caráter excepcional algumas políticas públicas, como foi o caso da portaria publicada pelo Ministério da Educação em 17 de março de 2020[8], que dispõe sobre a possibilidade de as instituições federais de educação superior substituírem as aulas das disciplinas presenciais em andamento "por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino" (BRASIL, 2020, p. 1).

Embora a portaria autorize a substituição das aulas presenciais por meio dos recursos tecnológicos, o documento não se refere à ensino remoto emergencial (ERE). Similarmente, há um movimento internacional para possibilitar o andamento do calendário acadêmico. O professor de Tecnologia Instrucional, Charles B. Hodges et al. (2020) da Georgia Southern University destaca que, devido ao risco de propagação do COVID-19, as instituições de nível superior têm buscado maneiras de proteger seus funcionários e alunos. Sendo assim, optaram pela suspensão das aulas presenciais e pela continuidade dos seus cursos por meio *online*.

Hodges et al. (2020) chama atenção para essa transição do presencial para o *online* que, nas circunstâncias ocorridas, acabam não aproveitando o potencial dos recursos e possibilidades do virtual. E esclarece que o que está acontecendo na verdade se trata de ensino remoto emergencial (ERE), uma mudança temporária (alternativa) decorrente da situação de Pandemia, um ensino que lança a mão das tecnologias, para um contato remoto.

É importante mencionar que ensino remoto emergencial é uma terminologia alternativa para diferenciar o que é conhecido como educação *online,* que desde o início foi pensada e planejada com esse objetivo (HODGES et al., 2020). Por outro lado, Silva (2007) já alertava a respeito da transposição da aula presencial (transmissiva) para o ambiente virtual mediado pelo computador *online*. No entanto, essa decisão de isolamento social, medida protetiva e sanitária para conter o risco de contágio pelo coronavírus, desestabilizou toda a comunidade escolar (professores, alunos, gestores, coordenadores e responsáveis) e provocou um aligeiramento nesse processo sem a importante análise crítica dos aspectos envolvidos nessa transposição.

O que não se pode negar é que muitos professores têm buscado aprimoramento, e experimentado algumas tecnologias, o que outrora era idealizado e praticado apenas por um número reduzido de profissionais, em especial, por docentes pesquisadores, especialistas e por professores motivados em desenvolver propostas diferenciadas (SALVADOR et al., 2020).

Outra grande diferença do ERE é em relação ao planejamento e à implementação das propostas de trabalho docente. Diferente da EaD, que é pensada e planejada por uma equipe

[8] Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020 – A autorização foi publicada no Diário Oficial da União, com validade para 30 dias, podendo ser prorrogado caso o Ministério da Saúde assim sinalize.

multidisciplinar (ESQUINCALHA, 2015), no ERE, o professor da disciplina atua de forma autônoma. A busca pelo domínio das ferramentas digitais levou muitos professores a buscarem e experimentarem diversas tecnologias para sua utilização (SALVADOR et al., 2020). Além do planejamento, muitos professores produzem os materiais, alimentam a plataforma utilizada para as aulas, grava e edita vídeos, faz indicações de materiais, além de acompanhar, corrigir e interagir com os alunos durante o ensino remoto.

Em meio a esse cenário, todos têm buscado maneiras de se reinventar e recriar seus espaços de atuação. Mas, em meio a tantos esforços, o que tem sido visto é justamente a reprodução da sala de aula presencial no ensino remoto emergencial, o que reforça a reflexão do professor Hodges et al. (2020), quando destaca que o potencial tecnológico não tem sido aproveitado a favor dos processos de ensino. Entendendo que o professor desempenha um papel fundamental, quando centraliza sua ação na esfera da transmissão, acaba atuando como um apresentador dos conteúdos escolares (SILVA, 2007).

Algumas medidas se estendem a outras modalidades de ensino da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), a exemplo do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Em 19 de março de 2020, a Secretaria Estadual de Educação firmou uma parceria com o *Google*[9]. A cooperação com a companhia visa a utilização de uma plataforma de estudos para conectar professores e alunos de sua rede, a fim de garantir a continuidade dos conteúdos escolares durante o período de reclusão por conta do COVID-19.

A matéria mencionada foi publicada no *link* de notícias do site do Governo do Estado do Rio de Janeiro[10]. Vale destacar que na descrição é mencionada a utilização da plataforma nos moldes EaD, o que vai de encontro ao que foi reportado pelo decreto Nº 46980 de 19/03/2020 no artigo 4, parágrafo VI, no qual consta que as aulas acontecerão “sem prejuízo da manutenção do calendário recomendado pelo Ministério da Educação”, e acrescenta que a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação, juntamente com a Secretaria de Educação, iriam expedir uma regulamentação para essa medida tomada, assim como “adotar medidas para possibilitar o ensino a distância” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 2, grifo nosso).

O que chama atenção é que nos decretos subsequentes[11] (que revogam essa resolução) deixou-se de utilizar o termo “ensino a distância". Tal atitude torna muito pertinente essa discussão, pois quando se fala em EaD é possível pensar nas possibilidades de um horário flexível, uma modalidade que alcança aqueles cujas demandas da rotina não conseguem frequentar o ensino presencial. Mas o que precisa ser esclarecido é que apenas

[9] Empresa Multinacional (Americana) de serviços *online* e de software.

[10] Disponível em: <http://www.rj.gov.br/NoticiaDetalhe.aspx?id_noticia=5560&pl=secretaria-de-educa%C3%A7%C3%A3o-firma-parceria-com-o-google>. Acesso em: 19 de março de 2020.

[11] Decreto Nº 47006 de 27/03/2020, Decreto Nº 47027 de 13/04/2020, Decreto Nº 47052 de 29/04/2020, Decreto Nº 47068 de 11/05/2020, Nº 47102 de 01/06/2020, Nº 47108 de 05/06/2020, Nº 47128 de 19/06/2020.

a ausência física de professores e alunos e a diferença temporal das interações possibilitadas pela utilização da tecnologia não pode ser considerada educação a distância. A EaD é uma modalidade da educação amparada por várias legislações brasileiras. A exemplo do Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017 que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96 em seu artigo 1º destacando que EaD é

> a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

É um ensino que necessita considerar, além das questões de tempo-espaço, a dinâmica pedagógica do professor, pois requer conhecimento do projeto, assim como dos recursos comunicacionais disponíveis. Também deve considerar as diferenças pedagógicas para o aluno, pois este deve aprender a estudar e se comunicar por meio da tecnologia, o que desencadeia necessidades e suportes diferentes do ensino presencial (MOORE; KEARSLEY, 2010).

Dessa forma, a modalidade necessita de um desenho didático[12] específico pensado e planejado com base nas especificidades dos alunos, professores, conteúdos, avaliação e processos interacionais (SANTOS; SILVA, 2009). Nesse sentido, Santos (2019) destaca a importância de pensar na experiência, além de fazer e ter a experiência. Como Moore e Kearsley (2010) acrescentam, “a educação a distância é um conceito multidimensional, uma pedagogia diferente daquela da sala de aula” (p. 5). Para visualizar algumas das especificidades da modalidade confira o quadro a seguir com algumas das principais diferenças entre o ensino presencial, a educação a distância e o ensino remoto emergencial.

Quadro 2: Principais diferenças entre ensino presencial, EaD e ERE

	Ensino Presencial	**EaD**	**Ensino Remoto**
Legislação	Amplamente aceita e consolidada para todas as áreas.	Específica e consolidada para diversas áreas, em estudo para outras.	Provisória, enquanto durar o isolamento.
Planejamento de aulas	Menos tempo investido e com mais flexibilidade de mudança no percurso das aulas.	Mais tempo investido, mais estruturado e com menos flexibilidade de mudança no percurso das aulas.	Mais tempo investido, medianamente estruturado e boa flexibilidade.
Necessidade de capacitação docente	Não.	Sim.	Sim.

[12] Santos e Silva (2009, p. 269) destacam como desenho didático a “estrutura de apresentação do conjunto de conteúdos e de situações de aprendizagem compostos e dispostos estrategicamente de modo a serem utilizados pelo docente e pelos cursistas com a finalidade de potencializar a construção coletiva da comunicação, do conhecimento, da docência, da aprendizagem e da avaliação”.

Suporte de equipe multidisciplinar	Não.	Avançado.	Básico.
Meios de comunicação	Presencial, oral e eventualmente textual.	Mediado pelas tecnologias, com diferentes ferramentas e meios.	Mediado pelas tecnologias, com diferentes ferramentas e meios.
Mídias utilizadas	Oral, textual e, com menor frequência, outras mídias.	Multimidiática, com produção bastante planejada.	Multimidiática, porém com produção menos planejada.
Espaço de interação professor-estudante	Presencial e síncrona.	Virtual, com possibilidade de interação síncrona e assíncrona.	Virtual, com possibilidade de interação síncrona e assíncrona.
Estímulo à autonomia do estudante	Menor, dependendo da abordagem do docente.	Maior e mais planejada para apoiar o estudante, que deve ter perfil preparado, pois optou por essa modalidade.	Precisa ser estimulada, porém o perfil nem sempre está preparado, pois não escolheu essa modalidade.
Uso das tecnologias	Desejável, mas ainda pouco utilizada.	Imprescindível para a qualidade nessa modalidade.	Imprescindível para a qualidade nessa modalidade.
Uso das ferramentas síncronas	Encontros presenciais.	Menos frequente, mas pode ser utilizada de forma complementar, como vídeo tutoria.	Bastante frequente por *web*conferência para suprir a falta de momentos presenciais.

Fonte: Recorte do quadro proposto por Salvador et al. (2020, p. 3).

Com base nas características elencadas no quadro acima é possível refletir que a EaD é uma modalidade educacional repleta de elementos cujas especificidades não podem ser reduzidas a aulas transmitidas ao vivo, por meio de videoconferências ou gravadas. É um desacerto pensar que a utilização da internet por si só garante e/ou substitui os elementos de práticas pedagógicas. Pelo contrário, ela precisa ser planejada. É necessário que o professor tenha familiaridade com a tecnologia, pois ela também apresenta desafios (AGUIAR, 2011). Nesse sentido, é um equívoco considerar o ensino remoto emergencial como educação a distância.

Ainda sobre medidas tomadas, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) publicou no dia 18 de março de 2020, em seu site[13] que Universidades de todo o mundo têm adotado aulas *online* durante essa crise da pandemia. Uma alternativa dada pelo Conselho Nacional de Educação, que visa a proteção e integridade dos alunos e professores.

Essas transformações provocam novos desafios para a aprendizagem tanto no ensino presencial como na Educação a Distância (EaD). O ensino presencial, por um lado, já não consegue dar conta dos interesses e necessidade dos sujeitos contemporâneos. A EaD, por sua vez, precisa ser pensada e planejada. O que de fato está claro é que há uma grande

[13] Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3678>. Acesso em: Acesso em: 19 de março de 2020.

diferença entre o presencial, a EaD e, consequentemente, o ensino remoto emergencial. Dessa forma, como já mencionado, a EaD não é um local para reprodução das práticas do ensino presencial, pois sua dinâmica e demanda são diferentes. E por outro lado, vale refletir sobre esse deslocamento da sala de aula convencional e das mesmas práticas docentes para o ensino remoto.

Olhando para as produções acadêmicas, Lupepso e Sá (2018) destacam em sua pesquisa que o crescimento da EaD tem favorecido diversos tipos de públicos e chegado a diferentes localidades. Com essa questão da pandemia, muitas escolas e universidades de todo o mundo têm buscado a modalidade como uma alternativa para que o ano letivo não seja perdido.

Antes dessa situação, os autores já mencionavam que a modalidade tem possibilitado a inclusão de pessoas que, por conta de demandas sociais/pessoais, não conseguem frequentar cursos no formato presencial, seja pela falta de cursos em seus municípios, seja pela dificuldade de acesso, ou mesmo por não disponibilizar de horários nos quais os cursos presenciais são oferecidos. Gutierrez e Prieto (1994) acrescentam que a educação a distância surge também como uma forma alternativa para romper as barreiras da aula tradicional.

A análise bibliográfica desenvolvida por Moreira (2012) entre as décadas de 1990 e 2000 constatou um grande aumento no estudo sobre a modalidade. A pesquisadora percebeu que as pesquisas passaram de um olhar mais geral para observação de elementos mais específicos do ambiente *online*, como

> questões de âmbito pedagógico envolvendo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, mediação pedagógica, formação humana no ciberespaço, até mesmo as tecnologias interativas capazes de reduzir a “distância” entre outros aspectos que retratam o universo da educação *online* (p. 114).

O que demonstra uma inquietação sobre a formação nesses espaços, seja ela de formação inicial ou continuada. É pensar na modalidade para além de um espaço/tempo diferente, e sim como ambiente formador na qual o olhar para os elementos que compõem o processo também deve ser visto, considerado e analisado.

No entanto, Barreto (2012, p. 1301) menciona que algumas relações com a EaD merecem destaque, são elas:

> (1) a associação direta (TIC para a EaD), fundada no movimento aparentemente contraditório de expansão-redução, supondo, de um lado, que as TIC sejam “a solução” para todos os problemas, incluindo os extraescolares, e, de outro, seu uso intensivo e quase exclusivo para a EaD, visando especialmente à certificação de professores; (2) a proposta de EaD como substituição tecnológica, apoiada na flexibilização gerencial, apagando as diferenças constitutivas dos modos de acesso às TIC; e (3) a suposta centralidade atribuída às TIC nas políticas educacionais, elidindo a perspectiva de formação baseada em competências, tanto na configuração dos processos, quanto como alternativa de triangulação para promover

> resultados, na condição de elo entre diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais e avaliação centralizada.

A autora chama atenção para o fato de que as tecnologias da informação e comunicação, embora apresentem potencial para contribuir com os processos educativos, não podem ser enaltecidas. Ela destaca a importância do questionamento quanto às razões de escolha e ofertas, assim como atenção às formas pelas quais está sendo pensada, configurada e objetivada.

Essa vivência no ciberespaço "necessita do aprofundamento, discussão e elaboração de ferramentas que colabore para a educação para a cidadania" (SANTOS, 2019, p. 4). É necessário promover o desenvolvimento de uma cultura em EaD para que o uso das tecnologias e plataformas não sejam apenas em formato de repositório voltado para o compartilhamento de conteúdo (GURIERREZ; PRIETO, 1994). Mas que esses novos desafios, carregados de novas oportunidades, considerem abordagens alternativas que se misturam (SANTOS; ROSA; VIEIRA, 2018).

Isso leva a refletir ainda mais sobre questões do planejamento da prática pedagógica em tempo de isolamento social, em que a atenção das instituições e ações docentes estão voltadas para o cenário *online*. O quadro abaixo refere-se a alguns dos riscos que o mal planejamento da modalidade pode ocasionar.

Quadro 3: Riscos da EaD

Riscos do Modelo Formativo EaD – Gutierrez e Prieto (1994)	
Ensino Industrializado	Materiais que não centram em processos de educação participativa, mas aplicam em métodos industriais na educação. Caracterizado pela "mecanização, despersonalização, padronização e institucionalização (...) desnaturalização dos processos de ensino" (p. 15).
Ensino Consumista	Redução dos materiais utilizados na EaD a qualquer outra produção industrial. Confundir quantidade de número de matrícula e consumo de materiais didáticos com educação.
Ensino Institucionalizado	Se aproximar mais "do estilo gerencial do que da comunicação participativa própria dos processos educativos" (p. 16).
Ensino Autoritário	Vislumbrar na EaD o comando "de todos os processos (incluindo a qualidade) e todas as outras estratégias e requisitos institucionais para garantir o rigoroso cumprimento dos objetivos propostos" (p. 17).
Ensino Massificante	Produção de materiais em série e funcionamento massivo para trazer lucratividade.

Fonte: Construído pela autora com base em Gutierrez e Prieto.

O que está claro é que, assim como a sociedade se modifica, as relações nos espaços se configuram e reconfiguram. A forma de ver, planejar e ensinar também precisam ser problematizadas. O ensinar precisa ir além do transmitir, deve ser visto como um movimento de "distintas mutações, ao saber: saber fazer, saber pensar, saber ensinar" (KENSKI, 2003, p. 102).

Na contemporaneidade não há mais um espaço físico definido para aprender e ensinar. As possibilidades da comunicação e informação são inúmeras, visto a possibilidade do acesso à internet. O cotidiano (que é o cenário de representação social) é transformado a todo o momento, a atualização é um movimento constante (KENSKI, 2003). O papel dos sujeitos envolvidos se movimenta enquanto “produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Moreira (2012) afirma que, embora a modalidade tenha alargado as possibilidades de acesso ao ensino, é preciso considerar que os aspectos mercadológicos influenciam a qualidade. Ela destaca que, ao olhar para a modalidade, é preciso separar os limites da EaD dos limites institucionais, ainda mais quando esses estão ligados a questões comerciais e prejudicando os pedagógicos.

Nessa discussão é pertinente destacar a diferenciação do que é a Educação a Distância e o que consideramos como educação *online*. A EaD é considerada uma modalidade de ensino, como uma outra opção para o presencial. Já a educação *online* se trata de uma “abordagem didático-pedagógica” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, p. 3).

Como destacado anteriormente por Gutierrez e Prieto (1994), os modelos formativos EaD correm alguns riscos. Muitas vezes o modelo acaba transformando a experiência do usuário, fazendo do computador uma “máquina de ensinar, com a estruturação do curso focada em uma comunicação unidirecional, instrucionista-massiva, na qual o aluno é exposto a uma experiência de autoestudo e autoaprendizagem, frequentemente baseada pela programação / inteligência artificial (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Também não se pode generalizar que todos os modelos formativos em EaD sejam pautados em experiências e práticas instrucionista-massivas. Encontramos na EaD práticas de educação *online*. Santos (2009) destaca a educação *online* como um fenômeno da cibercultura. A autora diz que a abordagem é composta pela união de atividades de ensino-aprendizagem ou práticas de “currículos mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5659-5663).

A aprendizagem caminha com o interesse e motivação (SANTOS; ROSA; VIEIRA, 2018). Outra questão desses modelos formativos é a ausência física do outro. No presencial é possível observar e acompanhar os alunos por meio das expressões corporais, possibilitando realizar intervenções que auxiliem a participação e consequentemente o processo de aprendizagem (SANTOS; ROSA; VIEIRA, 2018). Já nos modelos formativos e abordagem híbrida, haverá momentos em que o contato será por meio da tecnologia, o que deve ser refletido de forma estratégica, já que é um recurso que não está disponível como no presencial.

Nos modelos formativos em EaD se tem a possibilidade do desenvolvimento de diálogos colaborativos também no ciberespaço não formal, ou seja, para além do espaço da

sala de aula (SANTOS, 2016). O que também deve ser considerado na estruturação da proposta, assim como na mediação pedagógica *online*. Marco Silva (2011) esclarece que os professores deverão

> compreender que de meros disparadores de lições-padrão deverão se converter em formuladores de interrogações, coordenadores de equipes de trabalhos e sistematizadores de experiências em interfaces *online* desenvolvidas para contemplar a interatividade e não a unidirecionalidade (SILVA, 2011, p. 17).

Então, assim como os cursos ofertados na modalidade EaD tem-se democratizado (a democratização da oferta de cursos online),o importante é repensar a prática desses docentes *online*, mais conhecidos como tutores e/ou tutores virtuais. É necessário que os tutores percebam que os conceitos de interatividade e cibercultura devem fazer parte de suas práticas. E mais do que isso, que esses conceitos não influenciam somente a modalidade a distância, mas também o ensino presencial.

Como visto, a prática em EaD demanda abordagens que vão além da transmissão, que vislumbrem os alunos participantes como sujeitos sociais e coautores na produção de conhecimento. No entanto, para que a metamorfose do conhecimento aconteça é necessário "um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações" (KENSKI, 2003, p. 12) sobre o processo de ensino e aprendizagem, e sobre a prática docente. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de perceber o quanto um modelo formativo possui suas singularidades e o quanto o papel da mediação pedagógica é fundamental no desenvolvimento do processo educativo.

2.2. **Comunidades virtuais de aprendizagem**

Para busca foi utilizado o descritor *and* (e), com uma combinação de palavras-chave na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Banco de Periódicos da CAPES, Portal Domínio Público, Scielo, *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância* (*RBAAD*), e Revista *EaD em foco*. As palavras utilizadas foram "comunidade virtual de aprendizagem"; "comunidades virtuais de aprendizagens", "comunidade virtual", "comunidade virtual de prática[14]" e "comunidades virtuais de prática". Dentre os resultados, buscou-se relacionar apenas os que focam o estudo nessa temática. Abaixo é apresentado um quadro síntese.

[14] Miskulin (2010) embasada nos estudos de Wenger (1998) destaca a comunidade de prática como: "constituídas por pessoas engajadas em um processo de aprendizagem social, coletiva em um domínio, que compartilha: uma preocupação, um objetivo ou uma paixão por ações que fazem e aprendem, por meio de uma interação, como fazer essas ações cada vez mais aprimoradas. Essa definição propõe, mas não assume, intencionalmente, que a aprendizagem pode ser a razão principal para uma comunidade começar, ou ainda a aprendizagem pode ser o resultado incidental da interação entre os participantes de uma comunidade (MISKULIN, 2010, p. 4).

Quadro 4: Revisão de literatura Comunidades Virtuais de aprendizagem (CVA)

Nº	Pesquisador/Ano	Título	Natureza	Plataforma
1	OLIVEIRA (2018)	Potencialidades didáticas e pedagógicas do Facebook como uma comunidade de prática virtual para a formação continuada de professores de Matemática	Tese	BDTD
2	OLIVEIRA (2017)	A transposição pedagógica como processo de melhoria e interatividade nos cursos da comunidade virtual de aprendizagem (cva) da universidade corporativa do bnb	Dissertação	BDTD
3	TRIPANI (2017)	As presenças social, cognitiva e de ensino e a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem na disciplina língua espanhola de um curso de Letras	Dissertação	BDTD
4	SCHNEIDER (2016)	Comunidade virtual de prática na perspectiva da inclusão escolar: o perfil, os discursos e as práticas de educadores no exercício da cultura da participação	Tese	BDTD
5	CRUZ (2015)	Interações e aprendizagem colaborativa em uma comunidade virtual de aprendizagem de um curso de licenciatura semipresencial: uma análise referenciada no paradigma teórico da cibercultura	Dissertação	BDTD
6	GIOVANELLA (2014)	Processos de aprendizagem em uma comunidade de prática virtual: um estudo de caso no grupo de usuários TOTVS RS	Dissertação	BDTD
7	TAKIMOTO (2014)	A percepção do espaço tridimensional e sua representação bidimensional: a geometria ao alcance das pessoas com deficiência visual em comunidades virtuais de aprendizagem	Dissertação	BDTD
8	LIMA (2013)	Comunidades virtuais de interação, disseminação e aprendizagem cooperativa (comvid@): um estudo de caso na Justiça Federal do Ceará	Dissertação	BDTD
9	SILVA (2013)	Análise do impacto de conjunções de comunidades virtuais de prática na aprendizagem e na (re)construção da prática	Tese	BDTD
10	BILATTO (2012)	Comunidades virtuais de aprendizagem em espaços colaborativos.	Dissertação	BDTD
11	NUNES (2012)	A construção de comunidades virtuais de aprendizagem: o uso das ferramentas de comunicação no curso de pedagogia a distância da UFRGS	Dissertação	BDTD
12	PAULINO (2012)	Uma Abordagem para apoio à gestão de comunidades virtuais de prática baseada na prospecção de participantes ativos	Tese	BDTD
13	SILVA (2012)	O projeto Teletandem Brasil as relações entre comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática	Dissertação	BDTD
14	SOUZA (2011)	Dinamicidade e Adaptabilidade em Comunidades Virtuais de Aprendizagem: Uma Textografia à Luz do Paradigma da Complexidade	Tese	BDTD
15	RODRIGUEZ (2011)	A utilização de recursos audiovisuais em comunidades virtuais de aprendizagem = potencialidades e limites para comunicação e construção de conhecimentos em rede	Tese	BDTD
16	SARTORI (2012)	Comunidade de prática virtual como ferramenta de compartilhamento de conhecimento na educação a distância	Dissertação	BDTD
17	BEDRAN (2012)	A formação inicial do professor de línguas no e para o contexto virtual e a construção de comunidades de prática	Tese	BDTD

18	SALVADOR, et al. (2017)	Comunidade virtual de aprendizagem para professores de Biologia – avaliação da utilização e desafios	Artigo	Scielo
19	FERRAZ; DORNELAS (2015)	Repertório compartilhado de recursos em comunidades virtuais de prática um estudo dos mecanismos de interação, organização e controle em grupos de pesquisa científica	Artigo	Scielo
20	PADILLA P.; LÓPES DE LA MADRID (2013)	Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje	Artigo	Scielo
21	EL-HANI; GRECA (2011)	Participação em uma comunidade virtual de prática desenhada como meio de diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em biologia	Artigo	Scielo
22	PAZ (2016)	Ensinar em Comunidade virtual de aprendizagem: a emergência da presença de ensino distribuída no desenvolvimento de uma comunidade de investigação	Artigo	CAPES
23	BASSANI; FRITZ (2013)	Aprendizagem em/na rede: comunidades virtuais de aprendizagem em *blogs*	Artigo	CAPES
24	COSTA (2012)	Comunidades virtuais de aprendizagem: traços, perspectivas de estudo e desafios às instituições educativas	Artigo	CAPES
25	GOZZI (2012a)	O processo de gestão do conhecimento em comunidades virtuais de aprendizagem	Artigo	CAPES
26	GOZZI (2012b)	Gestão pedagógica em comunidades virtuais orientadas para a aprendizagem: a importância da formação do professor mediador	Artigo	CAPES
27	SOUZA (2012)	A dinamicidade das práticas discursivas de uma comunidade virtual de aprendizagem	Artigo	CAPES
28	CAMBRAIA (2012)	Comunidades virtuais de prática um espaço para formação permanente de professores	Artigo	CAPES
29	SILVA (2011)	Em busca de uma Ciberantropologia A Comunidade de Prática como Comunidade de Aprendizagem no espaço virtual	Artigo	CAPES
30	SILVA; ESQUINCALHA; GIRALDO (2019)	Estado do Conhecimento sobre Comunidades Virtuais de Prática em Dissertações e Teses Brasileiras	Artigo	EaD em Foco
31	SILVA; MARTINS (2017)	Desenvolvimento de uma comunidade virtual de aprendizagem para a inserção da metodologia *blended learning* na educação básica	Artigo	RBDAAD

Fonte: Construído pela autora.

Na plataforma BDTD apareceram quinze trabalhos para a busca de títulos com a expressão “comunidade virtual de aprendizagem”. Desses, nove estavam fora do período delimitado. Um não foi aproveitado, pois focava na criação de framework e outro na comunidade de *blogs*. Sendo assim, quatro trabalhos foram selecionados. Já quando se utiliza a expressão no plural (comunidades virtuais de aprendizagem), aparecem como resultados dezenove trabalhos. Desses, doze estavam fora do período delimitado, chegando então a sete trabalhos.

Já com as palavras “comunidade virtual” e “aprendizagem”, a plataforma BDTD apresentou quinze resultados. Desses, nove não estavam de acordo com o período selecionado. Um tratava da comunidade de *blogs* e outro da criação de framework, por isso

não foram selecionados. No entanto, os quatro restantes já haviam sido selecionados nas buscas anteriores (TRIPANI, 2017; CRUZ, 2015; OLIVEIRA, 2015; GIOVAELLA, 2014).

Com os vocábulos “comunidade virtual” e “prática” conseguiram-se doze resultados. Desses, quatro não estavam de acordo com o período selecionado; três não foram considerados, pois focavam nas comunidades voltadas para manipulação de materiais, criação de framework e criação de valores. Um já havia sido selecionado em uma busca anterior (Giovanella). Sendo assim, foram catalogados cinco trabalhos.

Já com “comunidades virtuais” e “prática”, apareceram dezessete trabalhos. Desses, cinco estavam fora do período estipulado, oito foram excluídos por focaram em assuntos específicos, como *framework*, líderes, *lead users*, estruturas de redes sociais, serviço público, surdos, língua de sinais e música; e dois já haviam sido selecionados em uma busca anterior (FERRAZ; DORNELAS, 2015; SILVA, 2013). Sendo assim, dois foram selecionados.

Na plataforma Scielo foi utilizada a expressão “comunidade virtual de aprendizagem”. Como busca para o título, apareceu apenas um trabalho que foi aproveitado. Quando se utilizou a palavra-chave no plural, obteve-se um resultado, também aproveitado. Para a busca com as palavras “comunidade virtual” e “prática” apareceu um artigo que também estava de acordo com a proposta. Já com as palavras no plural (“comunidades virtuais” e “aprendizagem”), apareceu um arquivo que atendia a proposta.

No portal do domínio público foi adotado o mesmo procedimento. Em um primeiro momento, foi utilizado como busca de títulos “comunidade virtual de aprendizagem”. Nessa primeira busca apareceu apenas um trabalho, mas não estava no período delimitado. Em um segundo momento utilizou-se a palavra no plural e obtiveram-se seis resultados, mas nenhum pertencia ao período de recorte da pesquisa. Já para a busca com a expressão “comunidade virtual de prática”, apareceram dois trabalhos, mas estavam fora do período delimitado. O mesmo aconteceu para os três resultados com o vocábulo “comunidades virtuais de aprendizagem”.

No portal dos periódicos da CAPES o mesmo procedimento na busca de títulos foi adotado. Para a locução “comunidade virtual de aprendizagem” apareceram seis resultados. Desses, quatro foram excluídos por abordarem outros focos, como saúde, questões culturais e ludicidade. Dos dois restantes, um não correspondia com o período estabelecido. Já para a busca do vocábulo no plural, apareceram cinco resultados, dos quais apenas um foi excluído por estar fora do período delimitado. Com a busca com as palavras “comunidade virtual” e “prática” apareceram dois trabalhos; um já havia sido selecionado em uma busca anterior (EL-HANI; GRECA, 2011) e o outro atendia a proposta. Já com “comunidades virtuais” e “prática”

obtiveram-se quatro resultados. Desses, apenas um foi selecionado, um não se encaixava na proposta e os outros dois estavam fora da delimitação temporal.

Para utilização do vocábulo “comunidade virtual de aprendizagem” a Revista *EaD em foco* apresentou três resultados. No entanto, não correspondiam à temática da pesquisa. O mesmo aconteceu com os dois resultados para a expressão no plural. Para a busca com “comunidade virtual de prática”, apareceu apenas um resultado, mas não estava de acordo com a pesquisa. Já com a sentença “comunidades virtuais de prática” apareceram dois resultados, um não atendia a proposta e um foi selecionado.

Na *RBAAD*, para a busca com “comunidade virtual de aprendizagem”, obteve-se apenas um resultado e o trabalho foi selecionado. Já para a busca com a expressão no plural (“comunidades virtuais de aprendizagem”), apareceu apenas um resultado, mas não estava de acordo com a proposta. Com as sentenças “comunidade virtual de prática” e “comunidades virtuais de prática”, não houve resultados.

O mesmo procedimento adotado para a reflexão dos modelos formativos norteou as discussões a respeito das comunidades virtuais de aprendizagem. A seleção para escolha de seis trabalhos para compor essa discussão foi realizada por meio da leitura dos resumos e conclusões de todos os trabalhos listados. Dessa forma, foram selecionadas as pesquisas: 5, 15, 20, 21, 23 e 30 listadas no quadro 3.

2.2.1. **Refletindo sobre as Comunidades Virtuais de Aprendizagem[15]**

Ao se pensar em ambientes *online* se torna necessário compreender como esses espaços se constituem como uma comunidade virtual, o que torna crucial a definição desse conceito para a pesquisa. Um dos pioneiros a cunhar o vocábulo foi Howard Rheingold (1993), que destaca uma comunidade virtual como um lugar constituído na internet, onde as pessoas se encontram e estabelecem relações que emergem da necessidade de compartilhar uma informação, discutir alguma temática, constituindo assim redes de relacionamentos.

Rheingold (1993) destaca que o ciberespaço é o espaço conceptual onde se manifestam palavras, relações humanas, dados, riqueza e poder dos utilizadores da tecnologia” de comunicações mediadas por computador (p. 18). Nesse sentido, Santos (2019, p. 36) acrescenta que vivemos uma fase de cibercultura móvel e ubíqua[16] que “além da

[15] Adotamos o conceito de ambiente virtual de aprendizagem pela popularização do termo. O que também caracteriza um fenômeno representacional.

[16] Santaella (2013) define ubiquidade como a característica de alguém ou algo poder estar em lugares distintos ao mesmo tempo. À exemplo a computação que está infiltrada em todos os lugares, a autora destaca como ubíqua. Nesse sentido, o ciberespaço informacional também é ubíquo, por ser uma nuvem virtual onipresente, acessível por meio de dispositivos a qualquer momento podem compor o mundo real. Essa possibilidade da rede engendra no sujeito a particularidade de ubiquidade.

evolução dos dispositivos móveis, contamos, sobretudo, com a evolução das tecnologias sem fio de acesso ao ciberespaço, a exemplo das tecnologias *Wi-fi, Wi-max*, 2G, 3G, 4G". Diferente da época de Rheingold (1993), hoje o acesso ao ciberespaço é menor a partir de desktops (SANTOS, 2019). A conexão não está limitada a uma estação fixa, visto que a tecnologia da mobilidade ubíqua vai "além da mobilidade dos computadores, a exemplo dos *palmtops, laptops, notebooks* e *netbooks*, contamos com uma infinidade de celulares inteligentes, *smartphones*, permitindo acesso ao ciberespaço" (SANTOS, 2019, p. 37).

Logo, temos que o ciberespaço "é a internet habitada por seres humanos, que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede" (WITTGENSTEIN, 2019, p. 30). Para Rheingold (1993), as comunidades virtuais constituídas no ciberespaço podem ser vistas como um recurso, pois funcionam como uma enciclopédia viva nas quais as informações e opiniões dadas pelos participantes são um ecossistema de subculturas.

Em uma comunidade virtual, "fazemos tudo que fazem as pessoas quando se encontram, mas o fazemos com palavras e na tela do computador, deixando nossos corpos para trás" (SANTAELLA, 2003, p. 122). Uma construção que acontece independente da questão tempo e do espaço (SANTAELLA. 2003). Pensando nessa possibilidade do avanço tecnológico "do *desktop* ao *tablet* e celulares conectados à internet, temos maior fortalecimento da sociedade em rede que ganha com mais autoria dos usuários e mais exploração das vantagens das capacidades interativas do ciberespaço" (WITTGENSTEIN, 2019, p. 30), o que faz desse espaço virtual um ambiente composto de recursos práticos, já que colabora e auxilia os membros a trabalharem com as informações.

É importante salientar que a comunidade virtual é estruturada por meio do interesse comum dos envolvidos, suas afinidades, que por um processo de troca e compartilhamento, colaboram e cooperam (LÉVY, 1999; SANTAELLA, 2003). Nesse sentido, Palloff e Pratt (2002) acrescentam que a comunidade virtual é um meio no qual a aprendizagem *online* se processa.

Um dos elementos que demonstram a existência de uma comunidade virtual é a comunicação interativa entre os participantes (JONES, 1997), que é resultado das relações pessoais estabelecidas no ciberespaço (RHEINGOLD, 1993). Assim, é necessária a existência de um local no ciberespaço, para que a interação se desenvolva; este local pode ser uma comunidade virtual (JONES, 1997).

Reingold, ao escrever o livro "A Comunidade Virtual", já se preocupava em como e por que as tecnologias da comunicação se desenvolveram e evoluíram em paralelo às

experiências humanas. Com base nas pesquisas realizadas em um período de uma década, o autor responde que a internet possibilitou o acesso em lugares mais longínquos e as comunicações criadas por meio das redes favoreceram a construção inevitável de comunidades virtuais de aprendizagem.

O autor compara esse fenômeno como algo irremissível, assim como acontece com os microrganismos na criação de colônias. Nesse sentido, complementa que na medida que esse processo se intensifica as pessoas “desaparecem cada vez mais dos espaços públicos da vida quotidiana” (RHEINGOLD, 1993, p. 19).

Um fato comentado por Rheingold (1993), que também é perceptível na contemporaneidade, é que o autor já mencionava a possibilidade de as redes amplificarem o rol de amizades. Diferente da forma convencional que as pessoas precisam se conhecer, e a partir daí por meio das relações que são estabelecidas, os laços vão sendo estreitados. Nas comunidades virtuais, a pessoa pode ir conversando e se conhecendo, e posteriormente, decidir ou não se vai encontrar a pessoa fisicamente. Nesse sentido, as comunicações mediadas pelo computador estabelecem outras formas de relações, pois além de possibilitar que os participantes se conheçam, também são instrumentos para outros fins (RHEINGOLD, 1993), até mesmo educacionais.

Outra funcionalidade é justamente servir como uma comunidade virtual de aprendizagem (CVA). Como descrito por Jones (1997), um elemento chave para composição de uma CVA é a interação. No entanto, apenas reunir pessoas em um ambiente, seja ele virtual ou presencial, não garante interação, tampouco aprendizagem. Pois, mesmo que haja a estruturação de um sistema de compartilhamento de informações, é importante que os sujeitos participantes se sintam “interessados no processo de desenvolvimento social e pessoal” (COSTA, 2012, p. 68).

Nesse sentido, o mediador é um elemento crucial, pois é aquele que pode ampliar ou limitar os recursos e possibilidades de ensino (BASSANI; FRITZ, 2015; CRUZ, 2015; PADILHA P.; LA MADRID, 2013). Já que a tecnologia está envolvida nesse processo, o profissional deve ser simpatizante de modo a criar oportunidades de aprendizado por meio dos recursos tecnológicos, o que pode contribuir para estruturação de um ambiente rico, pelo qual os alunos podem navegar de forma autônoma, crítica e dinâmica. Pois, quando possui aversão as possibilidades são limitadas (PADILHA P.; LA MADRID, 2013).

Embora o mediador (tutor) desempenhe um papel crucial para a CVA, apenas a presença não vai garantir que a CVA se estruture e que os processos de ensino e aprendizagem ocorram (BASSANI; FRITZ, 2015). Pois, mesmo a rede possibilitando a troca

e compartilhamento de informações, é necessária “a proposição de novas práticas educacionais no ciberespaço que potencializem inovações pedagógicas para construção de saberes a partir do coletivo” (BASSANI; FRITZ, 2015, p. 910).

Dessa forma, Recuero (2001) destaca algumas características importantes, como o sentimento de pertencimento. Considerando que a comunidade é organizada por meio do sentimento, é crucial que os envolvidos se sintam parte da comunidade, dado que é passível a eles escolher muitas vezes a comunidade a qual deseja se integrar. Uma outra característica é a permanência. Conforme as relações dos sujeitos sociais são estabelecidas, elas vão se compondo e se mantendo no ciberespaço, um fato já comentado por Rheingold em 1993. Esse envolvimento entre os sujeitos contribui para a permanência.

Visando a estruturação de uma CVA, o alcance e engajamento dos alunos é necessário o acompanhamento de todo o processo. Palloff e Pratt (2002) indicam alguns elementos que compõem uma comunidade virtual de aprendizagem, informações que auxiliam e orientam a prática pedagógica nesses espaços virtuais.

Para organização de CVA devemos considerar os seguintes elementos: interação ativa (entre os participantes e com o conteúdo do curso); aprendizagem colaborativa (indicada pelos comentários a um ou mais estudantes); significado construído socialmente (percebido por meio dos acordos e questionamentos); compartilhamento de recursos (imagens, documentos, vídeos, etc.); vocábulos de apoio e estímulos entre os participantes (comentários críticos e motivadores entre os colegas) (PALLOFF; PRATT, 2002).

Por meio da configuração do espaço virtual para composição de uma CVA, os sujeitos participantes podem desenvolver um sentimento de pertencimento (RECUERO, 2001), como foi visto por meio da pesquisa de Cruz (2015), Rodriguez (2011), Bassani e Fritz (2013), ou seja, como parte integrante da comunidade. O que colabora para o processo educativo, visto que o sujeito se sente à vontade para participar e interagir. Consequentemente, estará sempre voltando para compor no ciberespaço, a permanência (RECUERO, 2001).

Com base nas pesquisas realizadas é possível perceber materiais foco em CVA, mas também, como a busca remeteu também aparecem alguns resultados para a pesquisa de comunidades de prática (CP), como pôde ser percebido no subitem 2.2. A principal diferença entre os dois termos está na natureza da ação dos sujeitos envolvidos. Na CVA a perspectiva está centrada nos objetivos educacionais. Já nas CPs a perspectiva está nos interesses relacionados a ações profissionais, compartilhamento de experiências (BASSANI, FRITZ, 2013).

O que também pode contribuir para a formação continuada, pois se torna um espaço para encurtar a distância entre teoria e prática / pesquisa e sala de aula (EL-HANI; GRECA, 2011). A CP é organizada de forma horizontal, na qual os envolvidos se sentem engajados na busca de dúvidas e respostas para demandas comuns, o que auxilia em ações emancipativas e na estruturação de uma rede de colaboração (EL-HANI; GRECA, 2011).

É importante que os recursos do ambiente virtual (fóruns, chat, etc.) sejam planejados visando ações concretas (EL-HANI; GRECA, 2011). Pois, “a forma como a produção de conhecimento se dá coletivamente está intimamente ligada aos instrumentos para interação” (SILVA; ESQUINCALHA; GIRALDO, 2019). Que em um processo de metamorfose interacional vai transformando os saberes e gerando outros saberes (BAIRRAL, 2007).

Embora seja um tema bem interessante, o levantamento realizado em 2018 pelos pesquisadores: Silva, Esquincalha e Giraldo (2019) acerca do estado do Conhecimento sobre comunidades virtuais de prática em um recorte temporal de onze anos, percebeu que ainda é um assunto muito novo no cenário das pesquisas brasileiras. Em consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a pesquisa obteve como resultado oito trabalhos.

Outro resultado foi perceber as comunidades virtuais de prática também podem ser entendidas “como uma expansão da ideia de comunidades de prática, ou seja, comunidades de prática mediadas por tecnologias e nas quais interagem os seres-humanos-com-mídias” (SILVA; ESQUINCALHA; GIRALDO, 2019, p. 10). O que remete ao papel ativo dos sujeitos envolvidos, visto que a CVA e/ou a CP são lugares construídos no ciberespaço para troca, compartilhamento de ideias e também um espaço para busca de respostas (RODRIGUEZ, 2011). É possível perceber que “esse lugar virtual” favorece a oportunidade da aprendizagem colaborativa por meio da interação e que a discussão prossiga. O que é muito positivo, visto que estas são características essenciais para composição e continuidade de uma comunidade virtual.

Partindo dessas discussões, é possível notar que a constituição de uma comunidade não basta pelo simples fato de um ajuntamento de pessoas no ciberespaço. Para que de fato se constitua uma comunidade, é necessário possibilitar aos participantes alguns elementos, como já foi mencionado. Logo, requer planejamento, que se organize e pense nas estratégias que serão adotadas para que a constituição da comunidade virtual atinja um fim educativo (COSTA, 2012). Pensar nas relações que serão estabelecidas e como é compreendida a mediação pedagógica neste cenário também requer reflexão.

2.3. **A mediação pedagógica na contemporaneidade**

Como o objeto de representação social adotado por esta pesquisa é a mediação pedagógica, é primordial que essa temática também seja levantada. Para buscar entender o que tem sido abordado e discutido por mediação e adotar um posicionamento, foi realizado um levantamento de produções sobre esta temática, com base em um recorte dos últimos dez anos (2011-2021).

Para pesquisas de produções científicas relacionadas a esse tema, foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Banco da CAPES, Portal Domínio Público, Scielo, *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância* (*RBAAD*);e Revista EaD em foco. Utilizou-se o descritor *and* (e) com a combinação das palavras-chave "mediação" e "ead"; "mediação" e "educação a distância"; "mediação" e "tutor", "mediação" e "tutoria". Dentre os resultados, buscou-se relacionar apenas os que focam o estudo nessa temática. Abaixo é apresentado um quadro síntese.

Quadro 5: Revisão de literatura Mediação Pedagógica

Nº	Pesquisador/Ano	Título	Natureza	Plataforma
1	COSTA; LIBÂNEO (2018)	Educação Profissional técnica a distância: a mediação docente e as possibilidades de formação.	Artigo	Scielo/CAPES
2	SLOMSKI, et al. (2016)	Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância.	Artigo	Scielo
3	ALVES (2018)	Mediação pedagógica na educação a distância: análise da atuação docente na produção textual colaborativa em fóruns de discussão.	Dissertação	BDTD
4	SANTOS (2017)	O tutor: atribuições na mediação em EaD.	Dissertação	BDTD
5	SCHEMIN (2017)	Mediação pedagógica do professor tutor em cursos na modalidade de educação a distância – EaD.	Dissertação	BDTD
6	LABIAK (2016)	A mediação pedagógica na educação a distância à luz de algumas contribuições teóricas de Reuven Feurstein.	Dissertação	BDTD
7	RIBEIRO (2016)	O tutor presencial e a mediação na educação a distância na UFJF: papéis e atribuições.	Dissertação	BDTD
8	SAMPAIO (2016)	Mediação pedagógica nos cursos de EaD: concepções de tutores presenciais e de alunos.	Dissertação	BDTD
9	SARI (2016)	Trabalho pedagógico como mediação: um estudo com professores que trabalharam como tutores do curso de letras/EaD da UFSM	Dissertação	BDTD
10	SOEIRA (2013)	Mediação da aprendizagem colaborativa na EaD: percepções de tutores a distância.	Dissertação	BDTD
11	NICOLODI (2012)	Práticas e processos de mediação pedagógica em cursos de pedagogia na modalidade EaD	Tese	BDTD
12	SILVA (2012)	A ação docente na EaD: a mediação do tutor entre o discurso e a prática.	Dissertação	BDTD
13	SILVA (2012)	A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem: análise dos fóruns do curso a distância de educação física.	Dissertação	BDTD
14	SOARES (2012)	O tutor presencial na educação a distância: interação entre papel, atribuição, mediação e prática pedagógica na formação continuada de professores.	Dissertação	BDTD

15	LIMA (2011)	A mediação pedagógica na educação a distância: o caso da licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal da Paraíba.	Dissertação.	BDTD
16	ARRUDA (2019)	Docência, tecnologias, mediação e docência universitária: aproximações entre o presencial e a distância	Artigo	CAPES
17	BARBOZA (2017)	A mediação do tutor no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira a distância.	Artigo	CAPES
18	CLEMENTINO (2016)	Adaptação da mediação na EaD a diferentes perfis de públicos e áreas.	Artigo	CAPES
19	SLOMSKI, et al. (2016)	Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância	Artigo	CAPES
20	MANARA; LIMA (2014)	A mediação das práticas educativas através da tecnologia na educação à distância.	Artigo	CAPES
21	BARZOTTO (2013)	A relevância da mediação pedagógica entre formador e tutor.	Artigo	CAPES
22	BROD; RODRIGUES (2013)	A mediação pedagógica na educação a distância da rede e-Tec Brasil	Artigo	CAPES
23	SOEIRA (2012)	Investigando a atividade docente na EaD – Percepções de tutores sobre a mediação da aprendizagem colaborativa.	Artigo	CAPES
24	LIMA; SOUSA (2015)	Educação a Distância (EaD): Processos de Mediação e Uso das Tecnologias em uma Abordagem Transdisciplinar	Artigo	EaD em Foco

Fonte: Construído pela autora.

No Scielo utilizaram-se as palavras-chave: “mediação” e “EaD” não apareceu nenhum resultado para uma busca no título. Ao realizar a tentativa com as palavras-chave “mediação” e “educação a distância”, apareceram dois artigos que foram selecionados. Já na busca por “mediação” e “tutor” não houve resultados. Para a busca “mediação” e “tutoria”, embora tenha aparecido um resultado, ele não está no período de recorte.

Na plataforma BDTD foram incluídas as mesmas palavras-chave buscando referências aos títulos com as palavras “mediação” e “EaD”, como resultado surgiram onze resultados. Dois deles, que focavam a pesquisa da mediação com olhar inclusivo, foram descartados e dois não se enquadravam no período de busca. Já para consulta com os vocábulos “mediação” e “educação a distância” foram encontrados doze trabalhos. Destes, um foi retirado, pois focava na análise da usabilidade. Um já havia sido selecionado pela busca anterior. Um estava fora do período delimitado. Outros três não foram aproveitados, pois, tratavam da mediação voltada para um olhar específico (modelo específico da rede federal de ensino, artefatos didáticos, fatores da usabilidade).

Na busca pelas palavras-chave “mediação” e “tutor” apareceram dezessete trabalhos. Desses, sete já haviam sido selecionados na busca anterior e, dos dez restantes, quatro não foram considerados, pois tratavam da mediação voltadas para deficiência intelectual, física, mediação *online* de música e expressão oral de língua espanhola. Os mesmos dezessete resultados apareceram na pesquisa com “mediação” e “tutoria”.

No banco de Periódicos da CAPES, para as palavras-chave “mediação” e “EaD” surgiram sete trabalhos, um abordava a mediação voltada para projetos multidisciplinares, por isso não foi aproveitado. Outro estava fora do tempo delimitado. Os demais se encontram listados no quadro. Já para as palavras “mediação” e “educação a distância” apareceram onze resultados. Desses quatro estavam fora do recorte temporal, e um não foi selecionado, pois está voltado para o vídeo como processo de mediação. Dois já haviam sido selecionados na busca anterior e outro havia sido selecionado na busca do scielo. Os demais se encontram listados no quadro 5. Com a busca dos vocábulos “mediação” e “tutor, apareceu um resultado, mas está fora do período proposto. O mesmo resultado foi encontrado para “mediação” e “tutoria”.

Como a plataforma do Domínio Público não aceita mais de uma palavra-chave, foi utilizada a expressão “mediação ead”, mas não apareceram resultados. O mesmo aconteceu para “mediação educação a distância”. Também não houve resultados para as expressões “mediação tutor” e “mediação e tutoria”.

Como a *RBAAD* não possui mais de um campo para busca. Como não é possível selecionar apenas título, os resultados foram conferidos manualmente. Para a pesquisa de “formação ead” apareceram seis resultados. No entanto, nenhum deles continha as palavras no título. O mesmo ocorreu com a expressão “mediação educação a distância”. Dos oito itens resultantes, nenhum continha as palavras aparecendo simultaneamente.

A revista *EaD em foco* também não possibilita campo de busca avançada. Diante disso, o mesmo procedimento foi adotado, após os resultados os trabalhos foram conferidos manualmente. Para a pesquisa com “mediação ead” apareceram nove resultados, destes apenas um apresentava as palavras. Já dos quinze itens resultantes da pesquisa com a sentença “mediação educação a distância”, apenas um apresentava as palavras, mas se trata do mesmo artigo já selecionado.

Seguindo os passos tomados, foram lidos todos os resumos dos trabalhos mapeados. Desses, foram escolhidos seis para compor as discussões a respeito da mediação pedagógica. Vale destacar que, a partir dessa primeira triagem, os trabalhos foram lidos. Os trabalhos selecionados foram 1, 5, 6, 9, 11 e 15.

2.3.1. **Refletindo sobre a Mediação Pedagógica**

O processo educativo está cercado de interações, sejam elas entre os alunos e/ou entre professor e aluno. Na educação a distância não é diferente. No cenário virtual essas relações também podem se estabelecer entre todos os envolvidos. No entanto, nesse primeiro momento é importante destacar quem é o tutor virtual e o seu papel no contexto da EaD.

Habitualmente, o professor na modalidade presencial é responsável por planejar/estruturar atividades para o processo educativo e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, trabalhando de forma autônoma. Na EaD temos uma composição diferente. O professor será aquele responsável por desenvolver e planejar uma disciplina previamente, organizando "o *como*, o *quando* e o *que* será feito" (ABREU-E-LIMA; MILL, 2013, p. 35). Assim como, gerir o trabalho desenvolvido por uma equipe de forma integrada e em consonância. É conhecido como coordenador da disciplina (MILL; FIDALGO, 2007).

Já o profissional que vai acompanhar e auxiliar os estudantes é o tutor virtual. O tutor efetiva o que for planejado pelo professor da disciplina. Mill e Fidalgo (2007) acrescentam, que é o único trabalhador que tem esse contato próximo aos alunos e desempenha suas atividades cotidianas virtualmente, caracterizando esse exercício como teletrabalho.

Dessa forma, o professor da disciplina e os tutores desenvolvem ações de ensino e aprendizagem de forma colaborativa[17], sendo os integrantes centrais do grupo polidocente[18]. Fazem parte dessa equipe multidisciplinar: coordenador da unidade de EaD (coordenador administrativo, coordenador pedagógico, coordenador tecnológico); coordenador para cada curso; coordenador para cada disciplina, também chamado de professor e conteudista; grupo de tutores virtuais (especialista da área - encarregado por acompanhar os alunos); grupo de tutores presenciais (não obrigatoriamente especialista da disciplina – auxilia os alunos no contato com a instituição e com o tutor virtual); técnicos – responsáveis pelo design instrucional e materiais pedagógicos (MILL, 2006).

Agora que ficou um pouco mais claro quem são os agentes pertencentes ao contexto da EaD, o olhar da mediação discutida neste trabalho se encontra na figura do tutor virtual. Para buscar entender o que se compreende por mediação e adotar um posicionamento, recorremos a algumas referências bibliográficas que abordam a temática.

Esta pesquisa adotou como conceito/ visão de mediação pedagógica "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 seu aprendizado" (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 144-145). O mediador como ponte, não reduzindo a palavra a uma ligação entre pessoas/coisas separadas. Olhando por viés

[17] Vale destacar que embora façam parte de uma equipe e suas ações se complementem, os profissionais envolvidos não possuem a mesma autonomia e poder de decisão (ABREU-E-LIMA; MILL, 2013).

[18] O conceito de polidocência se refere a um grupo de profissionais (podendo ter formações distintas) responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de um curso específico (ABREU-E-LIMA; MILL, 2013; MILL, 2006; MILL; FIDALGO, 2007).

dialético, na qual se está atento às relações estabelecidas, e que geram modificações nos envolvidos/coisas (COSTA; LIBÂNEO, 2018). Trazendo uma ideia de que essa ponte não é algo fixo, estático, mas no sentido ativo, que se movimenta e colabora para que o aluno alcance os objetivos propostos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000). Os autores relatam algumas características da mediação pedagógica, como podem ser vistas no quadro a seguir.

Quadro 6: Características Mediação Pedagógica

Mediação Pedagógica (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000)	
Características	✔ "Dialogar permanentemente com o que acontece no momento; ✔ trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; ✔ apresentar perguntas orientadoras; ✔ orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; ✔ garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; ✔ propor situações-problema e desafios; ✔ desencadear e incentivar reflexões; ✔ criar intercâmbios entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; ✔ colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; ✔ fazer a ponte em outras situações análogas; ✔ colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; ✔ colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; ✔ cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; ✔ colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja por meio de meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias" (p. 145-146).

Fonte: Construído pela autora com base em Moran, Masetto e Behrens.

Como pode ser observado, a mediação pedagógica está atrelada à figura do professor, ao modo como ele trata o conteúdo, a forma como se relaciona com os alunos, e também nas relações que surgem deles com seu contexto maior (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000). Ou seja, "a mediação pedagógica parte de uma concepção radicalmente oposta aos sistemas de instrução baseados na primazia do ensino como mera transferência de informação" (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 62).

Com base nas pesquisas realizadas por Schemin (2017) e Sari (2016), é possível compreender que nem todos os professores que trabalham na EaD entendem seu papel, ~~enquanto~~ de mediadores pedagógicos. A pesquisa de Sari (2016) concluiu que os professores participantes não possuíam clareza a respeito de sua atuação como mediadores pedagógicos no espaço virtual. Já na pesquisa realizada por Schemin (2017), os professores envolvidos entendiam seu papel e consideravam que o processo de ensino aprendizagem não

se dá de forma mecânica. Há a necessidade de incentivar a autonomia e estimular o aluno no ambiente virtual.

Tal constatação corrobora com Labiak (2016), pois o autor sinaliza que “a intenção de mediar modifica os três parceiros da interação: o mediador, o mediado e o objeto da aprendizagem” (p. 64). Costa e Libâneo (2018) ainda acrescentam que a formação, a metodologia e as condições do trabalho são elementos que influenciam a mediação docente.

Muitas vezes a tarefa da mudança de atitude do docente é um processo difícil, pois ele deve deixar de ser aquele que detém o conhecimento, especialista, transmissor, para àquele que possibilita o diálogo, a interação (MASSETO, 2000). No entanto, a mudança desse papel pode trazer alguns desconfortos, pois em algum momento o professor pode ser desestabilizado com alguma pergunta que naquele instante não compreenda. Daí surge a dificuldade de sair dessa posição de transmissor, para buscar com os alunos uma resposta (MASSETO, 2000). Outro desafio colocado por Esquincalha (2015) é o fato de muitos tutores oriundos da modalidade presencial não estarem acostumados a estimular a autonomia e centrar o processo no aluno.

Na mediação pedagógica, os conteúdos devem estar a serviço do ato educativo. Os recursos devem estar adequados "às situações, contextos e objetivos propostos” (LIMA, 2011, p. 97). Sendo assim, a informação não tem um fim em si mesma, ela deve ser mediada pedagogicamente (GUTIERREZ; PRIETO, 1994), visto que, o processo educativo envolve não só o cognitivo, intelectual, mas também o afetivo e o desenvolvimento de atitudes e competências (MASSETO, 2000).

Schemin (2017) percebeu em sua pesquisa que atrelado à mediação do conhecimento, os professores tutores devem buscar desenvolver práticas pedagógicas reflexivas e investir na constituição de um espaço democrático e confiante. Nesse sentido, Nicolodi (2012) acrescenta que a EaD possui especificidades, o que requer considerar estratégias e metodologias diferentes do ensino presencial.

Essa consideração não aconteceu nos resultados obtidos por Sari (2016). Embora os professores reconhecessem a importância da mediação do trabalho pedagógico como peça fundamental na relação do ensino, não viam diferenças entre os discentes do ensino presencial para a modalidade EaD. Nesse sentido, a falta de clareza a respeito do trabalho pode acarretar a precarização do ensino (SARI, 2016; LIMA, 2011).

Em contraponto, a pesquisa de Machado (2009) expõe que a mediação pedagógica *online* tem particularidades distintas do presencial. Representa o papel do mediador como um

eixo motor, responsável por movimentar as propostas no ambiente. Dessa maneira, a metodologia é um fator determinante para a mediação docente (COSTA; LIBÂNEO, 2018).

É importante entender que a mediação se encaminha com base no planejamento e "na medida em que se acompanha o aluno e verifica sua compreensão, o professor propõe atividades, perguntas e outras formas de orientação visando ajudá-lo a superar as lacunas e dificuldades diagnosticadas até se apropriar do conhecimento" (COSTA; LIBÂNEO, 2018, p. 10). Diante disso, tem-se o processo educativo como algo não apenas centralizado no conteúdo e/ou na expertise do professor, mas como um processo que envolve acompanhamento e mediação didático-pedagógica. Daí, a importância do retorno aos estudantes, por meio de feedback (COSTA; LIBÂNEO, 2018).

Ou seja, a referência não é só do saber sábio, mas das práticas da escola, da cultura, do ser, do fazer, etc. (CHERVEL, 1990). Trata-se também de considerar as mediações socioculturais, visto que elas "produzem objetos e transformações em nós conforme as relações que estabelecemos" (COSTA, LIBÂNEO, 2018, p. 7). Dessa forma, a transmissão do saber não dá conta de alcançar as necessidades práticas no desenvolvimento dos alunos. Masetto (2000) destaca que o professor deve assumir o papel de um mediador, isto é, um orientador e incentivador no cenário de aprendizagem. Desse modo, o docente deve buscar estratégias que encorajam o papel dos alunos enquanto sujeitos da aprendizagem.

Valente e Mattar (2007) complementam mencionando que nesse processo, professor e aluno desempenham novos papéis. Tomando como base que "o aluno virtual é aquele que sabe como trabalhar, e de fato trabalha, em conjunto com seus colegas para atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos estabelecidos pelo curso" (PALLOFF E PRATT, 2002, p. 27), pode-se dizer que este também é passível de mediar o processo, devendo o docente orientar e nortear sempre que se fizer necessário.

> Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2002, p. 134).

No entanto, ainda encontramos muitas práticas em EaD voltadas para a centralidade no docente, como foi percebido nos resultados da pesquisa de Nicolodi (2012). O que ressalta a importância e necessidade dessa reflexão, de modo que haja mudança metodológica de aluno receptor e docente transmissor para um posicionamento dialógico crítico, visto que a educação não é um produto a ser consumido, mas é algo gerado em parceria com os sujeitos culturais (FREIRE, 2002). O que se faz necessário entender que cada sujeito difere do outro, e cada um possui um rendimento diferente. Dessa forma, é necessário "acompanhar o

rendimento, intermediando as dificuldades e instigando a participação crítica bem como complementar o material da aula caso necessário". Essas são ações cruciais no processo de ensino aprendizagem dos alunos da EaD (SCHEMIN, 2017, p. 73).

A mediação pedagógica se configura "em atitudes que intervenham para promover o pensamento do aluno, implementar seus projetos, compartilhar problemas sem apontar soluções ajudando assim o aprendiz a entender, a analisar" de forma que seja possível que eles testem hipóteses e corrijam seus erros (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000). Isso requer que o mediador acompanhe e direcione "o pensamento do aluno nas transformações com o objeto até que se aproprie dele" (COSTA; LIBÂNEO, 2018, p. 10, Tal atitude põe o aluno em evidência e o fortalece à medida em que ele é colocado como ator do processo. E isso diretamente também muda o papel dos docentes, pois possibilita aos alunos um ambiente de crescimento e desenvolvimento.

Algumas características são necessárias para o tutor desenvolver a mediação pedagógica> São elas: assumir que o aluno é o centro do processo e, é em função dele e de seu desenvolvimento que deverá pautar suas ações e planejamento (MASETTO, 2000); e perceber que tanto ele, docente, quanto o aluno são elementos básicos no desenvolvimento da aprendizagem.

Sendo assim, se faz necessário se colocar no lugar do aprendiz buscando compreendê-lo, entender que ambos (docente e aluno) são corresponsáveis e parceiros no desenvolvimento do processo educativo e criar um clima cooperativo e respeitador, de forma que se desenvolva a confiança direcionando o aprendizado (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

Percebe-se que a mediação pedagógica é intensificada quando os envolvidos "estão aliados, formando coletivos em torno dos objetivos que pretendem ser alcançados no processo ensino-aprendizagem" (MALLMANN; CATAPAN, 2010, p. 366). E se liga a "uma concepção que tem como foco a interatividade e a interação das pessoas entre si em torno de conhecimentos específicos, potencializada pelos artefatos didático-pedagógicos impressos e hipermidiáticos" (MALLMANN; CATAPAN, 2010, p. 369).

Lévy (1999, p. 158) argumenta que "nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos". Isso faz da mediação um processo permanente que, além de priorizar o grupo, olha para cada sujeito da aprendizagem proporcionando a cada um o auxílio necessário. Logo, o professor deve abandonar os exercícios repetitivos, devendo

organizar as situações de aprendizagem e propor desafios criativos (PERRENOUD, 2000), incentivar a reflexão e possibilitar uma relação de confiança (SCHEMIN, 2017).

Considerando que “o desenvolvimento humano é sócio-histórico e cultural conforme a inserção e participação nas práticas sociais” (COSTA; LIBÂNEO, 2018, p. 8), é importante refletir as relações que o sujeito social estabelece sobre a medicação pedagógica na EaD. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais (TRS) remete a contribuições para a realização desta pesquisa (SÁ, 1998; MOSCOVICI, 1961).

2.3.1.1. Mediação em ambientes virtuais de aprendizagem

Nesta pesquisa também foi realizada uma busca de publicações com as palavras-chave: “mediação” e “ambiente virtual de aprendizagem”; “mediação” e “ava”. Consideramos pertinente separar esse subtítulo, pois mesmo consultado nas seis plataformas já citadas neste trabalho foram encontrados poucos trabalhos envolvendo essa temática. Veja a seguir o quadro síntese:

Quadro 7: Revisão Mediação em ambientes virtuais de aprendizagem

Nº	Pesquisador/Ano	Título	Natureza	Plataforma
1	SILVA (2012)	A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem: análise dos fóruns do curso a distância de educação física.	Dissertação	BDTD
2	FACURI (2011)	Mediação pedagógica: uma relação de construção e descobertas no ambiente virtual de aprendizagem na modalidade semipresencial.	Dissertação	BDTD
3	CRUZ; REHFELDT; MARCHI (2016)	Construção, mediação e uso de um ambiente virtual de aprendizagem com alunos do 1º ano do Ensino Médio.	Artigo	CAPES
4	ROCHEFELLER; COSTA (2016)	Sistema de Tutoria a Distância: Análise da Mediação em Fóruns Colaborativos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA	Artigo	EaD em Foco

Fonte: Construído pela autora.

Ao buscar pelas palavras “mediação” e “ambiente virtual de aprendizagem” na plataforma BDTD obtiveram-se sete resultados. Desses, quatro estavam fora do período limitado e um era voltado para mediação tecnológica no conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Sendo assim, apenas dois trabalhos correspondiam à busca. Ao procurar pelos vocábulos “mediação” e “ava” não apareceram resultados.

No portal de periódicos da CAPES para a busca de “mediação” e “ambiente virtual de aprendizagem”, apareceu apenas um arquivo que foi selecionado. Para a pesquisa com “mediação” e “ava”, não houve resultados. Já para buscas nas plataformas Scielo e Domínio público, não houve resultados nem para “mediação” e “ambiente virtual de aprendizagem” nem para “mediação” e “ava”.

Para a busca na *RBAAD* o mesmo arquivo aparece para a expressão “mediação ambiente virtual de aprendizagem” e para “mediação ava”. Vale destacar, como já mencionado, que a plataforma não permite a realização de uma busca avançada. Ao conferir o arquivo, foi observado que não se trata da questão da mediação e sim da afetividade. Dessa forma o trabalho não foi aproveitado.

A revista *EaD em Foco* também não permite busca avançada. Para a expressão “mediação ambiente virtual de aprendizagem” apareceram quatro resultados. Destes, apenas um apresenta os critérios pesquisados. Três desses trabalhos também apareceram para o termo “mediação ava”, mas já haviam sido analisados na primeira busca. Como a curadoria apresenta poucos trabalhos, todos foram selecionados para a reflexão na próxima seção.

2.3.1.2. Refletindo sobre a mediação em ambientes virtuais de aprendizagem

Muitas vezes, ao descrever o ambiente na qual o aprendizado acontece, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) sempre é citado. Ele normalmente sempre aparece quando se pretende pesquisar ou estudar sobre a modalidade EaD. Mas afinal o que é um AVA? Que características possui?

Segundo Munhoz (2013) e Adell, Bellver e Bellver (2010), esse local virtual é composto por programas diversos que, por meio da tecnologia, possibilitam o estabelecimento de relações entre os participantes, e, também a difusão de conteúdos e materiais. Valentini e Soares (2010) entendem como um lugar na *Web*, um espaço social composto por interações cognitivos-sociais em torno ou sobre um determinado objeto de estudo. Esclarecem que a interface por si só não é o fundamental, mas sim o que os participantes fazem com ela.

Para Valentini e Soares (2010) propor um ambiente onde seja possível os participantes construírem e se constituírem em seu processo de aprendizagem é o ponto fundamental a constar no plano pedagógico que vai embasar a configuração do espaço. Nesse sentido, o AVA está ligado a geração de táticas de aprendizagem que, mediadas pelas ferramentas da *Web,* possibilitam que a aprendizagem se estabeleça “por meio da construção de conceitos e da interação do aluno com o professor, com os colegas, com o ambiente e com o objeto de conhecimento” (VALENTINI; SOARES, 2010, p. 16).

~~O que~~ Isso nos leva a refletir que essa ação do docente (mediação) também deve ser considerada, pois “o estilo de ensinar vem acompanhado da concepção pedagógica que este professor tem, e em que referências teóricas ele aporta essa concepção” (FACURI, 2011, p. 123). Outro fator a considerar é que não é possível garantir que pela configuração de um AVA um participante vai ser independente ou agir de forma mais autônoma, pois a utilização por si só não garante que o ensino seja diferenciado (VALENTINI; SOARES, 2010). Vemos esse

fato evidenciado na pesquisa de Facuri (2011), na qual uma parte dos tutores utilizava o AVA apenas como repositório, mesmo ele tendo sido configurado para ser um AVA. A pesquisa percebeu que a ausência de mediação e interação pode colaborar para o empobrecimento da oportunidade de formação.

Maciel (2012) destaca o AVA como uma sala de aula virtual e que, embora condicione o processo de ensino aprendizagem, pode não determiná-lo. Outro fator também consiste no fato de não entender o AVA como uma sala de aula (SILVA, 2012). Maciel (2012) acrescenta que o que vai ser decisório no processo de ensino e aprendizagem é o propósito pedagógico dos envolvidos e as oportunidades comunicacionais constituídas entre ambos.

Dessa forma, “o ambiente virtual de aprendizagem deve favorecer a interatividade entendida como participação colaborativa, bidirecionalidade e dialógica, e conexão de teias abertas como elos que traçam a trama das relações” (VALENTINI; SOARES, 2010, p. 233). Tori (2010, p. 210) acrescenta que “além disso, o ambiente virtual aumenta o envolvimento, a proximidade e a sensação de presença na relação aluno-conteúdo”. Sendo assim, a forma como o mediador interage pode influenciar na permanência e motivação dos alunos (CRUZ; REHFELDT; MARCHI, 2016), e pode dar ao mediador muitas vezes uma função social (motivador, que tem empatia, que anima), além de outras funções como foram encontradas na pesquisa de Rochefeller e Costa (2016): função de gerenciar (administrar o ambiente e discussões, lançar notas, esclarecer as regras, etc.), função de suporte técnico (auxiliar os alunos na navegação da plataforma) e etc.

Nessa perspectiva, Soares e Rech (2009) destacam que a convivência no AVA deve constituir um sistema vivo em que as interações sejam recorrentes, pois sem a interação, intervenção e orientação, os alunos podem encontrar maiores dificuldades para se adaptar e desenvolver as atividades propostas (ROCHEFELLER; COSTA, 2016). Nesse sentido, Bairral (2012) acrescenta que a interação deve ser incentivada por um ecossistema de aprendizagem formado por professores, alunos, recursos, conteúdos. Embasados nesta discussão e visando estabelecer/proporcionar um ambiente virtual de aprendizagem para o curso de extensão que foi implementado e serviu de lócus para a realização desta tese, foram escolhidos como suportes as plataformas: *Moodle*, Facebook, *WhatsApp* e Edmodo.

2.3.1.3. Algumas reflexões para a promoção da Mediação Pedagógica *online*

Com o fenômeno da cibercultura propiciado pela popularização da internet, advém a oportunidade da educação que rompe barreiras físicas e amplifica diferentes possibilidades de espaço-tempo (ARAÚJO, 2013). Essa mudança se dá pela “imbricação dos fatores tecnológicos, mercadológicos e social, tomados como movimento de múltipla causalidade”, emergindo a interatividade como uma modalidade comunicacional (SILVA, p. 27, 2000).

É por meio das redes e dos dispositivos móveis que os praticantes culturais movimentam diversas possibilidades interacionais. Daí a necessidade de a mediação pedagógica considerar o contexto cultural e investir em ações didáticas com processos autorais que foquem no ciberespaço como uma área de atuação, mas também de pesquisa (SANTOS, 2020).

Esse processo de reconhecimento e valorização do conhecimento das partes envolvidas, que corroboram para o aprimoramento mútuo, Levy (2004) chama de inteligência coletiva. No entanto, o autor alerta que é necessário ocorrer uma mudança na comunicação, de forma que sejam ofertados aos membros da comunidade caminhos possíveis (ações, decisões, acontecimentos) para a realização de suas interações nesse universo virtual de conhecimento.

A construção coletiva arquitetada a partir da interação em rede pode ser efetivada por meio “das comunidades virtuais, dos ambientes virtuais de aprendizagem e que conferem uma nova realidade, que gera novas formas de sociabilidade” (ARAÚJO, 2013, p. 27). Nesse sentido, retira-se os participantes dos lugares de espectadores para sujeitos ativos, que modificam, interagem e participam (SILVA, 2000). Tem o mediador pedagógico *online* (tutor) como àquele responsável por expandir os repertórios culturais em rede, em uma relação horizontal de aprendizagem (SANTOS, 2020).

No entanto, Silva (2000) chama atenção para o fato que a tecnologia muitas vezes apresenta um potencial bidirecional. Por isso, ela por si só não garante a efetivação da participação-intervenção por parte do usuário. O que ela faz é apenas difundir a autoria do usuário sensibilizado. Nesse sentido, Santos (2020) acrescenta que “é fundamental nos preocuparmos com a organização do projeto educacional que contemple as potencialidades do hipertexto, da interatividade e da simulação nesses novos espaços do saber” imersos pela cibercultura (p. 72).

Já que estamos falando sobre interação e também focaremos na educação *online* com base no processo da interatividade, é importante mencionar a existência de diferentes conceitos para o termo interatividade. Apesar de se ter uma grande diversidade de definições, elas convergem ou divergem para o sentido de interação (SILVA, 2000). Ainda que o foco não seja levantar a discussão ao redor do termo, vamos pontuar as duas tendências que o caracterizam.

Silva (2000) destaca que a interatividade aparece atrelada à indústria, com a promessa de oferecer “mais” ao consumidor em um sentido bidirecional “entre emissão e recepção, entre interlocutores humanos, entre usuário e máquina, entre usuário e serviço” (SILVA, 2000, p.

96). A outra tendência toma como base a predisposição e autoria em uma perspectiva relacional entre os agentes humanos (ARAÚJO, 2013; SILVA, 2000). Dessa forma, Silva (2000) acrescenta que os sujeitos são “autores” e não “atores”, pois a comunicação se efetiva com base nas perspectivas temporais, motivação e predisposição cognitiva ou afetiva dos sujeitos que se desenvolvem.

Já o termo interação muitas vezes é visto de forma restrita e redutora, ligado à questão da reciprocidade e do imediatismo (SILVA, 2000). No entanto, o autor esclarece que o termo comporta pelo menos três representações: uma “genérica (a natureza é feita de interações físico-químicas ou, nenhuma ação humana existe separada da interação), uma mecanicista, linear (sistêmica) e uma marcada por motivação e predisposições (dialética, interacionista)” (SILVA, 2000, p. 103).

Permite refletir que a interatividade é um evento singular de interação (ARAÚJO, 2013; SILVA, 2000). Silva (2000) menciona que “as vantagens que podem ser atribuídas à interatividade estão presentes no conceito de interação” (p. 104). O autor destaca alguns fundamentos da interatividade a partir da combinação de três binômios, que são: “participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade” (p. 104). Como o objetivo não é levantar uma discussão sobre as perspectivas de cada binômio, traremos um quadro com um recorte das principais características que auxiliam a reflexão para essa discussão.

Quadro 8: Fundamentos da interatividade

	Binômio	Características
Fundamentos da interatividade	Participação-intervenção	“Participar não é apenas responder «sim» ou «não» ou escolher uma opção dada, supõe interferir no conteúdo da informação ou modificar a mensagem” (p. 271).
	Bidirecionalidade-hibridização	“A comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois polos codificam e decodificam” (p. 271).
	Potencialidade-permutabilidade	“A comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações” (p. 271).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos e Silva (2009, p. 271).

A ideia é que esses fundamentos auxiliem na efetivação de uma educação com o envolvimento legítimo, caminhando em um sentido “sensório-corporal e semântico” (SANTOS; SILVA, 2009, p. 272),que se afaste da lógica transmissiva e mecânica. É notório o quanto essas mudanças provenientes da cibercultura colocam novos desafios frente ao ato de educar. Requerem do professor uma mudança da comunicação realizada em suas ações pedagógicas, cujo papel desempenha uma função crucial, enquanto cuidador da sala que possibilita a materialização comunicacional “provocando a participação livre e plural, o diálogo e a articulação de múltiplas informações e conexões” (SILVA, p. 180, 2000).

Nesse sentido, o docente não é apenas um facilitador da aprendizagem, mas um provocador da participação e do diálogo autônomo e plural, aquele que se atenta para a confrontação grupal e da aprendizagem, que gera oportunidades de cocriação (SILVA, 2000). Dessa maneira, a forma como a comunicação vai ser abordada será decisiva, o que coloca o docente também como autor nesse processo e o aluno devendo ter sua liberdade de expressão encorajada. Nesse sentido, os autores Pimentel e Carvalho (2020) nos ajudam a pensar no papel do mediador pedagógico *online*, por meio de alguns princípios da abordagem da educação *online*.

Figura 1: Princípios da educação *online*



Fonte: Pimentel e Carvalho (2020, p. 2).

Esses princípios são elementos que compõem um conjunto de práticas e concepções fundamentais para a realização da educação *online*. Embora eles estejam ordenados, não há uma ordem, são interdependentes e estão correlacionados. A ordenação é apenas uma forma para facilitar a referenciação (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

O princípio 1 – Conhecimento como "obra aberta" - compreende o saber científico como fruto da construção social (PIMENTEL; CARVALHO, 2020). Na educação *online*, essa concepção compreende a possibilidade de ressignificação e cocriação como algo em constante movimento (PIMENTEL; CARVALHO, 2020; SANTOS, 2020; SILVA; CLARO, 2007). Já quando o saber se coloca como algo "acabado", docente ou recurso se apresentam por um viés tradicional (bancário), onde só cabe aos alunos a possibilidade de estar atento e não questionar (LUCKESI, 1994).

O princípio 2 – Curadoria de conteúdo *online* - é uma estratégia que “contrapõe às práticas de produção de conteúdo específico para a EaD” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020). Tomando como base a fartura de informações disponíveis *online* (diversidade de formatos e linguagens), a curadoria está atrelada à busca, à seleção, à organização e ao agrupamento de materiais por parte do docente, organizando-os em roteiros de estudos. E por respeitar o princípio 1, a curadoria também mapeia e considera os conteúdos dos alunos (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

O princípio 3 – Ambiências computacionais diversas - considera se apoderar de outros serviços *online*, como redes sociais, aplicativos, editores coletivos, dentre outros, para compor as situações de aprendizagem. Não se apropria do ambiente virtual de aprendizagem como um ambiente de confinamento e restrito (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

O princípio 4 – Aprendizagem colaborativa - utiliza a tecnologia como um meio para o desenvolvimento da interatividade, contemplando “multidirecionalidade, estar-junto “virtual” em rede e colaboração todos-todos” (SILVA, 2011, p. 20). Considera e valoriza a multiplicidade de conhecimentos dos alunos tendo o docente como um mediador nesse processo (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

O princípio 5 – Conversação, interatividade - focaliza na criação de ambiências comunicacionais por meio de recursos tecnológicos diversos. Podem ser por momentos síncronos (via videoconferências), mas também por situações assíncronas, com recursos como redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas (*WhatsApp*, *Telegram*), fóruns, etc. (PIMENTEL; CARVALHO, 2020). Isso requer “trabalhar com o contexto não-sequencial, com a montagem de conexões em rede, o que permite uma multiplicidade de recorrências entendidas como conectividade, diálogo e participação colaborativa” (SILVA, 2011, p. 17). Desse modo, descentraliza o docente como polo de emissão de informação.

O princípio 6 – Atividades autorais - por intermédio da internet a informação é descentralizada, acessível e torna todos, docentes e alunos como polos autorais de divulgação e compartilhamento de informações (SANTOS, 2016). Esse princípio evidencia e lembra que todos são produtores e autores, sendo necessário oportunizar “ao aluno aplicar e transformar os conhecimentos da disciplina, ressignificando-os” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020), o que requer ações didáticas que promovam a participação, experimentação e vivência do saber.

O princípio 7 – Mediação docente ativa - vai no sentido contrário da ação de apenas solucionar dúvidas. Demanda um dinamizador que, além de auxiliar em dúvidas e desentendimentos, colabora no processo de construção em rede, direcionando e

possibilitando desdobramentos com base na partilha colaborativa (PIMENTEL; CARVALHO, 2020) com base em uma relação horizontal em um processo de coautoria e hibridização (SILVA, 2011).

O princípio 8 – Avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa. Embora essa avaliação seja um desafio até mesmo no presencial, é importante considerar a avaliação para além da aprovação/reprovação. Praticada não apenas pelo docente (heteroavaliação), mas que esteja apoiada na conscientização sobre o percurso formativo, de forma que os alunos compreendam a sua evolução e lacunas que devem ser preenchidas, autoavaliação. E que tenham suas rubricas decididas coletivamente, coavaliação (SILVA, 2011). Está voltada para a participação e valoriza as competências, habilidades e atitudes dos alunos (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Esses princípios caminham na contramão de uma educação a distância instrucionista-massiva, reconhece as potencialidades em rede, assim como valoriza o papel do mediador pedagógico (PIMENTEL; CARVALHO, 2020). Nesse universo da cibercultura, os saberes da docência *online* se constituem como um ambiente vivo e que vai sendo moldado. À medida que os sujeitos se vinculam ao ciberespaço, novas relações são estabelecidas, cada um construindo seu próprio percurso e deixando suas trilhas narrativas (SANTOS, 2019).

Pensando nesses itinerários e com base nas pesquisas realizadas sobre docência *online,* Santos (2019) construiu uma síntese que auxilia a reflexão sobre os desdobramentos da docência em cenários *online*.

Quadro 9: Saberes da docência *online*

Saberes da docência *online*	**Desdobramentos**
Saberes em rede	Articular saberes oriundos de diversas redes educativas; Articular saberes científicos com os saberes do cotidiano; Compreender os saberes do cotidiano valorizando experiências culturais dos praticantes;
Saberes da cibercultura	Comunicar-se em rede; Desenvolver práticas comunicacionais mediadas por interfaces e softwares de redes sociais; Desenvolver conteúdos e situações de aprendizagem que lance mão dos potenciais da cibercultura (hipertexto, interatividade, convergência de mídias, mobilidade); Mobilizar redes sociais de aprendizagem para além do espaço formal da sala de aula *online* (ambientes virtuais de aprendizagem ou plataforma);
Saberes e mediação *online*	Criar conteúdos hipertextuais, sistematizar narrativas, criar ambiências para que novas narrativas sejam construídas e socializadas, provocar novas situações de aprendizagem colaborativas e cooperativas; Conduzir discussões *online* valorizando e problematizando os saberes dos praticantes; Articular teoria e prática pedagógica;

	Avaliar a aprendizagem e sua prática docente de forma processual e formativa; Exercer a docência como exercício de pesquisa, de reflexão e de formação.
Saberes curriculares	Organizar o processo de ensino e aprendizagem tensionando saberes específicos da área do conhecimento específica com as relações de aprendizagem *online*; Desenvolver e gerir dispositivos de aprendizagem; Dominar conceitos e conteúdos específicos de sua área de conhecimento e atuação; Trabalhar coletiva e colaborativamente, articulando conteúdos, sujeitos e instituições.

Fonte: Santos (2019, p. 94-95).

Pensar na mediação pedagógica *online* é um desafio. Como já foi discutido, a interação é fundamental para a promoção de processos formativos, mas “as práticas só são interativas se os discentes forem de fato coautores” (SANTOS, 2019, p. 144). Um dos desafios levantados pela autora é o fato de tirar o aluno do lugar de espectador, que muitas vezes já está habituado a atitudes decorrentes da pedagogia da transmissão. Todavia, quando o aluno passa a construir suas narrativas, ressoar, produzir imagens, pode-se dizer que a docência *online* foi experienciada (SANTOS, 2019).

Essa discussão remete a o quanto é crucial refletir a prática da mediação pedagógica em cenários *online*. As ponderações levantadas permitem entender que a EaD é muito diferente de apenas realizar uma transposição de práticas pedagógicas e utilizar a tecnologia. A promoção da educação *online* requer o desenvolvimento e a modificação de ações massificantes, restritas e transmissivas. Demanda planejamento, processo colaborativo e de coautoria. Veja a seguir o quanto a Teoria das Representações Sociais pode nos ajudar a repensar esse objeto.

3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1. A Psicologia Social: uma breve contextualização histórica

Antes de conhecer a mediação pedagógica como um objeto de Representações Sociais e entender o que é a Teoria das Representações Sociais, será apresentada uma breve contextualização da Psicologia Social. Nesse sentido, alguns registros históricos comentados nessa seção ajudam a compreender que a Psicologia Social nasce da Sociologia ao fim da II Guerra Mundial (FARR, 1995).

A Psicologia Social é o estudo das "manifestações comportamentais de caráter situacional pela interação de uma pessoa com outras pessoas, ou pela mera expectativa de tal interação, bem como dos processos cognitivos e afetivos decorrentes do processo de interação social" (RODRIGUES, 2015, p. 19). É possível perceber que seu estudo visa compreender o comportamento humano e também os processos que os influenciam. Também é conhecida como ciência do conhecimento (GUARESCHI, 2007).

Segundo Farr (1995), a Psicologia Social se desenvolveu em dois continentes - Europa e América do Norte - por meio das disciplinas de Psicologia e Sociologia. Farr (1995) menciona que antes da publicação do livro de F. H. Allport (1924),intitulado como Psicologia Social, o assunto era abordado mais por sociólogos do que psicólogos. No entanto, após a publicação desse livro clássico, esse cenário foi revertido. Os estudos e publicações dos psicólogos se ressaltaram em detrimento dos sociólogos (FARR, 1995).

A Psicologia social se apresenta de duas formas: psicológica e sociológica. Um dos principais responsáveis pela coexistência dessas duas formas da Psicologia Social é Durkheim, justamente por considerar a sociologia independente da psicologia (FARR, 1995). Na primeira forma psicológica, as leis individuais se sobrepõem às elucidações do social e do coletivo, centralizando-se no indivíduo. Visando ampliar a discussão e acabar com essa dicotomia, surge o estudo de Serge Moscovici (FARR, 1995). Por intermédio de sua pesquisa, é possível perceber uma ligação entre o passado e o presente, isto é, uma continuidade do estudo das Representações Coletivas de Durkheim (FARR, 1995).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é um campo sociológico da Psicologia Social (FARR, 1995) que se originou na Europa por meio da publicação da obra *Psychanalyse: Son image et son public*, resultado do estudo realizado pelo psicólogo social Serge Moscovici em 1961. Guareschi (2007) destaca que, para Moscovici, o sujeito não pode ser entendido de forma autônoma de seu contexto social. Já Durkheim estava interessado na sociedade e considerava o grupo como uma única realidade, deixando de lado os elementos individuais.

Para Durkheim, importava apenas a consciência coletiva. Já Serge Moscovici (1978, p. 32) esclarece que “as formas sociológicas de Psicologia Social que refletem a relação entre o individual e o coletivo”, por isso a Psicologia Social não deve se reduzir apenas ao individual, ou ao coletivo. Moscovici propõe então o estudo das representações sociais como um lócus sociológico da Psicologia Social (FARR, 1995).

A TRS se vincula à corrente de pensamento sociopsicológico (DUVEEN, 2015). Pois, pelo olhar da teoria proposta por Moscovici, é possível estabelecer um diálogo entre a sociologia e a psicologia (MOSCOVICI, 2012). O autor elucida que, assim como para Durkheim, na TRS o sujeito é capaz de raciocinar conceitualmente, mas avança em relação às representações coletivas de Durkheim quando remete que o sujeito também pode participar ativamente usando seus atributos psicológicos autônomos na composição das representações concomitantemente em que ele (sujeito) se constitui (MOSCOVICI, 2015).

Moscovici percebe que o social não pode ser entendido se as relações com os outros não são consideradas, pois, ao mesmo tempo que é singular, também é múltiplo (GUARESCHI, 2007). Dessa forma, as relações estabelecidas nos grupos se constituem como matéria prima, pois além de possibilitar o entendimento de quem é o grupo, são por meio delas que eles se constituem. Nesse sentido, a TRS surge como uma superação dessa dicotomia e avança em relação às Representações coletivas, pois não se pode separar o social do individual (GUARESCHI, 2007).

As representações coletivas, para Durkheim, são um patrimônio herdado pelos ancestrais. Sendo assim, possuem uma característica estática (ALEXANDRE, 2004). Isso faz com que as ideias de Moscovici se distanciem, visto que as sociedades “são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem” (FARR, 1995, p. 44-45).

Ao considerar em seu estudo a observação da representação da psicanálise, Moscovici buscou perceber como esse campo do conhecimento era visto e fazia parte da população. Farr (1995, p. 45) destaca que o estudo considerava as representações sociais da ciência e, dessa forma, “Moscovici estava modernizando a ciência social, ao substituir representações coletivas por representações sociais, de modo a tornar a ciência social mais adequada ao mundo moderno”.

O problema específico da Psicologia, segundo Moscovici (2009, p. 8) é considerar “o estudo de como e por que as pessoas partilham o conhecimento e, desse modo, constituem sua realidade comum, ou seja, de como elas transformam ideias em práticas – numa palavra, o poder das ideias” (MOSCOVICI, 2009, p. 8). Dessa forma, as representações estão imersas

tanto no campo da mente como no mundo, por isso devem ser consideradas nos dois contextos (FARR, 1995). O que torna possível compreender que a Psicologia Social pode ser entendida como uma ciência entre o indivíduo e a sociedade.

3.2. **O conceito de Representações Sociais**

Como foi mencionado no tópico acima, torna-se claro que, para compreender as Representações Sociais, é indispensável considerar o social, já que a natureza de uma representação é psíquica e social. Desse modo, a TRS "pretende, entre outros objetivos, examinar como se formam os conhecimentos, como pensamos, com que pensamos, a partir do que pensamos" (GUARESCHI, 2007, p. 30). Para que se torne possível entender o que é uma representação, é primordial esclarecer que conceito é esse.

Moscovici (1981, p. 81) define as RS como um "conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais". Jovchelovitch (2008, p. 36) complementa que "a formação de uma representação é uma tarefa pública, um processo contexto-dependente vinculado às condições sociais, políticas, e históricas que configuram contextos determinados". Logo, compreender que a representação é social é ser direcionado também para o estudo do contexto onde ela se forma.

No entanto, Guareschi (2007) esclarece que as representações não podem ser reduzidas apenas a uma transcrição externa do mundo, pois são uma construção simbólica[19] dele. O autor destaca que esse processo de construção e reconstrução é o que dá sentido às coisas, sejam elas materiais ou imateriais. Dessa forma, o indivíduo não pode ser separado do grupo, pois possuem uma mesma essência.

Na Psicologia Social, o eu e o outro (indivíduo e grupo) eram considerados como elementos que interagiam. Já pela TRS, são conceituados como interdependentes, pois um constitui o outro. Há uma interdependência simbólica. É importante ressaltar que o jeito que se olha e analisa esses dois elementos fornece esquemas referenciais totalmente distintos (GUARESCHI, 2007).

É no processo de interação com o meio e da rede social estabelecida entre o indivíduo e seus pares que o indivíduo existe. "A teoria das RS concebe o pensar e a linguagem como capturados no senso comum, no discurso cotidiano" (GUARESCHI, 2007, p. 32). Dessa forma, "se prestarmos atenção ao nosso agir, veremos que é impossível pensar, falar e mesmo agir, sem que por detrás, como pressuposto, haja algo que tem a ver com a

[19] Comportamentos simbólicos – são "manifestações verbais e não verbais, que são compreendidas e se tornam visíveis somente em relação aos significados comuns que eles adquirem para os que recebem as mensagens e para aqueles que emitem" (GUARESCHI, p. 29, 2007).

cultura, as crenças, os valores: é a isso que designamos de Representações Sociais" (GUARESCHI, 2007, p. 34).

Um objeto de estudo significativo se dá por sua importância nas relações da vida cotidiana e por meio das interações sociais, possibilitando o desenvolvimento de processos cognitivos. "É esta totalidade significante que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento" (JODELET, 2001, p. 21), o que para a investigação a que nos propomos encaminha o entendimento do objeto, mediação pedagógica, (re)visitando elementos para se pensar em estratégias a respeito desse objeto.

3.3. Os pressupostos conceituais e os processos epistemológicos

Para compreender o processo das Representações Sociais é importante entender como o fenômeno da RS acontece. Moscovici (2009, p. 53) levanta alguns questionamentos: "Por que criamos nós essas representações? Em nossas razões de criá-las, o que explica suas propriedades cognitivas?".

Para respondê-las, Moscovici (2009) cria três hipóteses. Uma é que a criação de uma sentença ou imagem de um sujeito, ou de seu grupo, que busca revelar ou ocultar suas intenções. Outra, ele chama de tensão de mundo, que busca a solução para o fracasso ou para a falta de integração social. A terceira ele chama de hipótese do controle, nas quais as representações são criadas para filtrar as informações oriundas do meio social e assim poder controlar o comportamento dos indivíduos.

Moscovici (2009) menciona que as RS "podem, na verdade, responder a determinada necessidade, podem responder a um estado de desequilíbrio; e podem, também, favorecer a dominação impopular, mas impossível de erradicar, de parte da sociedade sobre outra" (p. 54). O autor esclarece que a intenção da representação é tornar algo que não é familiar (desconhecido) em algo familiar (conhecido).

O desconhecido é justamente o algo novo (objeto), podendo ser desde um instrumento, ciência e/ou conhecimento que se coloca ao indivíduo. Esse busca entender e se integrar, para que assim possa se posicionar sobre esse algo novo em suas interações no dia a dia (GOUVEIA, 2019). A representação é o ato de tornar familiar (aproximar) aquilo que em um primeiro momento se distancia, perturba ou ameaça (MOSCOVICI, 2012).

Gouveia (2019) destaca que mesmo que o sujeito por um momento tente evitar o objeto, ele o aproxima na intenção de reconhecer o que o objeto apresenta de estranho. Essa aproximação pode ser por uma leitura, educação formal, uma conversa informal. No entanto,

essa busca não tem o objetivo de conhecimento, ele apenas buscar entender, passando as informações por um filtro. A pesquisadora relata que os filtros são valores, crenças, preconceitos, que consideram o que é importante sobre o objeto.

A representação vai sendo criada por segmentos de teorias, conversas, leituras, que vão se mesclando às experiências e às expressões que os sujeitos já possuem, e se acomodando (GOUVEIA, 2019). Conforme a metamorfose sobre o objeto ocorre, Moscovici (2012, p. 49) esclarece que “as atitudes se organizam, os valores são colocados, a sociedade se habilita por novas frases e visões; cada um se tornando ávido para transmitir o saber e manter um lugar no círculo de atenção em torno daqueles que ‘estão por dentro’”.

Moscovici (2012) coloca a existência de três dimensões que sustentam o conteúdo representacional e a visão do sentido: a informação (conhecimento que o grupo dispõe do objeto); campo de representação (conteúdo restrito de determinada perspectiva do objeto, conjecturando uma hierarquização dos elementos); e atitude (comportamento adotado frente ao objeto). O autor acrescenta que, dentre as três dimensões, a atitude é a mais frequente. Pois a atitude sobre o objeto pode acontecer antes mesmo que o sujeito possua alguma informação sobre ele.

O não-familiar é caracterizado pela “presença real de algo ausente, a exatidão relativa de um objeto” (MOSCOVICI, 2009, p. 54). Nesse sentido, o autor ressalta que a consciência atua como avaliadora, analisa o que não é familiar, o que é incomum. Nesse processo dinâmico do não-familiar se tornar algo familiar, os sujeitos, os objetos e o meio em que acontecem vão sendo entendidos e assimilados em relação a paradigmas e encontros prévios. Essa tensão, do familiar e não-familiar, sempre se estabelece no universo consensual (MOSCOVICI, 2009).

Nesse processo de formação das representações, dois mecanismos funcionam: o pensamento se apoia na memória e nas conclusões passadas. Moscovici (2009) descreve essas naturezas psíquicas e sociais da representação como ancoragem e objetivação. Para Moscovici (2015, p. 60):

> O primeiro destes processos é um mecanismo - tenta ancorar ideias que a princípios nos são estranhas, e faz isso reduzindo-as a categorias e a imagens comuns, familiares e as colocando em um contexto. O segundo destes mecanismos quer objetiva-los, no sentido de tornar real algo que antes nos parecia abstrato, dando ao mesmo uma concretude, nesse processo transfere algo que está em nossa mente para o mundo físico, e assim vai transformando o que antes não era familiar em algo familiar.

Testa Braz Da Silva (2016) menciona que esses processos formadores de ancoragem e objetivação fazem parte do caminho de produção e comunicação das

representações sociais, “que alicerçam a ênfase na função simbólica e no potencial de construção da realidade que as representações possuem” (TESTA BRAZ DA SILVA, 2016, p. 284).

Moscovici (2012, p. 159) complementa que por meio desses processos - ancoragem e objetivação -, “o objeto visado pela sociedade, assim como o sujeito, saem desses desenvolvimentos transformados”. Nos subtítulos abaixo, será possível compreender melhor os detalhes desses processos.

3.3.1. **Ancoragem – Como se processa?**

Ancoragem é o processo que envolve classificação e atribuição de nome a algo (MOSCOVICI, 2009; 2016). Em outras palavras, é quando se processa algo estranho e se verifica no sistema de categorias existentes, com base nas comparações se particulariza ou generaliza (o que é estranho) onde se entende ser adequado. Dessa forma, o não-familiar é inserido na rede de significações do sujeito, passando a nortear as ações, comunicação, conduta e práticas sociais (TESTA BRAZ DA SILVA, 2016).

A ancoragem consiste em “classificar e dar nome a alguma coisa” (p. 61). Ou seja, consiste na transformação de um fenômeno, no sentido mais amplo do termo, que nos intriga e nos perturba, em um sistema particular de categorias, comparando-o com categorias familiares, de modo a inseri-lo na nossa rede de significações, orientando e delineando nossas ações, condutas, comunicações e práticas sociais.

O processo de ancoragem “assume que o conteúdo das representações se organiza diferencialmente segundo culturas, grupos e classes sociais distintas, constituindo uma diversidade de universos de opinião, considerando, para cada um deles, a hipótese da existência das dimensões de atitude, informação e campo de representação ou imagem.” (TESTA BRAZ DA SILVA, 1998, p. 46).

Moscovici (2009) esclarece que o que não é conhecido, o que não se sabe o nome, se torna algo estranho, algo que não existe, e que pode até ser visto como ameaçador. O que corrobora para o distanciamento e geração de resistência, pois o sujeito não é capaz de especificar e determinar.

No entanto, quando o desconhecido é transformado, avaliado, então é possível falar dele. Mesmo que superficialmente, ele passa a ser representado. Aquilo que não era familiar é refletido por meio de algo conhecido (familiar). “Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo” (MOSCOVICI, 2009, p. 62).

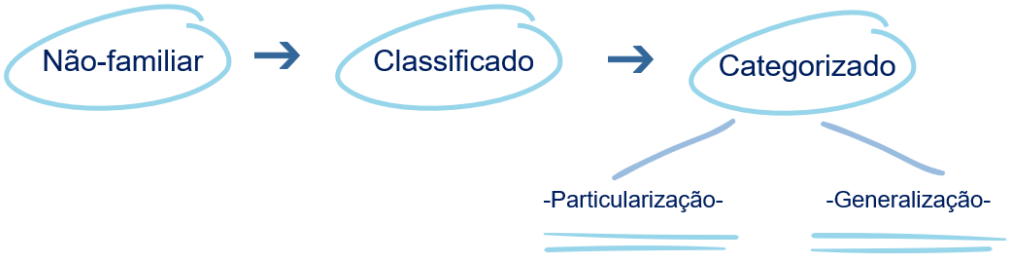
Dessa forma, Moscovici (2009) esclarece que a neutralidade não é permitida. Cada objeto deve apresentar um valor na escala de hierarquia, seja positivo ou negativo. Quando o sujeito classifica, ele passa seu objeto por um processo de avaliação e o rotula. Esse

processamento, para Moscovici (2009, p. 62), revela a “teoria da sociedade e da natureza humana”.

Sendo assim, a classificação envolve a submissão de algo a um grupo de regras e comportamentos que norteiam o que pode ou não, o que é ou não é aceito, em relação às demais coisas que fazem parte desse conjunto. Já a categorização de algo é quando é realizada uma escolha com base nos paradigmas existentes na memória, e é constituída uma conexão negativa ou positiva (MOSCOVICI, 2009).

Ancorar pressupõe a precedência de um veredicto em relação ao julgamento. Isto significa que, “classificamos e julgamos as pessoas e as coisas comparando-os com um protótipo, então nós, inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo” (MOSCOVICI, 2009, p. 64). Essas decisões são baseadas de duas formas: pela generalização, ou pela particularização. Na figura abaixo é possível entender como acontece o processo de ancoragem.

Figura 2: Processo de ancoragem



Fonte: Construído pela autora com base em Moscovici (2009).

Como pode ser visto acima e foi mencionado até aqui, nesse processo de ancoragem o não-familiar (desconhecido) é classificado e nomeado. Então, é processado com base nas regras de alguma categoria, seja mediante um procedimento de generalização ou particularização. Acompanhe no quadro abaixo, o que são cada uma delas.

Quadro 10: Decisões no processo de ancoragem

Decisões do processo de categorização (MOSCOVICI, 2009)	
Particularização	É quando o objeto é submetido a uma análise, e, é visto como algo diferente do protótipo. É o que torna o objeto distinto. É quando se mantém à distância por ser peculiar.
Generalização	É quando a distância é reduzida. É quando se atribui ao objeto uma característica, e, “a característica se torna, como se realmente fosse, co-extensiva a todos os membros dessa categoria” (p.65).

Fonte: Construído pela autora com base nos estudos de Moscovici (2009).

Com base no quadro acima, nessa tentativa de categorização, o sujeito busca visualizar as características do objeto, na tentativa de explicá-lo como algo normal ou anormal. Nessa dinâmica, ele percebe o objeto por um processo de particularização ou generalização de suas características, que, ao serem relacionados aos pontos positivos ou negativos de um referencial (protótipo), podem aproximá-lo ou distanciá-lo.

Nesse processo de ancoragem, as comparações com um referencial são sempre realizadas, pois, ao "interpretar uma ideia ou um ser não-familiar, requer categorias, nomes, referências, de tal modo que a entidade nomeada possa ser integrada na sociedade dos conceitos" (MOSCOVICI, 2009, p. 70). Esse processo é gerado, ao passo que os sentidos surgem. Assim, os sujeitos alcançam e vislumbram com base nas informações semelhantes que já possuem e estão habituados.

3.3.2. **Objetivação – Como se processa?**

O processo de objetivação é um processo mais operante que a ancoragem. No processo de objetivação, o não-familiar é unido a ideia da realidade, torna genuína o sentido da verdade (MOSCOVICI, 2009). "Caracteriza-se por um posicionamento do objeto no universo de outros objetos, modificando e sendo modificado em suas propriedades por estes, o que pressupõe relacionamentos e vínculos determinados pelas experiências e valores do sujeito" (TESTA BRAZ DA SILVA, 2016, p. 284).

Moscovici (2009) define que objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. É quando o sujeito busca uma representação não verbal para as ideias. Um processo onde o não-familiar, que pertencia ao campo da abstração para o sujeito ou um determinado grupo, passa a compor elementos naturais para esse sujeito e para os demais (MOSCOVICI, 2012).

A predisposição em objetivar está em "transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra" (MOSCOVICI, 2009, p. 71). Nesse processo de transformação, as representações operam a memória. Moscovici (2009) esclarece que cada cultura possui recursos específicos para transformar as representações em realidade. Vale destacar que esses instrumentos não são exclusivos ou únicos de uma determinada cultura. Eles estão ligados aos objetos.

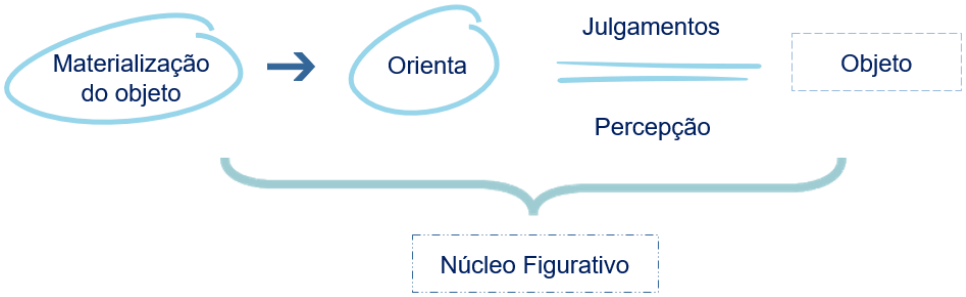
Morera et al. (2015) afirma que por meio das releituras do objeto e transformações iniciais, estas são reelaboradas em um esquema compondo o núcleo figurativo[20] (aspecto imaginário da representação social). Nessa dinâmica de transformar o não-familiar, a memória

[20] Núcleo figurativo para Moscovici (2009, p. 72) é "um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias".

busca, no seu repertório, imagens que possam identificar o objeto externo por meio do conhecimento preexistente que o sujeito possui (MOSCOVICI, 2009).

Essa etapa é muito importante, pois “faz com que o objeto, até então desconhecido, seja devidamente desmembrado, transformado, relido, recomposto e, a partir de então, torna-se efetivamente em algo objetivo, palpável e natural” (MORERA, et al., 2015, p. 1163). Salienta-se ainda que a estabilidade desse processo, assim como sua materialização vão nortear e orientar os julgamentos e a percepção da realidade (ALVES-MAZZOTTI, 2008). A figura abaixo sintetiza essa ideia.

Figura 3: Processo de objetivação



Fonte: Construído pela autora com base em Moscovici (2009).

Sendo assim, Alves-Mazzotti (2008) chama atenção para o fato de que qualquer intervenção com o objetivo de desestabilizar uma representação social só alcança resultados se for direcionada ao núcleo figurativo. Pois “é a parte mais sólida e estável da representação” (p. 29), de onde vem a significação.

Sendo assim, “uma vez que a sociedade tenha aceito tal paradigma ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente” (MOSCOVICI, 2009, p. 73). Esse processo de familiarização se dá quando o objeto se torna comum, quando a imagem está ligada ao objeto (a palavra se torna a realidade daquela imagem).

Um segundo momento desse processo é quando a imagem é incorporada e o que é compreendido substitui o que é concebido, fazendo com que “as imagens se tornam elementos da realidade, em vez de elementos do pensamento” (MOSCOVICI, 2009, p. 74). O autor evidencia que o ambiente é composto pelas imagens e os sujeitos estão sempre agregando e modificando, assim como eliminando e adotando outras imagens. Esse fato decorre, justamente porque as imagens passam do lugar de palavras para existirem como objetos e se tornam o próprio significado.

Jodelet (1984 apud SÁ, 1995) descreve o processo de objetivação compondo três fases: (1) seleção e descontextualização de elementos da teoria, pertinentes ao objeto a cargo de parâmetros culturais normativos; (2) formação de um núcleo figurativo com base nos

elementos do núcleo conceitual; (3) naturalização dos elementos do núcleo figurativo, em elementos da realidade.

Na fase 1, as informações a respeito do objeto são recebidas e peneiradas com base nos valores, crenças e normas. Na segunda fase, as informações vão se organizando com base nos elementos pré-existentes constituindo a formação de um núcleo figurativo (estrutura imaginante). O núcleo figurativo é esquematização conceitual,

> composta por um complexo de elementos (imagens) que reproduzem um complexo de ideias e que compõem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e utilizar em suas relações orientando suas percepções e julgamento sobre a realidade (GOUVEIA, 2019, p. 56).

A fase 3 - naturalização - é quando os indivíduos percebem os elementos do núcleo figurativo como uma expressão objetiva do que está sendo representado, isto é, quando a imagem que se tinha se torna algo real, natural ao indivíduo.

3.3.3. **Representações Sociais: Função social e conteúdos representativos**

A representação cumpre algumas atividades sociais: equilíbrio sócio-cognitivo e manutenção da identidade social aos quais se acham conectados (JODELET, 2001). Quando algo novo surge, desestabiliza. O sujeito busca conhecer o desconhecido e representá-lo. Essa dinâmica de representar acontece por meio dos processos de ancoragem e objetivação, já descritos até aqui.

Ademais, “essas funções agregam-se àquelas de orientação das condutas e comunicações, de justificação antecipada, ou retrospectiva das interações sociais ou relações inter-grupais” (JODELET, 2001, 16). Nesse sentido, a autora coloca que o caráter social das representações leva a duas consequências: a primeira é que o social não é visto apenas por uma dimensão da representação, requerendo assim sempre mencioná-lo. Outra, é o caráter prático, que orienta as relações com o mundo. Ela se mantém a serviço das necessidades do grupo social.

Considerando esta função descrita, “e o fato de que a representação é uma construção do objeto, expressiva do sujeito, conduz a um hiato (décalage) de seu referente” (JODELET, 2001, p. 16). A autora mostra que a representação conduz a três implicações dos conteúdos representativos: distorção, desfalque e suplementação (JODELET, 2001). Acompanhe no quadro abaixo essas especificações.

Quadro 11: Nível dos conteúdos representativos

Nível dos conteúdos representativos (JODELET, 2001)	
Distorção	**“**Todos os atributos do objeto representado estão presentes, porém se encontram acentuados ou minimizados de maneira específica. Assim, são produzidas transformações na avaliação das qualidades de um objeto, de um ato, para reduzir uma dissonância cognitiva” (p. 16).
Desfalque	“Supressão de atributos pertencentes ao objeto. Resulta, na maioria dos casos, do efeito repressivo das normas sociais” (p. 16).
Suplementação	“Consiste em conferir ao objeto representado atributos, conotações que não lhe pertencem, procede de uma agregação de significação devida a bloqueios do sujeito e ao seu imaginário” (p. 16). Exemplo: “tendência de projetar sobre o outro traços que se possui, sobretudo se acredita que esses traços são avaliados desfavoravelmente: a projeção sobre o outro serve para restaurar a auto-estima, uma representação do outro conformada ao sujeito valoriza sua própria imagem, construída em relação a grupos de referência” (p. 16).

Fonte: Construído pela autora com base nos estudos de Jodelet (2001).

Como pode ser acompanhado no quadro acima, no nível representativo da distorção os atributos de um determinado objeto aparecem ressaltados ou reduzidos. No desfalque, os atributos do objeto são suprimidos. Na suplementação, são conferidos ao objeto atributos que não lhe pertencem. Esses conteúdos representativos permitem o entendimento das variações de um determinado objeto para um grupo, sujeito ou cultura. A figura abaixo sintetiza essa ideia.

Figura 4: Conteúdos representativos



Fonte: Construído pela autora com base nos estudos de Jodelet (2001).

3.3.4. Zona muda das Representações

Esse conceito é importante e em muito contribui para as pesquisas em Representações Sociais. Será que as pessoas sempre dizem o que pensam ou expressam aquilo que realmente praticam? Abric (2005) levanta essa reflexão e responde que normalmente sim, é o que acontece. A representação possui duas singularidades: temos a representação que é clara, que fica evidente, é pronunciada, e uma outra que não é oralizada, não é proferida. É justamente essa, que o autor chama de zona muda (ABRIC, 2005).

É importante esclarecer que a zona muda não é a parte inconsciente de uma representação e tampouco se trata de um recalque psíquico (ABRIC, 2005). Pelo contrário,

ela integra a consciência. E embora seja conhecida pelo sujeito, ele e/ou o grupo não a expressam abertamente. A figura abaixo expressa esse funcionamento.

Figura 5: Funcionamento da expressão de uma representação social (ABRIC, 2005)

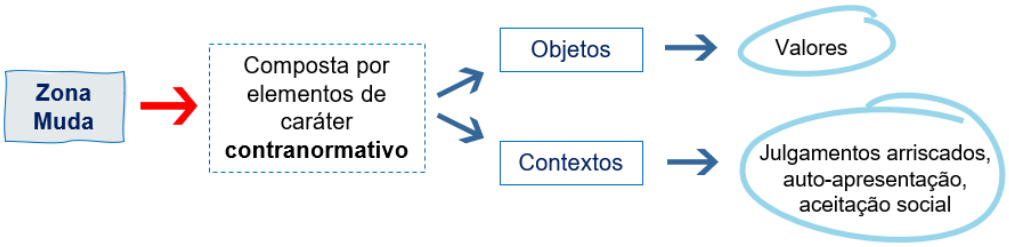


Fonte: Construído pela autora com base nos estudos de Abric (2005, p. 24).

Diferente do inconsciente, que é estabelecido pelos processos psíquicos, a zona muda é aquilo que conscientemente não é expresso, ou seja, é o lado escondido da representação social. Abric (2005) destaca que a zona muda é decidida com base na situação social a qual a representação está sendo engendrada.

Para que o convívio social se desenvolva de forma harmoniosa, a sociedade é envolta por normatizações. O que tem a zona muda das representações com isso? Abric (2005) esclarece que a zona muda é formada por elementos que possuem uma natureza contranormativa. Ela corresponde a crenças e cognições que não são exteriorizadas, de modo a não contender com as condutas morais e com as normas valorizadas pelo grupo (GUIMELLI; DESCHAMP, 2000). Um fator que leva o sujeito a mascarar sua representação na busca pela aceitação social, pela boa imagem frente a um grupo, o que Abric (2005) considera como gestão de impressão. Essa ideia é exemplificada por meio da figura abaixo.

Figura 6: Elementos que compõe a zona muda (ABRIC, 2005)



Fonte: Construído pela autora com base nos estudos de Abric (2005, p. 24).

Abric (2005) complementa que o sujeito social é segmentado entre o eu e o mim. O eu, ligado ao vigor interno, e o mim, ligado ao social e à passividade. O autor esclarece que a presença da zona muda é quase certa nas situações quando os valores do eu não cobre os valores do mim.

Outro indicador provável citado por Abric (2005) é justamente a questão da não resposta. É possível que, em situações em que o sujeito não se posiciona, esteja escondendo algo, o que pode sugerir elementos que fazem parte da zona muda da representação social.

Para o autor, nas pesquisas que buscam conhecer a representação social, é fundamental que o pesquisador busque estratégias metodológicas que lhe permitam investigar a presença ou não da zona muda. Em caso de existência, que o pesquisador busque encontrá-la (ABRIC, 2005).

Um viés para fazer emergir a zona muda seria reduzir a coação normativa que é praticada sobre o sujeito (ABRIC, 2005), considerando que ela é composta por elementos contranormativos, em que as pessoas buscam passar justamente uma imagem do que seria o correto e/ou agradar seu grupo de referência.

Para reduzir a pressão normativa, Abric (2005) menciona duas possibilidades de atuação nos dois elementos essenciais: 1 – atuar sobre o próprio sujeito, diminuindo o nível de envolvimento (técnica da substituição); 2 – atuar sobre o grupo de referência do sujeito, mudando o contexto (técnica da descontextualização normativa). Ambas objetivam refrear os mecanismos de defesa.

Na técnica da substituição a proposta é em um primeiro momento o sujeito responder, por si mesmo, em seu próprio nome, pelo menos uma questão. Em outro momento, responder no lugar de outras pessoas, mais questões. Exemplo: reflita e mencione como você pensa que outras pessoas responderiam essa questão? A ideia é utilizar grupos de referências que podem ser próximos ou amplos (ABRIC, 2005).

Quanto à técnica da descontextualização normativa, Abric (2005) relata que o sujeito, quando dialoga com um destinatário que participa dos mesmos valores, pode esconder suas ideias, pois a pressão normativa é maior. Já quando dialoga com alguém que não é próximo, essa pressão é reduzida e a verbalização da zona muda pode aparecer.

Nesse sentido, o autor sugere a utilização de duas condições para coleta de dados: uma com a qual os sujeitos pensam responder para alguém do mesmo grupo de referência, e outra com um pesquisador que não pertence ao grupo. A pesquisa de Guimelli e Deschamp (2000), desenvolvida com estudantes de psicologia da Universidade de Montpellier III, acerca da representação social dos ciganos caminhou nesse sentido.

Os estudantes foram submetidos a responder questionários em dois contextos diferentes: um contendo suas impressões pessoais e outro supondo a impressão de outros franceses (que os pesquisadores chamaram de “substituição”). Os resultados da pesquisa trouxeram indícios de que a RS dos ciganos se apresentou menos negativa para o contexto normal (próprias impressões). Embora a palavra “furto” tenha sido mencionada nos dois contextos, na “substituição” a frequência foi três vezes maior.

Os sujeitos apresentam posições positivas com o propósito de não resultar na desaprovação do grupo. Dessa forma, utiliza sua auto apresentação velando e não manifestando a apreciação negativa (GUIMELLI; DESCHAMP, 2000). Mesmo, essas apreciações estando acessíveis ao indivíduo, não são compartilhadas em condições usuais

de produção. Guimelli e Deschamp (2000) afirmam que essas “áreas silenciosas” nutridas de considerações ocupam subconjuntos de cognição.

Embora a zona muda seja um conceito recente, Abric (2005) ressalta ser dotada de opinião e posicionamento, o que faz com que seja uma informação relevante para ser considerada. Para o autor, ela pode ser uma forma de clarificar o descompasso entre a representação praticada e a representação observada. No entanto, esclarece que não há zona muda para todos os objetos representacionais, pois ela está encharcada de valores e normas sociais.

3.4. **Mediação Pedagógica: objeto de Representações Sociais**

Pensar na construção de um objeto de pesquisa como um estudo de um fenômeno de representação social não é uma tarefa fácil. No entanto, esse é um propósito ao qual este trabalho visa desenhar e caracterizar: um estudo da mediação pedagógica como evento de representação social. Para isso, deve se considerar que “a pesquisa das representações sociais deve produzir um outro tipo de conhecimento sobre esses fenômenos de saber social. Para fazê-lo, precisamos antes transformá-los em objetos manejáveis pela prática da pesquisa científica” (SÁ, 1998, P. 22), devendo o objeto expressar que seus resultados conseguirão apresentar alguma relevância acadêmica e social (SÁ, 1998). Não pode ser uma citação somente? Nesse sentido, ao longo deste subtítulo será visto o que se entende por mediação pedagógica e como se caracterizam os sujeitos e o objeto.

A representação social é algo natural e farta em momentos, um fenômeno que manifesta a cultura de uma sociedade (ALVES-MAZZOTTI; CAMPOS, 2011). “Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações, materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p. 17-18). A autora destaca serem manifestações complexas ativadas sempre na prática, um saber organizado sobre a realidade.

Sendo assim, a representação social de um objeto está inundada de cultura, valores e prática. É dotado de significações, enraizados de sentido. Tão logo, o processo de construção é também um processo de significação (ABRIC, 1994). Como o conhecimento é gerado, modificado e representado, temos que a representação é um saber e uma forma de acessar, conhecer e (re)construir um objeto.

É importante considerar que a presença da tecnologia nas últimas décadas suscitou “novos padrões de comportamento que se distinguem nitidamente dos anteriores, superando muitos daqueles engendrados no contexto das tecnologias analógicas e dos meios de comunicação de massa” (ALVES-MAZZOTTI; CAMPOS, 2011, p. 3). Nessa perspectiva, a educação a distância, que é um modelo formativo demarcado pela interação que se utiliza da

tecnologia e da linguagem, carece de olhares. Assim como olhar para o contexto, o meio onde a comunicação se estabelece também é importante.

Alves-Mazzotti e Campos (2011) conferem o ciberespaço como uma incubadora, um ambiente “rico na dinâmica identitária de qualquer cultura, uma vez que a identidade e a cultura de um povo são especificidades que emergem de mútuas influências” (p. 4). Nesse sentido, “a mensagem é determinada muito mais pelo meio que a veicula do que pelas intenções de seu autor” (SANTAELLA, 2003, p. 116). O que torna importante a compreensão de como os envolvidos que possuem diferentes realidades socioculturais constroem e interagem com os objetivos didáticos (TESTA BRAZ DA SILVA, 2010).

Percebe-se que o ciclo cultural é carregado por cada meio de comunicação. Como diz Santaella (2003), é próprio e repleto de contradições em que as interlocuções culturais se configuram. Os autores Alves-Mazzoti e Campos (2011) acrescentam que as tecnologias se apresentam como artifícios estruturantes para novas maneiras de refletir. De fato, um dos princípios sociais da "cibercultura” é o de que o público determina a forma e conteúdo do meio: ele estrutura e controla a comunicação” (CASTELLS, 2016, p. 35). Dessa forma, olhar para as representações estabelecidas e desenvolvidas na educação a distância pode contribuir com elementos para se pensar em uma prática pedagógica *online* que vai para além do desenvolvimento de um conteúdo. Como contribuir para a formação continuada dos sujeitos não só para sanar lacunas de formação, mas para o desenvolvimento pessoal, da criticidade e do profissional em questão.

Por meio das possibilidades de diálogo, propiciado pela educação a distância, temos um apanhado de informações que vai sendo moldado a partir das contribuições de cada participante. “Uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada [...] que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 2003, p. 28).

A mediação passa a ter um caráter construcionista, pois as relações entre os participantes ocorrem “de maneira horizontal, constituindo um processo aberto à colaboração e à coautoria” (ESQUINCALHA, 2016, p. 56). Com isso, a colaboração vai além de possibilitar o auxílio e a cooperação com os demais participantes. Ela pressupõe uma interação permanente, de forma que o aprendizado vai sendo moldado a partir de uma interdependência de saberes complexos, superando as diferenças, respeitando as ideias de outrem e dando espaço ao alcance de benefícios para todos (KENSKI, 2003). Dessa forma, a representação não envolve apenas saberes, mas contextos de saberes (JODELET, 2001).

> Como fenômenos cognitivos, envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas. Por isso, seu

> estudo constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida mental individual e coletiva (JODELET, 2001, p. 2).

Com isso, a autora mostra que as representações sociais são simultaneamente processo e produto de uma ação de apoderamento da realidade externa ao pensamento e de preparação psicológica e social da realidade. Isto é, “corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto” (JODELET, 2001, p. 22). Dessa forma, não há representação social se não houver objeto.

Assim, olhar para a mediação pedagógica por processos formativos *online* requer a apreciação das representações e para a mobilização que elas produzem aos envolvidos. Pois, como Jovchelovitch (2008, p. 71) esclarece, “a representação emerge como uma estrutura mediadora entre o sujeito-outro-objeto”.

É por meio dessa perspectiva que é possível perceber o quanto a teoria das representações sociais pode contribuir para um estudo da mediação pedagógica, visto que ela é estabelecida por meio da interação entre o indivíduo (enquanto percepções interiores) com o mundo exterior (outros sujeitos e objetos). Pandini (2010, p. 74) chama atenção para o fato de que

> as mediações no espaço virtual de aprendizagem não podem reduzir-se a respostas automáticas, mas devem considerar todo o processo, sendo que a perspectiva deve ser diagnóstica, processual e emancipatória. Esta, por sua vez, deve mobilizar o aluno a comprometer-se com o desenvolvimento de sua formação e manter uma relação de desejo pelo saber.

Dessa forma, deve ir além das interlocuções estabelecidas entre docente e discente e vice-versa, mas também perceber o papel de coautores e influenciadores por meio das representações de todos os pares, caracterizando não só a importância do papel do educador como também as dos alunos.

Testa Braz da Silva (2010) realça que,nessa relação dinamizada entre o indivíduo com o outro e o meio que estão inseridos e na qual interagem, as relações que circulam complementam e os contradizem, o que corrobora para ampliação do espaço, já que vão criando estratégias de colocação no mundo. A autora aponta que no ambiente educacional essas relações acabam designando novas formas de atuação dos atores envolvidos.

Moran, Masetto e Behrens (2000) focalizam que “a mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos” (p. 146). Acrescenta ainda que a formação de grupos *online*:

> favorece o desenvolvimento de uma atitude crítica diante do assunto, uma expressão pessoal fundamentada e argumentada sobre os vários aspectos

> que estão envolvendo, fruto de estudos e investigações (MORAN; MASETTO, BEHRENS, 2000, p. 158).

Bairral (2007, p. 72) acrescenta que no ambiente “produzem-se intercâmbios sociais que favorecem a construção compartilhada de distintos significados profissionais e que constroem uma nova arquitetura cognitiva no conhecimento de cada docente”. Assim, é possível perceber que a mediação pedagógica se desenvolve por meio de um processo de parceria e corresponsabilidade, destacando a interação por meio da comunicação e expressão como elementos cruciais para o desenvolvimento da função representacional de objetos de aprendizagem.

Já que o sujeito estabelece por intermédio de seus valores e crenças/compreensões diversas de um objeto (JODELET, 2001), é por meio das representações carregadas de significado que o grupo se expressa. Nesse sentido, Testa Braz da Silva (2010, p. 254) destaca a necessidade de entender as relações de significados que ocorrem “em torno de algo que mobiliza conversações, opiniões e atitudes”, na qual as representações são geradas.

Reconhecendo o potencial da educação a distância como um espaço de sala de aula virtual fundamentalmente dialético, composto de contradições, em desenvolvimento e dotado de interlocuções representacionais, torna-se relevante a configuração desse ambiente como um espaço rico para o desenvolvimento de pesquisas por meio da TRS.

Os autores Alves-Mazzotti e Campos (2011) apontam para o fato de que “mudanças significativas operadas pela cibercultura nas instâncias do social (grupos, comunidades, organizações, instituições) podem estar gestando uma nova “era das representações sociais” (p. 8). Assim, é importante olhar para a mobilização que a mediação pedagógica trás para esse cenário *online*. Pois, como Testa Braz da Silva (2010, p. 261) menciona, “discutir a relação ensinar e aprender em um percurso formativo envolve olhar para essas questões, seja no ambiente de aprendizagem presencial ou virtual”. Nesse sentido, é possível vislumbrar um caminho fértil que favorece a visualização e entendimento dos percursos formativos e de pistas representacionais trocadas neste cenário.

4. O CURSO – LÓCUS DA PESQUISA

O curso de extensão buscou apresentar e discutir algumas abordagens pedagógicas *online*, de modo que os cursistas pudessem ter a oportunidade de refletir, e, ao pensar em uma proposta *online*, considerassem as abordagens que circulam nesse universo da educação. O curso visava possibilitar a discussão e a reflexão de que a educação *online* é constituída além de leituras, mas também pode agregar videoaulas, fóruns, materiais didáticos e atividades, pois atrás da plataforma e design instrucional[21] existe uma proposta pedagógica. Dessa forma, por meio do curso objetivou-se melhorar as potencialidades do ensino aprendizagem *online*.

O curso foi divulgado por meio das redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Foram ofertadas trinta vagas. A seleção foi por ordem de inscrição, obedecendo aos critérios de preenchimento de um formulário *online* e envio de documentação (certificado de conclusão de curso da graduação)[22].

O curso foi pensado e estruturado pela pesquisadora, com auxílio e suporte da orientadora Professora Doutora Alcina Maria Testa Braz da Silva. As inquietações durante a prática e experiência acadêmica foram as grandes motivações para o desenho didático do curso. (Outro motivo foi)Também pelo fato de o senso comum tratar os modelos formativos em EaD como a mesma coisa, não considerando suas especificidades.

O desenho didático foi pensado utilizando momentos assíncronos por meio de fórum, questionários individuais, com base em artigos, capítulos de livros, vídeos e imagens e em um encontro presencial. As ações pedagógicas levaram em consideração a importância da vivência, do saber, da experiência e a contribuição de uma proposta colaborativa e de coautoria. Trata-se de um curso bastante prático que visou propiciar a experimentação e vivência de um ambiente virtual de aprendizagem mediante diferentes plataformas. As plataformas utilizadas para discussões foram: Plataforma *Moodle*, a rede social Facebook, o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* e a rede social de aprendizagem *Edmodo*[23].

Sendo assim, o cursista deveria estar familiarizado com o uso de internet e redes sociais. Foi ofertado para professores da educação básica formados em Biologia, Física, Química e Matemática. O curso possuía algumas características, tais como: curso dinâmico sobre as abordagens pedagógicas *online* com ênfase na autoria do professor cursista; carga

[21] "Entendido como o planejamento, o desenvolvimento e a utilização sistemática de métodos, técnicas e atividades de ensino para projetos educacionais apoiados por tecnologias" (FILATRO, 2004, p. 32).
[22] Mais informações sobre o contexto e sujeitos da pesquisa no subitem 5.3.
[23] As plataformas serão abordadas nas próximas seções.

horária de 40h, organizado em oito semanas, em um formato híbrido (*b-learning*); propostas para acompanhamento *online* e dois encontros presenciais; autoavaliação e uma avaliação do curso ao final das oito semanas; avaliação/acompanhamento dos cursistas mediante atividades *online*; e certificação para o cursista com aproveitamento igual ou superior a 60% na realização das atividades propostas durante o curso.

Para melhor aproveitamento, organizou-se uma ementa que foi disponibilizada aos participantes no ato da inscrição. A ementa possuía como base a discussão dos seguintes assuntos: ensino *online* (totalmente a distância e híbrido); cursos *Moocs* e *Spocs*; abordagens pedagógicas (construcionistas e conectivismo); sala de aula interativa; plataformas: *Moodle*, *facebook*, *whatsApp* e *edmodo*; inteligência coletiva e comunidades virtuais; e mediação pedagógica. Os assuntos citados foram separados por unidades como pode ser observado abaixo:

Quadro 12: Unidades do Curso

Unidade 1	•Ensino Online
Unidade 2	•MOOCS SPOCS
Unidade 3	•Abordagens Pedagógicas
Unidade 4	•Sala de aula interativa
Unidade 5	•Edmodo - Abordagens Pedagógicas e o papel do mediador
Unidade 6	•Whatsapp - Inteligência coletiva e comunidade virtual
Unidade 7	•Facebook - Mediação Pedagógica

Fonte: Elaboração própria.

A ementa foi pensada de forma a esclarecer as características da modalidade, primeiramente trazendo um texto do José Moran sobre “o que é educação a distância”. A unidade 2 tratou sobre as abordagens que podem ser encontradas na EaD: cursos *MOOCS* (*Massive Online Open Courses*), que são cursos destinados a atender uma grande quantidade de pessoas. Possui seu desenho didático pautado na autonomia do participante e não possui tutoria.

Já nos cursos *SPOCS* (*Small Private Online Courses*), a aprendizagem é centrada no aluno. Assim, são cursos destinados a um público menor e com a presença de um tutor para realizar a mediação. O objetivo é que o aluno não se sinta sozinho no processo de ensino aprendizagem e seja acompanhado, estimulado e assessorado.

As demais unidades foram pensadas com a finalidade de propor a reflexão sobre abordagens pedagógicas e levantar alguns conceitos, como o papel do docente, a mediação

pedagógica, inteligência coletiva, comunidade virtual e mediação pedagógica e, concomitante a essas reflexões, a possibilidade de experimentar outras plataformas além do *Moodle,* de forma que o professor participante pudesse vislumbrar a possibilidade de utilização de cenários distintos considerando algumas reflexões importantes para o melhor aproveitamento de suas práticas em ambientes virtuais.

As Unidades 1, 2, 3 e 4 foram desenvolvidas na plataforma *Moodle*. A Unidade 5 foi desenvolvida na plataforma *Edmodo*. A Unidade 6 foi desenvolvida no aplicativo de mensagens *WhatsApp*. A Unidade 7 foi desenvolvida por meio da rede social Facebook. No entanto, vale ressaltar que todas as orientações de todas as unidades e datas de participação também ficaram disponíveis na plataforma *Moodle*. Também foi aberto um "Fórum de Dúvidas", para que os alunos que tivessem alguma dificuldade durante a semana que estava em desenvolvimento pudessem conseguir auxílio. As referências bibliográficas do curso podem ser encontradas no Anexo II.

Na Unidade 1 foi reservado um espaço chamado de "Parada obrigatória: Identifique-se!". Ao clicar neste *link*, o cursista era direcionado para uma breve apresentação da colaboradora/tutora (pesquisadora desta tese) que incentivava os participantes a responderem às seguintes questões: 1- Qual o motivo que te levou a ter interesse em realizar este curso? Foi por livre interesse, por necessidade ou um pouquinho de cada?; 2- Qual é o seu objetivo aqui? 3- Quais as expectativas em relação à formação *online*?; 4- Você já parou para pensar, se um dia fosse desenvolver um curso em uma plataforma virtual, como seria o curso?

A respeito da Unidade 1, em um primeiro momento ~~contou~~ houve a ~~com a~~ participação dos 14 professores cursistas. Alguns aproveitaram o espaço para falar um pouco da formação, escolas/redes de atuação, trajetória (acadêmica, profissional, pessoal), e, principalmente, o fator motivador que os levou a escolher o curso de extensão e se inscrever nele. Abaixo, segue a imagem da tela da proposta "Parada obrigatória: Identifique-se!".

. **Figura 7: Tela Proposta “Parada Obrigatória: Identifique-se”**



Fonte: Elaboração própria a partir do *print*[24] de tela.

Como mencionado anteriormente, as Unidades 1, 2, 3 e 4 tiveram suas discussões desenvolvidas integralmente por meio das funcionalidades da plataforma *Moodle*. Em todas as quatro Unidades foi disponibilizado um *link* chamado “Você sabe...?”. O objetivo desse espaço era perceber o que os professores participantes entendiam sobre a temática antes de ser abordada no curso. Sendo assim, buscava incentivar o participante a registrar suas informações sobre o objeto antes de participar das leituras, vídeos e discussões propostas pela Unidade. Para sensibilizar, era deixada a seguinte mensagem: “Antes que você abra uma nova janela e saia pesquisando no *Google*, queremos saber sua resposta mais sincera. Vamos lá!!!”.

O objetivo era que o professor cursista pudesse também acompanhar seu crescimento utilizando os registros como um diário de bordo. Após as leituras e vídeos era proposto um “Fórum Temático” que buscava compreender como os cursistas percebiam o objeto após a abordagem. Para incentivar a participação no espaço, o ambiente “Você sabe...?” e o “Fórum Temático” eram pontuados.

É importante comentar que a Plataforma *Moodle* possui um recurso que permite a visualização do histórico de acesso dos participantes. Ao acessar o *link* chamado “participantes”, o administrador consegue acompanhar o acesso dos cursistas de forma geral e de forma individualizada. Por meio desse recurso é possível visualizar os dias que o cursista acessou o ambiente e o quê acessou, ou seja, fornece os dados do percurso no ambiente

[24] *Print* é o termo utilizado para captura da tela em forma de imagem (*print screen* – tecla que possibilita essa funcionalidade).

online. Foi também por meio desse mecanismo, antes que se findasse o prazo final das Unidades, que a colaboradora/tutora (pesquisadora desta tese) entrava em contato com os participantes que não acessaram para motivá-los e lembrá-los sobre o andamento do curso e das atividades, e que o prazo de término das Unidades estava para encerrar.

Com o objetivo de ajudar os professores cursistas que por algum motivo não puderam participar e perderam alguma atividade, no final do desenvolvimento de todas as Unidades temáticas foi disponibilizada a oportunidade de repor até duas unidades perdidas. Para a reposição era necessária a realização de um resumo com as principais ideias discutidas na Unidade em questão.

Ao final do curso foi proposto um espaço para que os cursistas pudessem opinar e fazer uma autoavaliação de sua participação e uma avaliação do curso. A estratégia foi efetivada por meio de alguns questionamentos, são eles: Como você descreve sua experiência no curso?; Viver a experiência de educação a distância em ambientes *online* (*Moodle*, *Edmodo*, *WhatsApp* e Facebook) acrescentou e/ou dificultou?; O que se transforma, na sua visão sobre educação *online* a partir de um curso como esse?; De que forma a mediação pedagógica realizada no decorrer do curso contribuiu para sua aprendizagem?

É importante destacar que, dos quatorze professores, onze participaram da proposta de autoavaliação e avaliação do curso de extensão. Também foi disponibilizado um *link* contendo a média final das tarefas realizadas. Cada cursista, ao clicar no *link,* poderia conferir seu próprio desempenho no decorrer do curso. Foi postado individualmente um quadro contendo todas as tarefas do curso e as respectivas avaliações do cursista. O *link* foi disponibilizado antes da Tarefa de Reposição, para que cada participante tomasse ciência e tivesse a oportunidade de concluir o curso.

4.1. **Plataforma *Moodle***

Como a tese visa a discussão da Mediação Pedagógica em um AVA, a ideia foi propor a pesquisa e a discussão no próprio ambiente *online*. Como plataforma, optou-se pelo *Moodle* - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* -, por ser uma plataforma aberta que aglutina diversas funcionalidades, como registro e monitoramento dos alunos na plataforma; atribuição de perfis (Professor, aluno, tutor, coordenador, etc.); enviar mensagens coletivas e individuais, escrever *e-mail*; avaliar e publicar notas; e criar cursos (editar atividades e conteúdo, etc.).

A plataforma também disponibiliza um calendário que auxilia o aluno, pois sinaliza os eventos do curso. É possível propor fórum de discussão, criar *chat*, construir glossário, propor pesquisas de opinião, questionários, criar lição, divulgar materiais em diferentes formatos

(arquivos de texto, vídeos, imagens, *Wiki, Links*, etc.). Também pode alterar a formatação de cores, letras, ícones e *layout*.

Mesmo possibilitando a exploração de diferentes elementos, é muito corriqueiro encontrar propostas no *Moodle* que não se atentam para os interesses, participação e opiniões dos alunos, mas que apenas centralizam o processo em um modelo expositivo (ALVES; ARAÚJO, 2013). Um fato também comentado por Gutierrez e Prieto (1994) como um ensino consumista, massificante e industrializado.

Para não utilizar o ambiente virtual de aprendizagem apenas como um repositório de conteúdo, é necessário considerar a realidade dos alunos e propor um desenho didático que estimule a interação, que considere que no contexto *online* não há predominância e nem o controle do polo de emissão, pois na rede a comunicação é customizada por seus operantes de forma colaborativa (SANTOS; SILVA, 2009). Nesse sentido, o professor (mediador) possui um papel fundamental (ALVES; ARAÚJO, 2013).

Por outro lado, também é possível encontrar muitas propostas que utilizam o *Moodle* baseado nas potencialidades da educação *online,* com uma abordagem didático-pedagógica fundamentada na interação dos envolvidos e no acompanhamento dos participantes em curso (XAVIER, 2016). Isso faz com que o fórum funcione como um espaço virtual para cocriação e ressignificação do saber, visto que nessa abordagem o conhecimento é considerado como uma obra aberta (PIMENTEL; CARVALHO, 2020; SANTOS, 2020).

Consequentemente a interação torna-se uma prática importante para o processo de redefinição das intervenções (BEZERRA, 2013). Nessa perspectiva, o fórum pode funcionar como um espaço formativo, de acompanhamento das individualidades e do aprimoramento coletivo (XAVIER, 2016). Além de funcionar como uma grande biblioteca, já que reúne diferentes olhares, sugestões, *link*s, imagens, entre outros recursos (ALVES, 2013; SILVA, 2011).

Esses fatores devem ser considerados, pois, da mesma forma que as potencialidades das ferramentas do *Moodle* podem ser utilizadas com uma proposta diferenciada que prioriza o processo e o percurso formativo, também podem não ser aproveitados e/ ou ser utilizados por um viés tradicional, se transformando apenas em um repositório massificante. O planejamento e a abordagem pedagógica farão toda diferença na implementa(ação) do curso.

Para que fosse viável a utilização da plataforma *Moodle,* a pesquisadora buscou parceria e suporte do Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação Tecnológica e suas Relações, Professor Doutor Leydervan de Souza Xavier e do Professor Mestre Luciano de Melo Dias, que são responsáveis pela especialização que é ofertada na modalidade de

Educação a Distância (EaD) por meio da plataforma *Moodle* no CEFET RJ. Os professores auxiliaram a pesquisa, fornecendo um espaço para que o curso rodasse no servidor que já existe na instituição, deram suporte e cadastraram os alunos participantes, para que todos tivessem acesso ao ambiente do curso.

No entanto, é importante destacar que os professores responsáveis pela Pós-Graduação EaD do CEFET RJ se ativeram apenas ao operacional. A administração do curso, alimentação da plataforma, criação/acompanhamento/avaliação das tarefas, monitoramento e auxílio aos participantes do curso, assim como o desenvolvimento da ementa, ficou a cargo da pesquisadora Professora Gisele e da orientadora da tese, Professora Alcina.

Após o cadastro dos alunos na Plataforma *Moodle*, todos os participantes receberam um *e-mail* contendo o *link* de acesso à plataforma (http://educacaotecnologica.com/moodle/), seu respectivo *login* e senha. Os *e-mails* foram enviados de forma individualizada, para que o sigilo das informações fosse mantido. Veja a seguir a página encontrada pelo participante ao acessar o *link*.

Figura 8: Tela do Link da plataforma



Fonte: Elaboração própria a partir do *print* de tela.

Ao acessar o *link* da Plataforma, o participante possuía três opções para ser direcionado a tela de *Login*: 1º Opção - clicar em “acessar” no canto superior do lado direito; 2º Opção – clicar em “acessar” centralizado na parte inferior da página; ou clicar em cima do *link* “Abordagens Pedagógicas *Online*” – centralizado na parte superior da página. Ao clicar em uma das opções acima, o participante era direcionado para a página do *Login*, na qual bastava incluir a identificação de usuário que recebeu e a senha provisória. Segue o *print* da tela abaixo.

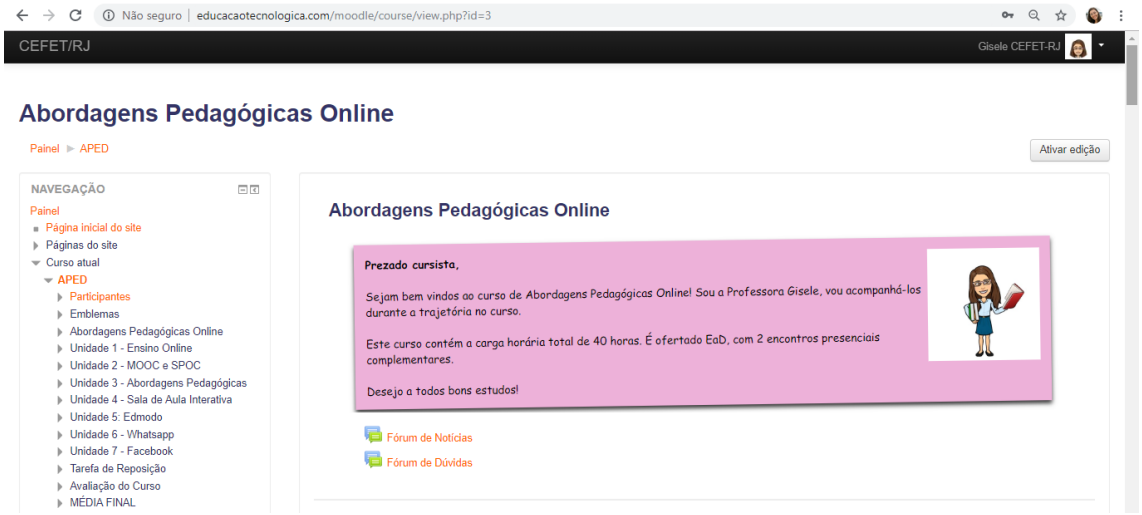
Figura 9: Tela de Login do Curso



Fonte: Elaboração própria a partir do *print* de tela.

Após o cursista inserir a identificação de usuário, senha e clicar em “acessar” ele era direcionado à página de abertura do curso. A página possuía uma breve apresentação e uma mensagem de boas-vindas. Logo abaixo, o cursista tinha acesso a dois *links*: “Fórum de Notícias” e “Fórum de Dúvidas”. No *link* “Fórum de Notícias”, o cursista encontrava 3 canais: um canal informativo de como atualizar o perfil; outro com informações sobre o encontro presencial, e um canal de notícias gerais do curso. Já no link “Fórum de Dúvidas”, a cada Unidade estudada era aberto um canal de comunicação sobre dúvidas decorrentes daquela Unidade em questão, como mostra a reprodução da tela inicial abaixo.

Figura 10: Tela do Curso



Fonte: Elaboração própria a partir do *print* de tela.

Similarmente ao espaço de abertura do curso, como pode ser observado acima, as Unidades foram sendo trabalhadas. Foi seguida a ordem do Quadro 12. Cada Unidade tinha sua temática descrita no título com as respectivas datas de abertura e fechamento, de forma

a facilitar a visualização por parte do cursista. Apenas esse espaço ficou acessível do início ao término do curso. Já o acesso das Unidades só era liberado após o encerramento da Unidade anterior. No entanto, embora as Unidades encerradas ficassem disponíveis para visualização, o cursista não conseguia participar das discussões e das tarefas propostas fora do prazo de vigência da Unidade.

4.2. Rede Social de Aprendizagem *Edmodo*

Por meio do relatório Digital in 2019, realizado pela *We Are Social,* com a parceria da *Hootsuite*, foi possível perceber que 66% da parcela de brasileiros são usuários das redes sociais (KEMP, 2019). As redes sociais muitas vezes são consideradas como um recurso importante para a comunicação, estabelecimento de relações, fonte de informação e divulgação.

Figura 11: Relatório Digital in 2019



Fonte: Retirado Digital in 2019 Brazil (https://datareportal.com/reports/digital-2019-brazil)

Assim como a tecnologia[25] avança, a internet se populariza e as pessoas vivem conectadas nesse universo virtual. A escola, assim como o professor da contemporaneidade, não podem se distanciar. Moran (2013 p. 32) destaca que “as tecnologias cada vez mais estarão presentes na educação, desempenhando muitas das atividades que os professores sempre desenvolveram”.

Essa imersão no ambiente escolar já é percebida no dia a dia, pois os alunos vivem conectados em seus smartphones. Nesse sentido, Chrispino et al. (2010) ressalta que “a sociedade pode ser estudada também pela maneira como se relaciona com a tecnologia, assim como pela maneira com que escolhe as tecnologias que produz ou produzirá para, depois, ser influenciada por ela” (2010, p. 165).

[25] Foi adotado o conceito de Kenski (2012, p. 22): “tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e suas aplicações”. É o conjunto de “conhecimentos e princípios de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de tecnologia” (KENSKI, 2012, p. 24).

Do mesmo modo que o aluno mudou, a escola e o professor também precisam mudar. Nesse sentido, muitos professores pensam em utilizar ferramentas e plataformas que fazem parte do contexto social de seus alunos, incluindo as redes sociais. No entanto, vamos nos ater aqui apenas à Rede Social de Aprendizagem *Edmodo*[26]. É uma plataforma gratuita, na qual o professor pode desenvolver sua sala de aula e propor ações didáticas.

A plataforma se baseia na aprendizagem colaborativa. Dispõe de recursos destinados aos professores, como envio de mensagens, compartilhamento de materiais, criação de tarefas, enquetes, quiz, alerta, calendário e discussões. Permite também o acesso dos pais, possibilitando o acompanhamento em sincronia do que é disponibilizado pelo professor, o que facilita o acompanhamento do desenvolvimento dos filhos. Quanto aos alunos, a plataforma os leva a experimentar a autonomia de seu aprendizado e no desenvolvimento enquanto cidadão digital.

A plataforma pode ser utilizada como uma extensão da sala de aula ou até mesmo para oferta de oficinas e cursos por meio da EaD. É importante destacar que, nessa sala de aula virtual, professores e alunos interagem e colaboram em um ambiente fechado. A plataforma permite a criação de grupos por áreas temáticas, o envio de documentos e arquivos de mídia. Os materiais podem ser compartilhados tanto individualmente quanto para o grupo todo.

A interface do *Edmodo* é simples, já que possui funcionalidades encontradas em redes sociais mais convencionais, como o *Facebook*. A plataforma é de fácil manuseio e intuitiva. É um ambiente limpo visualmente, visto que é livre de publicidade. O usuário pode acessar, por intermédio de diferentes recursos, como computador, *smartphone* e *tablet*. A rede possui um calendário, que ajuda a lembrar das tarefas. Permite o trabalho em grupo e também pode ser ligada ao *Google Docs*[27].

O *Edmodo* também dispõe de um canal de notificação. Sendo assim, os participantes podem se manter atualizados do que está acontecendo. Além da funcionalidade de anexar arquivos, a plataforma também oferece a opção de trabalhos *online*[28]. Também é possível o professor realizar a correção *online* e postar o *feedback*. O aluno também pode visualizar o comentário e acompanhar seu percurso formativo.

[26] Acesso em: <https://new.edmodo.com/>.
[27] Aplicativo da *Google* - funciona em uma nuvem. Pode ser acessado de forma síncrona e assíncrona. Tem a opção de ser compartilhado e o arquivo editado em grupo.
[28] Apresenta um recurso específico para a criação de trabalhos.

A pesquisa de Leite (2017) focou na utilização da plataforma, fazendo uma análise a partir das interações entre alunos e professores. Um dos resultados mostra que grande parte dos acessos ao ambiente foram realizados semanalmente e apenas para realização de atividades. Nesse caso, o autor destaca a necessidade do planejamento de ações didáticas que foquem no protagonismo e na participação dos envolvidos, que podem estar embasadas em três frentes: interação entre os próprios alunos, interação dos alunos com o mediador e interação dos alunos com os materiais.

Outro fato relevante foi perceber que o nível de envolvimento do mediador (seja síncrono ou assíncrono) é fundamental para a interação dos alunos no ambiente (LEITE, 2017). Uma das vantagens comentadas é o fato de ser uma plataforma com foco educacional e devido a sua privacidade. Diferentemente do *Facebook* que, mesmo que seja criado um grupo privado (apenas para os alunos e professor), por ser uma rede social que não foi pensada para ser um ambiente virtual de aprendizagem, o usuário pode acabar se distraindo (ALVES; ARAÚJO, 2013).

Dependendo do planejamento para utilização da plataforma, é possível perceber que não somente possibilita a comunicação entre os envolvidos, como também o acesso a materiais didáticos (ANDRADE; ALMEIDA; ESQUINCALHA, 2017) e outras formas de interação, já que possui algumas funcionalidades voltadas para fins educativos e, ao mesmo tempo, mantém algumas ferramentas de uma rede social, como postar, curtir, comentar, compartilhar, dentre outros recursos.

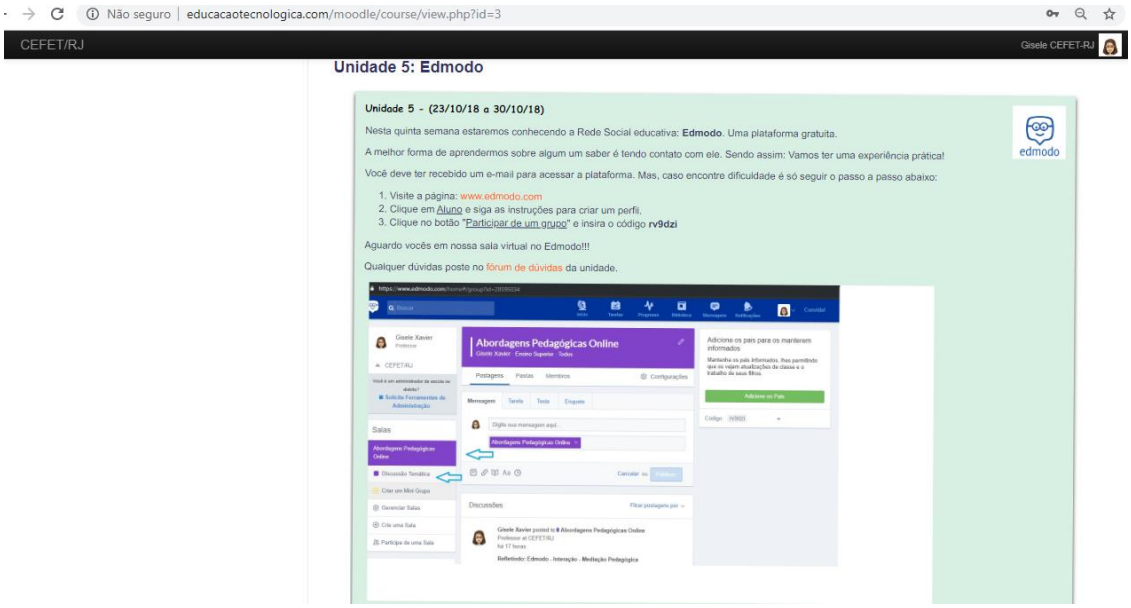
O tempo investido para preparação das atividades na plataforma também devem ser considerados, assim como o tempo destinado para o acompanhamento dos alunos (COSTA; PEREIRA; BONIFÁCIO, 2017). É interessante também promover formações, para que os professores conheçam plataformas e recursos. Assim, será possível contribuir para a desestabilização de medos e inseguranças sobre a utilização de recursos tecnológicos (SILVA; LIMA, 2014). Outro fator que pode agregar é a viabilização de um momento de ambientação.

Pela proximidade de funcionalidades com a rede social *Facebook* e por ser uma plataforma gratuita, essas foram algumas das razões de sua utilização durante o curso. Sendo assim, em um dos tópicos trabalhados, os participantes tiveram a oportunidade de experimentar a discussão no *Edmodo*.

De modo a nortear todo o processo, na plataforma *Moodle*, o cursista encontrava todas as orientações de cada unidade trabalhada. Dessa forma, ao acessar o *Moodle* ele percebia o que aconteceria durante o período de duração de cada ciclo e também a plataforma que

seria utilizada para aquela determinada discussão. No tópico do ciclo (unidade), o cursista encontrava todas as orientações necessárias para sua participação. Veja a seguir a orientação dada para o acesso à plataforma *Edmodo*, expostas no *Moodle*.

Figura 12: Orientação de acesso *Edmodo*



Fonte: Elaboração própria a partir do *print* de tela.

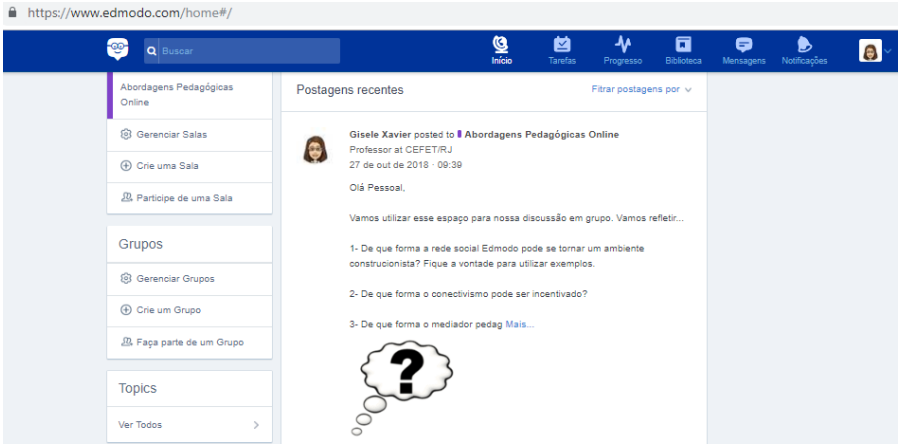
Como pode ser observado acima por meio das orientações, o cursista tinha acesso aos detalhes, ao tempo de duração da unidade e aos passos necessários para seu acesso e participação. No caso da Unidade 5, como foi trabalhada no *Edmodo*, o site foi disponibilizado na descrição, assim como o passo a passo para o acesso e o código para entrar no grupo que foi criado pelas idealizadoras nessa rede social. Também era disponibilizado um *print* da página, para que facilitasse o professor participante a perceber como e por onde ele deveria participar. Lembrando que, se ainda assim ele encontrasse dificuldade, deveria acessar o fórum de dúvidas para saná-las.

A ideia do curso era, além de discutir os assuntos pertinentes à ementa, permitir que os participantes conhecessem e experimentassem algumas possibilidades virtuais. Como norteador sobre as possibilidades do *Edmodo*, foi postada uma breve mensagem de boas-vindas e alguns comentários sobre essa rede social. Também foi compartilhada entre os participantes uma notícia do Site Universia sobre “15 coisas que professores e estudantes

podem fazer com o *Edmodo*"[29] e um vídeo tutorial[30] de como os professores poderiam criar seus espaços nessa rede.

Na plataforma, o cursista poderia participar respondendo as postagens na linha do tempo da rede do curso e também o quiz criado pelos idealizadores, que contava com duas perguntas. Vale destacar que o que era respondido e compartilhado na linha do tempo ficava disponível a todos do grupo. No entanto, as respostas do quiz eram particulares, tendo acesso à visualização somente o próprio participante e o professor do curso.

Figura 13: Questões norteadoras – Linha do tempo: *Edmodo*



Fonte: Elaboração própria a partir do *print* de tela.

Como pode ser visto na figura acima, de modo a fomentar a discussão no grupo, foram compartilhadas na linha do tempo três questões norteadoras para a discussão. Essa rede social permite, assim como em um fórum de discussão, que o participante responda ao tópico e tenha sua resposta alinhada e/ou responda o comentário de algum colega participante.

4.3. WhatsApp

O desenvolvimento da tecnologia e a criação de alguns aplicativos[31] (*App*) influenciaram a mudança de hábitos. O aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* é uma ferramenta utilizada principalmente em dispositivos móveis, mas também pode ser encontrado na versão *web*[32] disponíveis para *Desktop*. A versão disponibilizada para utilização em dispositivos móveis permite que o usuário conectado à internet envie e receba

[29]Notícia do site Universia disponibilizada por meio do *link*: <https://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2011/12/29/898796/15-coisas-professores-e-estudantes-podem-fazer-com-edmodo.html>.
[30] Vídeo foi disponibilizado por meio do *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=Ce6HK_xvrGc>.
[31] É um software criado para cumprir/auxiliar os usuários a desenvolver atividades práticas. Disponível em: <https://conceito.de/software-aplicativo>.
[32] https://web.whatsapp.com/

mensagens, utilize e envie figurinhas, vídeos, mensagens de áudio, realize chamadas de voz e videochamadas (podendo ser realizadas para um ou mais usuários). Na versão *web* há o oferecimento da possibilidade da chamada de voz e videochamada.

O aplicativo também oferece a possibilidade de conversas privadas e a criação de grupos de interesse. Em relação à criação dos grupos, têm-se duas opções: deixar o grupo "aberto", cuja funcionalidade permite que todos os usuários incluídos no grupo em questão participem enviando e recebendo mensagens; e a outra opção é manter o grupo "fechado", na qual apenas o administrador[33] do grupo realiza postagens e compartilhamentos, o que coloca os demais participantes apenas no lugar de espectadores.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi proposta a criação de um grupo no *WhatsApp*, na qual todos os participantes foram adicionados. Como o objetivo era acompanhar os sujeitos culturais e observar suas tessituras nesse cenário em rede, o formato escolhido foi a opção do grupo "aberto", o que viabilizou a interlocução entre os sujeitos que desejaram interagir. Vale destacar que apenas a pesquisadora e a orientadora desta tese estavam cadastradas como "administradoras" do grupo. Além disso, o aplicativo permite que a interação seja assíncrona[34] e síncrona[35], pois quem está conectado no mesmo momento pode automaticamente interagir, como também pode visualizar ou não, e realizar ou não sua intervenção posterior ao momento da postagem.

Um fato relevante para trazer para essa discussão, mesmo sendo posterior à implementação desse experimento, todavia, em tempo da produção da escrita e análise, é o fato do ano atípico de 2020 pelo fato de o mundo ter sido impactado pela crise sanitária do novo Coronavírus. A *App Annie*[36] publicou um relatório[37] que destaca o quanto a crise oriunda da pandemia fez com que alavancasse o uso dos dispositivos móveis em 2 a 3 anos, o que, segundo Lexi Sydow (2020), acelerou a transição para um mundo móvel prioritário.

Com a COVID 19 a vida das pessoas foi redesenhada. Aos que já utilizavam essa onipresença do virtual e resolviam suas demandas por meio dela, o impacto foi menos drástico. A crise sanitária desencadeou novos hábitos ao cotidiano, fazendo com que os apps permanecessem mais na vida das pessoas (SYNDOW, 2020).

---

[33] É considerado administrador àquele que pode administrar as configurações do grupo, incluindo a opção de adicionar e remover participantes.
[34] Assíncrona: a interação não é simultânea, os participantes interagem em diferentes espaço-tempo.
[35] Síncrona: a interação é realizada simultaneamente.
[36] É uma empresa global que disponibiliza dados e análises móveis.
[37] Relatório da pesquisa *State of mobile* 2021 disponível em <https://www.appannie.com/en/go/state-of-mobile-2020/>.

Hoje, enquanto as pessoas estão no transporte público, em uma fila de espera, aguardando em um consultório, no intervalo do trabalho, da escola ou faculdade, podem e resolvem suas questões cotidianas. Acessam *e-mail*, realizam pagamentos *online*, fazem agendamentos, compram, acessam plataformas de estudos, se informam em sites, têm momentos de lazer(ouvir músicas, assistir vídeos, assistir filmes, séries); se comunicam e interagem nos grupos de trabalho, família, curso, etc. As tecnologias ofereceram outra maneira de os sujeitos se ocuparem e se relacionarem (ALVES-MAZZOTTI; CAMPOS, 2011; CASTELLS, 2016). Um movimento constante de acesso virtual que facilita e auxilia o dia a dia pessoal, profissional e acadêmico.

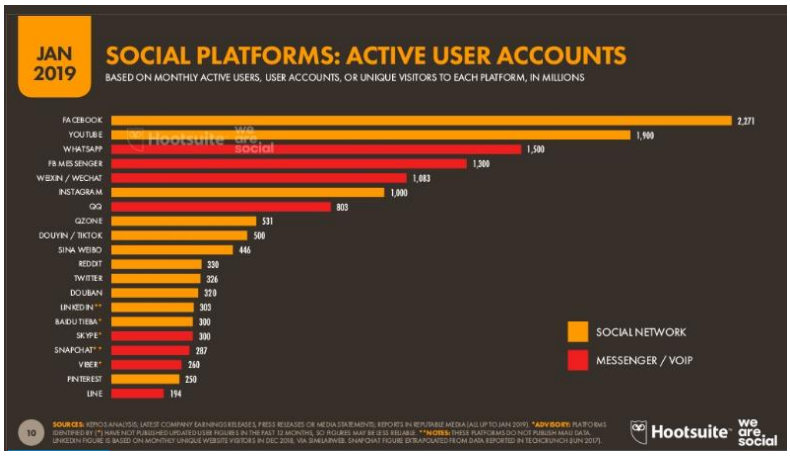
Nesse processo de existência híbrida, em que estamos conectados aos ambientes *online,* os artefatos digitais se fazem presentes nas práticas culturais. Uma presença que não apenas altera as relações comunicativas, mas também possibilita o acesso à informação e a estruturação de novas formas de aprender (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017).

Nesse movimento interacional, as instituições, sejam elas educativas, financeiras e/ou de bens de serviço, têm se dedicado ao desenvolvimento e à pesquisa de aplicativos que facilitem e forneçam praticidade para a população. O dispositivo móvel (*Smartphone*), por meio dos aplicativos, tem sido um grande aliado aos cidadãos, ~~que~~ além de possibilitar a conexão de pessoas, as envolve nessa cultura digital gerada no ciberespaço (AMANTE; FONTANA, 2017).

Esses modos de se envolver socialmente e auxiliar nas práticas do dia a dia contribui para um universo de possibilidades que influencia e modifica os processos de ensino e aprendizagem, pois o aluno não é mais aquele que para aprender precisa estar dentro de quatro paredes de uma sala de aula com um professor. O poder da iniciativa e autonomia disponibilizada pela facilidade de acesso e intervenção digital torna os envolvidos atores principais de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem (SANTOS; CARVALHO; MADDALENA, 2017).

Neste cenário, os aplicativos comunicacionais têm sido muito utilizados para compartilhar mensagens, informações, fotos, vídeos e documentos. Como exemplo de *App* de mensagens instantâneas temos *WhastApp, Telegram, Hangouts, Messenger*, *Skype* dentre outros. É muito comum encontrar algum desses aplicativos instalados nos *smartphones* da população. Veja na figura a seguir os aplicativos de mensagens mais populares entre os brasileiros:

Figura 14: Aplicativos de mensagens instantâneas mais utilizados pelos brasileiros



Fonte: Relatório retirado *Digital in 2019 Brazil* (https://datareportal.com/reports/digital-2019-brazil)

Como pode ser observado por meio da figura criada pelo Relatório da *Digital in 2019 Brazil,* o *WhastApp* ocupa o primeiro lugar no *ranking* de *App* mais populares entre os brasileiros (KEMP, 2019). O que também pode ser encontrado no relatório da companhia de análise do mercado mobile *App Annie*[38] 2019 (SYNDOW, 2019). Outro dado interessante ressaltado pelo relatório é que, no ano de 2018, o brasileiro passou cerca de 90 bilhões de horas conectado a apps, dentre eles também aparecem o *Facebook* e o *Instagram*[39] .

Além da popularidade do aplicativo, outros fatores influenciaram a seleção desse artefato cultural contemporâneo, como a oportunidade de uma comunicação mais informal, menos rígida, podendo acontecer até mesmo fora do horário letivo (AMANTE; FONTANTA, 2017), e a possibilidade da adequação de uma tecnologia cotidiana para vislumbrar possibilidades pedagógicas.

Pensando no fato de que as tecnologias móveis auxiliam nas aprendizagens informais, por meio da tomada de iniciativa, é importante analisar quando a aprendizagem é direcionada, ou seja, quando esta tem o cunho intencional e sistemático, como é o caso das aprendizagens acadêmicas (AMANTE; FONTANA, 2017).

Embora os aplicativos de redes sociais digitais possibilitem novas possibilidades de armazenamento, compartilhamento de um conteúdo e redesenhe novos conteúdos, e auxiliem, não asseguram aprendizagem (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017),o que torna fundamental o acompanhamento do mediador pedagógico durante o percurso formativo.

[38] Disponível em: <https://www.appannie.com/en/insights/market-data/the-state-of-mobile-2019/>.
[39] Rede social de compartilhamento de fotos e vídeos. Oferece a funcionalidade de filtros e compartilhamento (integrando a outros serviços de redes sociais).

Além disso, o professor deve estar atento à utilização e à consolidação da mediação do trabalho docente. Visto que, embora as possibilidades educacionais desabrochem da cultura contemporânea, vinculada ao desenvolvimento, democratização das tecnologias digitais móveis e das mudanças sociais imbricadas, também podem surgir novas dificuldades (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017).

Diante dessas e outras reflexões, o que se nota é que muitas vezes esses dispositivos móveis são vetados no contexto escolar, transparecendo uma imagem de que a tecnologia é algo “pouco sério”. Muitas vezes atrelam os dispositivos apenas como artefatos para o entretenimento, como ferramentas para realização de tarefas (AMANTE; FONTANA, 2017).

Como uma das propostas era a reflexão e a contribuição para a comunidade acadêmica, é importante considerar que essa discussão e o reconhecimento dessa realidade deveriam ser realizados por professores e instituições educacionais. De forma que fossem capazes de vislumbrar a utilização desses instrumentos como um extensor da experiência acadêmica fora do espaço escolar a ampliar o debate e interação com informações, registros e experiências externos aos muros da escola (AMANTE; FONTANA, 2017).

Não se pode ignorar que os dispositivos móveis são ferramentas culturais do tempo, cheios de potencialidades e contextos de aprendizagem, que estão incluídos em nossas ações diárias. A utilização desses dispositivos deve ser mais bem compreendida enquanto oportunidades e desafios que se apresentam à educação (AMANTE; FONTANA, 2017).

Para Santos, Carvalho e Maddalena (2017), a formação na cibercultura é constituída de um movimento desenvolvido “em rede e na rede, onde a interação entre os outros contextos e o modo como nessas interações incorporamos e significamos os conhecimentos e valores nos permitem atuarmos em nossas práticas” (p. 209). Dessa maneira, uma das opções do lócus da pesquisa foi propiciar essa vivência de “conversas ubíquas”[40].

Na composição deste espaço como um AVA adotamos um caminho similar ao desenvolvido na pesquisa de Amante e Fontana (2017): 1- criação de um grupo específico; 2- utilização de um cronograma e roteiro para o desenvolvimento das ações; 3- disponibilização de materiais (que podem ser imagens, vídeos, arquivos, *link*, áudio); 4- provocação de um debate.

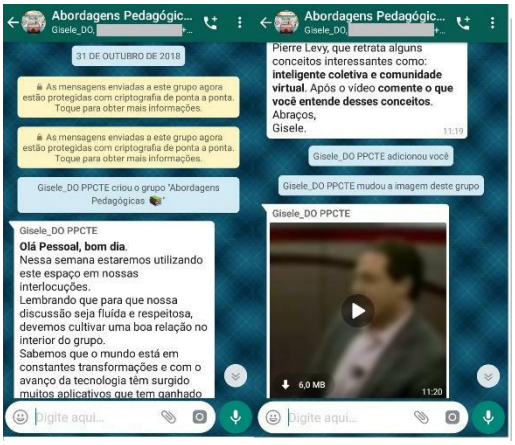
Como Abreu-e-Lima e Mill (2013) acrescentam, em um modelo formativo EaD o trabalho pedagógico requer ser pensado previamente. Dessa forma, no planejamento das

[40] Consideramos como “conversas ubíquas” a definição de “conversas que acontecem em diversos *espaçostempos* mediadas por dispositivos móveis conectados em rede” (SANTOS; CARVALHO; MADDALENA, 2017, p. 203).

ações didáticas do curso já foi idealizada a configuração e a utilização desse recurso. De forma que a configuração do ambiente pudesse estimular a autonomia e criatividade “para além da escrita, [mas também que pudesse estimular] enviando imagens, fotos, vídeos, áudios e/ou *links*” (AMANTE; FONTANA, 2017, p. 229-230).

Para que o aluno não se sentisse perdido, alguns procedimentos adotados no desenvolvimento das demais plataformas também foram seguidos na constituição desse espaço. Sendo assim, foi disponibilizado no *Moodle* um canal chamado “Dados para as próximas atividades”. Ao clicar, o aluno era informado que seriam utilizadas a ferramenta *WhatsApp* e *Facebook,* e em seguida eram solicitados aos participantes os dados a serem incluídos nos grupos formados durante o desenvolvimento das próximas Unidades.

Figura 15: Grupo *WhatsApp* do Curso APO



Fonte: Elaboração própria a partir do *print* de tela.

Por meio dos dados (números de telefone) disponibilizados pelos participantes, o grupo foi criado. O mesmo padrão foi seguido nesta unidade. Foi disponibilizada uma mensagem de boas-vindas e o material (vídeo) compartilhado, com questões norteadoras para direcionar a discussão do assunto que seria abordado.

4.4. Facebook

Um dos cenários digitais que mais tem se difundido nos últimos anos é a rede social *Facebook*, uma rede que possibilita o intercâmbio de diferentes pessoas em um ambiente informal, com um *design* fácil de ser utilizado e atrativo (CHAGAS, 2014; MATOS, 2014; MOREIRA, 2014, SILVA, 2012). É umas das páginas mais acessadas da *web*, se mantendo entre os primeiros lugares, junto ao *Google* (MOREIRA, 2014). Atualmente quem não possui uma conta numa rede social, por exemplo, o *Facebook*, corre o risco de se sentir excluído socialmente (MOREIRA, 2014), já que é “uma forma dominante de organização social”

(MOREIRA; JANUÁRIO, 2014, p. 73). Essa é a rede social que mais ganhou adeptos nos últimos anos e o tempo de conexão durante a utilização da rede também está aumentando.

Diariamente milhares de pessoas se conectam a redes sociais na busca por informação, “acessam múltiplos espaços virtuais. Podem estabelecer elos – redes integradas de saberes em permanente movimento – por onde circulam amplamente as informações” (KENSKI, 2003, p. 104). Diante disso, para compreender a vida social contemporânea, é necessário entender como as redes sociais modificam as formas das pessoas interagirem e compartilharem informações (AMANTE, 2014), pois elas acabam configurando uma extensão da vida, como uma coexistência e fusão do que é vivenciado *offline*, sem nenhuma diferenciação (AMANTE, 2014). Assim, é ~~Sendo~~ fundamental o estabelecimento da proximidade com os estudantes, o que torna irremediável considerar os demais espaços que esses sujeitos habitam (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014).

Nesse sentido, ao olhar para os processos educativos, é preciso pensar a partir desses ambientes digitais, que se organizam segundos aos interesses e aos próprios contextos (CHAGAS, 2014). Apesar de o *Facebook* não ter sido criado para ser uma plataforma educativa, seus recursos podem ser utilizados na organização de um ambiente virtual de aprendizagem (MATOS, 2014; SILVA, 2012), contanto que se tenha um objetivo educativo claro (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014) e atrelado a isso, seja desenvolvida a mediação pedagógica por uma dinâmica reflexiva e colaborativa (FERREIRA; MACHADO; ROMANOWSKI, 2013).

As redes sociais colaboram para o desenvolvimento de uma comunicação horizontal, mais comunitária. Dependendo do molde estabelecido, os praticantes sociais terão mais liberdade para se posicionar e discutir, evidenciando elementos para o ensino *offline* (AMANTE, 2014).

Recursos como *chats*, possibilidade de inclusão de textos, *slides*, vídeos, imagens, áudios, *links* possibilitam maneiras diferentes de interagir e compartilhar informações. Permitindo o desenvolvimento e criação de hipertextos (LÉVY, 1996). Também podem se tornar um ambiente de compartilhamento de práticas, materiais, solução de problemas e dissipação de dúvidas. “Um meio de desenvolver o pensamento reflexivo e crítico sobre o trabalho desenvolvido” (MOREIRA, 2014, p. 316).

Como é um ambiente construído e reconstruído de forma colaborativa e interativa, tem sido considerado em pesquisas que visam a oferta de formação continuada (BUENO et al. 2014; MOREIRA, 2014; MOREIRA; RAMOS, 2014; PANIAGO, 2014; FERREIRA, 2013; FERREIRA; MACHADO; ROMANOWSKI, 2013). Nesse sentido, é importante considerar que

“o desenvolvimento do conhecimento profissional se efetiva à medida que os professores se envolvem crítica e colaborativamente nas tarefas propostas e, a partir das mesmas, socializam e discutem sua realização com o coletivo em diferentes espaços-tempos” (BAIRRAL, 2012, p. 28).

Sendo assim, é importante proporcionar momentos de reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1995; MOREIRA; RAMOS, 2014), de modo a contribuir para mudanças das representações em torno da tecnologia e alcançar a mudança de discursos e práticas. “É preciso tentar fazer, analisar os resultados, avaliar e reavaliar para ver o que podemos continuar a fazer e o que devemos mudar” (MOREIRA; RAMOS, 2014, p. 326), de forma que o professor vislumbre um caminho que vá além da mudança de discursos, mas também contribua para a mudanças pedagógicas.

Como possibilidade pedagógica, Ferreira (2013) verificou ser possível aproveitar a rede social em questão como um ambiente virtual de aprendizagem. Para isso, é necessário fundamentar uma proposta pedagógica em consonância com uma prática de incentivo às ações reflexivas e colaborativas (FERREIRA; MACHADO; ROMANOWSKI, 2013). E estar atento, pois, por ser um ambiente também utilizado de forma pessoal, requer muita organização e disciplina, do contrário o usuário pode se distrair (ALVES; ARAÚJO, 2013).

Alguns pontos considerados na seleção dessa rede foi por ser uma plataforma acessível, gratuita e disponibilizada na forma de aplicativo que pode ser acessada por dispositivos digitais como Smartphones, além do computador e tablets. É importante destacar que a maneira que o sujeito interage com a plataforma de um curso e com a rede social diferem (ALVES; ARAÚJO, 2013).

A pesquisa de Alves e Araújo (2013), que utilizou o *Facebook* e o *Moodle* de forma híbrida em uma disciplina no ensino superior, verificou que os alunos retornavam de forma síncrona às postagens realizadas via *Facebook*. Os pesquisadores remetem à questão de ser um ambiente com o qual os alunos já estão habituados e pelo fato da conectividade (onisciência) na rede social.

A pesquisa de Moreira e Ramos (2014), que utilizou a rede social como um complemento para a formação continuada presencial de professores, auxiliou de forma gradativa o envolvimento dos formandos com a tecnologia. O que contribui para acabar com o receio da utilização, serviu para o compartilhamento de materiais, problematização da prática, troca de ideias, dúvidas, incluindo discussões sobre a utilização, inovação e riscos às questões inesperadas do uso tecnológico.

Para o desenvolvimento da prática pedagógica que utiliza a rede social configurada como um ava é importante considerar alguns elementos mencionados por Ferreira, Machado e Romanowski (2013), como

> - A maturidade com que o grupo encarou a proposta redundando numa participação efetiva, franca e fundamentada;
> - O comprometimento assumido com a proposta do seminário temático por este grupo de professores, mestrandos e doutorandos de um programa de Stricto Sensu em educação, preocupados com a discussão da sua própria prática pedagógica a partir de um processo interativo reflexivo, favorecendo propostas inovadoras;
> - A disponibilidade e adesão para experimentar o novo, ainda que os primeiros acessos não incluíssem interações e formulações verbais;
> - A promoção de interação, vários convites escritos por *e-mails*, orais em sala, e após o acesso, proposição de novas questões por parte dos promotores do processo, foram realizadas;
> - A interação foi suscitada por meio de uma problematização tomando como ponto de partida questões articuladas à prática docente (FERREIRA; MACHADO; ROMANOWSKI, 2013, p. 564-565).

Alguns dos fatores cruciais para a configuração de um espaço de aprendizagem no *Facebook* foi considerar a rede social como uma extensão *online* da vida *offline*, atenção para o fato da popularidade e onisciência neste espaço, decorrente da mobilidade ubíqua (SANTAELLA, 2013), além da contemplação e vivência da rede social como uma possibilidade pedagógica (MOREIRA; RAMOS, 2014). Por isso, optou-se também por configurar um ambiente virtual de aprendizagem durante o desenvolvimento do curso no *Facebook*.

Dessa forma, foi organizado um grupo fechado, com ~~apenas~~ os participantes do curso, a pesquisadora e a orientadora desta tese na rede social. Veja a seguir as orientações dadas durante o desenvolvimento da atividade.

Figura 16: Orientações de acesso ao grupo no *Facebook*



Fonte: Elaboração própria a partir do *print* de tela.

O mesmo padrão usado para a configuração das atividades no *Edmodo* foi usado na configuração das atividades no *Facebook*. As orientações da Unidade foram postadas na plataforma *Moodle* com o detalhamento para o acesso ao grupo. Sendo assim, ao acessar o curso o participante acompanhava como e em qual plataforma a Unidade seria desenvolvida.

O grupo foi organizado pela pesquisadora (administradora do grupo – responsável por gerenciar as configurações) que o colocou em formato privado, de forma a preservar melhor o trabalho que seria desenvolvido. Nesse formato, somente os integrantes do grupo podem ver as publicações e quem são os participantes do grupo. Sendo assim, ao clicar no *link* disponibilizado o cursista era direcionado a página do grupo.

Figura 17: Mensagem inicial *Facebook*



Fonte: Elaboração própria a partir do *print* de tela.

Ao entrar no grupo, o participante encontrava uma mensagem inicial com as boas-vindas e as informações de como a proposta aconteceria, como pode ser conferido na figura acima. Para participar, bastava o cursista clicar em "responder", e/ou criar uma postagem com os seus posicionamentos. Vale destacar que no *Facebook* pode-se incluir várias fotos com uma descrição. No entanto, a plataforma não permite a postagem de mais de um documento de uma única vez. Sendo assim, o outro texto foi disponibilizado em outra postagem.

Além de responderem a postagem direcionada pela organizadora/administradora, os participantes poderiam compartilhar outros materiais (postagem diferentes das questões norteadoras, arquivos, vídeos, etc.) que consideravam pertinentes às discussões com o grupo. O interessante da rede social é que a cada nova atividade no *Facebook* (publicação, curtida, etc.) os participantes eram notificados. É um recurso da própria rede social. Ao acessar seu perfil, os participantes poderiam conferir as notificações e terem acesso às atividades que foram realizadas e saber quem as realizou.

5. METODOLOGIA

Este capítulo expõe a natureza da pesquisa e os procedimentos adotados na coleta e análise dos dados. Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomou-se como fundamento metodológico o paradigma qualitativo, por ser um "um processo de reflexão de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação" (OLIVEIRA, 2005, p. 51). Dessa maneira, o laboratório onde o pesquisador realiza sua coleta de dados é o próprio ambiente, que considera o espaço-tempo vivenciado pelos participantes durante a experiência e considera para análise e interpretação as narrativas desenvolvidas no próprio ambiente da pesquisa.

A metodologia de análise assumida é baseada na análise de conteúdo de Bardin (1977) que possibilita organização do material, exploração com base em decisões tomadas a partir da definição de categorias, codificação e tratamento dos dados de forma qualitativa e quantitativa. Como suporte para análise categorial temática será utilizado o software ATLAS ti[41].

Dessa forma, pretendeu-se a organização de parte da temática do curso de "Abordagens pedagógicas *online*" oferecido por uma Instituição Federal do Rio de Janeiro (pela modalidade EaD, que utiliza a plataforma *Moodle*) a configuração de uma comunidade virtual no próprio ambiente do curso. Outra configuração de comunidade virtual na rede social *Facebook*, *WhatsApp* e *Edmodo.* Também a realização de um grupo focal presencial.

Para isso, foram dados alguns passos: 1) apurar se todos os participantes possuem uma conta nas redes sociais almejadas, caso não possuíssem, seriam criadas; 2) averiguar as possibilidades de interação disponíveis nas redes sociais em destaque; e, 3) auxiliar os professores participantes na utilização de diferentes recursos disponíveis na rede, ou que nela pudessem ser compartilhados.

Os procedimentos metodológicos mais adequados e coerentes aos objetivos aqui propostos serão mais bem explicitados à medida que a pesquisa em questão avançar, visto que compreendemos que a realidade é dinâmica e cabe ao pesquisador reformular, quando necessário, suas trajetórias de pesquisa.

[41] Versão Free Trial ATLAS.ti Windows no site www.atlasti.com.

5.1. O Desenho e tipo de Pesquisa

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo, uma vez que os dados compõem um "universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos" (MINAYO, 1992, p. 21-22). Ainda segundo a autora, os dados possuem um nível de realidade que não podem ser limitados à quantificação.

Minayo (1992, p. 61) acrescenta ser preciso ter "uma base teórica para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências que nos permite ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado". Dessa forma, como todo método, a pesquisa qualitativa deve estar atrelada a uma teoria para que seja possível alcançar os objetivos propostos.

Nesse sentido, esta pesquisa adota como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais por revelar a subjetividade de um determinado grupo e buscar entender a complexidade das relações estabelecidas entre o homem e o meio, a partir do conjunto de significados criados pelos sujeitos com o mundo.

Jovchelovitch (2008, p. 35) esclarece que as representações "implicam um trabalho simbólico que emerge das inter-relações Eu, Outro e Objeto-mundo e, como tal, têm o poder de significar, de construir sentido, de criar realidade". Dessa forma, é possível compreender que as representações estão ligadas às atividades humanas, envolvem a vida social, os grupos e comunidades em que os sujeitos se encontram e se comunicam. Revelam assim, elementos da linguagem, cultura, e também, do grupo à qual pertencem. A representação social

> está relacionada a construção de visões de mundo, com o estabelecimento de sistemas de conhecimentos cotidiano que não apenas buscam propor um referencial para guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma efetiva os projetos e as identidades dos atores sociais e as inter-relações que eles constroem (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 35-36).

Enquanto senso comum, as representações sociais ressaltam a realidade dos atores sociais importantes para a compreensão das interações desses atores com o meio e entendimento dos determinantes de suas práticas sociais.

Bauer e Gaskell (2008) destacam que há duas maneiras de apurar os dados sociais: por meio da comunicação formal (seguem as regras comerciais) e da comunicação informal (expressão livre – poucas regras explícitas). Esclarecem que os dados podem ser construídos por três meios: materiais sonoros, imagem e texto.

Sendo assim, o desenho metodológico desta pesquisa visa as seguintes etapas: levantamento por amostragem - grupo focal e registros textuais dos participantes nas plataformas utilizadas-, levantamento de dados em fontes secundárias (levantamentos bibliográficos do objeto estudo – consulta de publicações científicas na área), e triangulação dos dados.

5.2. Os Instrumentos de coleta de dados

A principal fonte de dados da pesquisa virá do material gravado durante o grupo focal e dos registros das interações na plataforma do *Facebook, WhatsApp, Edmodo* e *Moodle* (*print* das telas) e dos questionários das atividades. Para análise das mensagens será utilizada como referencial a teoria das Representações Sociais de Moscovici.

Sendo assim, o repertório de registros conta com as participações nos fóruns temáticos criados, o desenvolvimento de tarefas que partiam de questionamentos chaves e demais interações nos espaços virtuais. Tal registro foi feito a partir da transcrição do material audiovisual do grupo focal realizado com os participantes. Esse material documental vai compor a base para a realização das análises e criação das redes semânticas com o suporte do *software* ATLAS ti.

5.3. Contexto e Sujeitos da Pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa foi organizado um curso de extensão cuja temática foi “Abordagens Pedagógicas *Online''.* O curso teve carga horária de 40 horas de duração. A linha de extensão foi a formação de professores. Foram ofertadas 30 vagas, destinadas ao público-alvo formado por professores de Ciências da matemática e da natureza: Biologia, Química, Física e Matemática do Ensino Fundamental II (segundo segmento).

Para validação da atividade e emissão de certificado aos participantes, a proposta do curso de extensão foi submetida ao DEAC – Departamento de Extensão e Assuntos Comunitários do Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia Celso Suckow da Fonseca (CEFET RJ).

O objetivo do curso era servir de lócus de investigação sobre as representações em torno do objeto mediação pedagógica e, além disso, propiciar a reflexão e exploração das potencialidades do ensino na aprendizagem *online* aos participantes. Embora o planejamento inicial do curso previsse a realização das inscrições no período de 03 a 09 de setembro de 2018, como o quantitativo de procura foi lento, o prazo foi estendido até o dia 13 de setembro de 2018. As aulas aconteceram entre os meses de setembro a novembro de 2018, contabilizando 8 semanas, com uma carga horária de 40 horas.

As inscrições foram realizadas mediante formulário *online*, envio em anexo do currículo e diploma. É importante destacar que o próprio formulário *online* informava o participante sobre a pesquisa e habilitava o aspirante ao curso a decidir se concordava com sua participação.

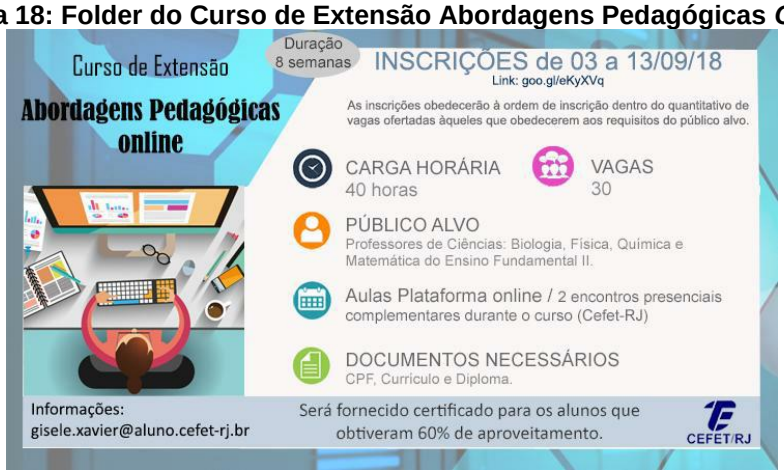
Ao acessar o *link* de inscrição, o candidato encontrava uma breve descrição sobre o curso, seu objetivo, as características e a ementa que seria abordada ao longo das 8 semanas. O formulário solicitava o *e-mail*, explicava o cunho da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e item de marcação “de acordo” sobre a ciência do uso dos dados para fins de pesquisa. Também solicitava o nome completo do participante, *e-mail* para contato, CPF para confecção dos certificados, inscrição na Plataforma *Moodle*, *link* para envio do currículo e diploma, a fim de conferência sobre habilitação nas áreas de pré-requisito. O formulário pode ser conferido no Anexo IX e X.

As inscrições ao curso obedeceram à ordem de inscrição no quantitativo de vagas ofertadas àqueles que atendiam ao pré-requisito (ser habilitado(a) em uma das áreas: Biologia, Química, Física ou Matemática do Ensino Fundamental II). Apenas um dos participantes era recém-formado e não estava lecionando. Os demais professores atuavam na educação básica e um deles tinha experiência também no nível superior. O curso foi ofertado pelo CEFET RJ por meio da modalidade EaD.

Foi utilizada a plataforma Moodle como uma configuração de uma comunidade virtual no próprio ambiente do curso. Outra configuração de comunidade virtual foi estabelecida na rede social Facebook. Também criaram-se configurações por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* e por meio da rede social de aprendizagem *Edmodo*. Embora a proposta previsse a realização de dois encontros presenciais ao longo do curso, apenas um foi realizado devido a algumas dificuldades de cunho administrativo/burocráticos para marcação do espaço de um dos auditórios no prédio da instituição. A configuração do encontro foi por meio de um grupo focal presencial.

Com objetivo de alcançar os participantes para o curso e, consequentemente, para a pesquisa, foi desenvolvida uma arte de divulgação contendo informações sobre a temática, carga horária, tempo de duração do curso, público-alvo, *link* do formulário para inscrição, *e-mail* para mais informações, documentos necessários, requisitos para certificação, breve descrição da dinâmica de aulas e como seria a seleção. Segue abaixo o folder de divulgação.

Figura 18: Folder do Curso de Extensão Abordagens Pedagógicas *Online*



Fonte: Elaboração própria.

O folder foi divulgado na rede social *Facebook*, por meio do perfil da pesquisadora, e em páginas e comunidades de ensino que a pesquisadora integra na rede social (Ensino de Matemática, Educação – Vagas, EAD – Processos Seletivos, Tutores EaD – CAPES / UAB – Nacional, Tutores em EaD, Professores do Estado RJ). Também foi divulgado por meio do status pessoal da pesquisadora no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, em alguns grupos de pesquisa que a pesquisadora faz parte, a amigos e conhecidos que auxiliaram na divulgação por meio desses canais e em seus respectivos grupos sociais.

Ao todo foram vinte e quatro pessoas interessadas no curso. Dessas, seis não atendiam aos requisitos, pois estavam com graduação em andamento, e outras eram de área de formação distinta (Pedagogia, História, etc.). Dessa forma, dezoito tiveram suas matrículas efetivadas. Dos dezoito, dois possuíam formação em Matemática, cinco possuíam formação em Química, um era formado em Física e dez em Biologia. A experiência dos sujeitos da pesquisa contemplava escolas da rede pública de ensino e escolas da rede privada. O curso reuniu participantes da região metropolitana, região serrana e da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A faixa etária dos professores foi de 25 a 61 anos.

Dos 18 participantes matriculados, quatro desistiram já no início do curso e não acessaram a plataforma *Moodle* em nenhum dia. Dos quatorze restantes, nove responderam ao questionamento se já tiveram experiências em cursos EaD. Desses, apenas um se posicionou informando que nunca havia participado desta modalidade, os outros oito professores conheciam/participaram por meio da graduação, e/ou cursos de extensão e/ou especialização. No decorrer das semanas, foi observado, por meio das atividades propostas, que a participação era mantida por metade dos participantes e para a outra metade era muito irregular. Hora participavam, hora não. Sete conseguiram aproveitamento igual e/ou superior

a 60% e tiveram certificação. Dos quatorze professores, seis participaram do encontro presencial, o qual foi realizado no grupo focal.

5.3.1. Grupo focal

O grupo focal é uma técnica qualitativa de trabalho com grupos, muito desenvolvida na psicologia social. Gatti (2005) destaca que se trata da reunião de um conjunto de sujeitos selecionados pelos pesquisadores, com o objetivo de discutir uma temática, com base nas próprias experiências. O tema envolve o objeto de pesquisa.

Para sua implementação é necessária a seleção do grupo de participantes traçando alguns critérios, como por exemplo o grupo possuir algumas características comuns, de forma que possam se manifestar na discussão que será proposta. Também é importante que os envolvidos tenham alguma experiência com a temática, de forma que na participação deles possam emergir elementos respaldados nas próprias experiências (GATTI, 2005). O material coletado é discursivo.

Gatti (2005, p. 8) ressalta que “é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas”. A autora destaca ainda que é importante que o condutor do grupo focal tenha o máximo cuidado para não ingerir em suas comunicações afirmativas ou negativas, assim como suas opiniões e conclusões. O mediador deve ter como princípio a não diretividade.

Nesse sentido, o mediador tem um papel fundamental, de forma que suas intervenções devem facilitar a participação e trocas e trazer o grupo para os lócus da temática. Gatti (2005, p. 9) evidencia que a função do mediador é fazer a discussão transcorrer entre os envolvidos, “criando condições para que este se situe, explicite pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente”. Nesse sentido, embora cada grupo apresente uma dinâmica singular, é necessária uma flexibilidade do mediador, pois, a falta de controle desempenhada por ele pode comprometer os objetivos da realização (GONDIM, 2002).

Segundo Gatti (2005) a importância não está na resposta a perguntas entre o mediador e os participantes, mas sim na relação interativa estabelecida, visto que justamente a interação será o foco de análise dos pesquisadores com base em seus objetivos propostos. Por meio dessa técnica, há a possibilidade de perceber como, porque, e em que estão apoiadas as opiniões dos participantes. Gatti (2005, p. 9) acrescenta ainda que

> o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto da interação criado, permitindo

> a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.

No entanto, isso só será possível se o mediador mantiver o foco no objetivo da discussão e criar um clima harmonioso no qual os envolvidos sintam-se confiantes para participar. O que ressalta também a importância do roteiro na realização do grupo focal, pois acaba sendo um elemento orientador para o mediador. O roteiro adotado pelos pesquisadores desta pesquisa poderá ser conferido no Anexo X.

Gatti (2005) evidencia que a criação do roteiro é crucial. Além de ser um recurso orientador, também deve ser aberto e flexível a ajustes no momento da realização do grupo focal, podendo o mediador, conforme a interação do grupo, antecipar ou deixar para depois uma seção, incluir ou excluir, como achar necessário para o alcance da proposta.

Outro fator importante é a quantidade de participantes. Gatti (2005) menciona que deve ser em torno de seis a doze participantes, nem tão grande, nem excessivamente pequeno. Em relação a esse aspecto, o tamanho da amostra é uma das críticas levantadas por Gondim (2002), pois a autora complementa que deve haver uma representatividade, senão inviabiliza a realização de generalizações do grupo investigado.

O roteiro adotado por esta pesquisa na realização do grupo focal segue uma perspectiva de entrevista não-diretiva. Castro (1993) afirma que são entrevistas que consideram o roteiro como um recurso com uma função orientadora, possibilitando aos entrevistados a oportunidade de desenvolver seus argumentos com liberdade. De acordo com o autor, esse tipo de pesquisa foi definido pela Drª Jodelet no *VI Encontro de Psicologia Social*/Abrapso/Rio de Janeiro/1991.

5.3.1.1. Dinâmica do Grupo Focal

Para que já ficasse claro para os participantes e esses estivessem cientes, foi informado por meio do folder de divulgação do curso de extensão, e também na página de inscrição do curso, que aconteceria o encontro presencial. A ideia da criação desse momento presencial foi justamente aproveitar a reunião dos participantes para a realização de um grupo focal. Estava prevista a realização de 2 encontros, um no meio e um no final do curso. No entanto, por conta de questões administrativas e burocráticas do prédio, foi realizado apenas um encontro.

Todos os cursistas foram avisados antecipadamente sobre a data de realização do encontro. A informação também foi disponibilizada em um canal específico sobre o encontro na plataforma *Moodle*. Também foi disparado pelo canal de mensagens do *Moodle* e *e-mail*(s) como lembrete sobre o encontro com informações sobre o local, o horário (tempo de duração)

e o auditório onde aconteceria. Para não atrapalhar a rotina de serviço dos envolvidos, foi escolhido um sábado para a realização do grupo focal/encontro.

Antes do encontro a orientadora (Alcina) e a orientanda (Gisele) conversaram, planejaram o roteiro e a dinâmica que seria implementada no grupo focal. No dia do encontro, cada uma possuía uma cópia do roteiro, a fim melhor fazer o acompanhamento e o direcionamento da mediação. Todos os envolvidos se sentaram em círculo. Apenas o técnico de filmagem ficou em pé para realizar o direcionamento da câmera e foco nos participantes conforme eles iam se posicionando. A Professora Alcina sentou-se, após duas pessoas, à esquerda da Professora Gisele. A sessão durou cerca de três horas.

Participaram do grupo focal 6 dos 14 participantes inscritos no curso, os demais não compareceram. A mediação do grupo focal foi realizada pela Professora Alcina (orientadora). O diário de bordo, com o registro da dinâmica realizada, foi elaborado pela Professora Simone Caires (Professora do Sesi e integrante do Grupo de Pesquisa EDUCIRS[42]). A gravação e a operação dos equipamentos foram realizadas pelo Técnico de filmagem Luciano Ibraim. A professora Gisele atuou como observadora, fazendo uma análise de toda dinâmica. Dessa forma, estiveram envolvidos no grupo focal 10 pessoas. Dentre eles, participantes, mediador, observador, redator e técnico de filmagem.

A condução do grupo foi iniciada pela Professora Alcina, que começou se apresentando. Em seguida ela apresentou as Professoras Gisele e Simone e esclareceu que aquele era um ambiente de diálogo, cujo objetivo era conhecê-los um pouco melhor. A Professora Alcina informou que o encontro seria gravado para fins de pesquisa. Abriu um espaço de diálogo para a Professora Gisele esclarecer as informações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram disponibilizados exemplares do TCLE, para que cada participante pudesse ler e assinar concordando ou discordando. Vale lembrar que os termos entregues foram os mesmos que os participantes concordaram quando realizaram a inscrição de participação no curso de extensão. Foi um momento de consolidação do que já haviam realizado virtualmente no formulário *online*.

Destaca-se que o termo TCLE (Anexo I) esclarece que não há prejuízos, tampouco custos para os participantes. A participação é voluntária e os dados servirão para a pesquisa de tese. O documento esclarece o tema da pesquisa, assim como seu objetivo. Logo após

[42] EDUCIRS – Laboratório de pesquisa em Educação em Ciências e Representações Sociais. Orientado pela Professora Alcina Maria Testa Braz da Silva. Informações estão disponíveis em: <https://educirs.cms.webnode.com/>.

esse momento, a Professora Alcina solicitou que cada participante se apresentasse, dissesse seu nome, um pouco de sua trajetória acadêmica, profissional e o que os motivaram a participar do curso.

Em um primeiro momento, o foco era que os participantes tivessem um ambiente mais descontraído, onde pudessem se sentir à vontade e confiantes para compartilhar suas opiniões e relatos. Finalizadas as apresentações, a mediadora fez uma breve introdução e deixou aberto para quem gostaria de começar a comentar. Após esse pontapé inicial, os demais participantes começaram a se manifestar e compartilhar suas visões.

A Professora Alcina fez a mediação do grupo focal. Vale destacar que, como se tratou da coleta de dados para a pesquisa, os procedimentos necessários, como o termo de consentimento livre e esclarecido, foi mencionado e entregue a cada participante, assim como o termo de uso da imagem, por conta da gravação audiovisual. Os termos esclarecem que a identidade de cada participante será preservada.

5.4. Instrumentos de análise dos dados

A fase da análise qualitativa “envolve a seleção, a focalização, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados originais em sumários organizados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa” (GIL, 2008, p. 175). Uma fase importante, pois é por meio dela que as conclusões serão elaboradas e apuradas, com base nos passos utilizados para codificar, organizar e agrupar os dados em questão.

Importante salientar que “a teoria geral das representações sociais não se vincula obrigatoriamente ela própria a nenhum método” (SÁ, 1998, p. 80). Fica a critério do pesquisador adotar outras teorias complementares. No entanto, Sá (1998) ressalta que a técnica de análise de conteúdo, descrita do livro de Bardin (1977, p.87) “tem sido um recurso metodológico importante na pesquisa das representações sociais”.

A perspectiva complementar atrelada à grande teoria das RS, adotada por esta pesquisa, está pautada em Jodelet, correspondendo aos métodos qualitativos. Nesse sentido, será utilizada para a análise dos dados a Análise Categorial Temática de Bardin (1977) com o auxílio do suporte computacional do *software* ATLAS ti.

5.4.1. Análise de conteúdo

A teoria das Representações Sociais auxilia o estudo de um objeto do ponto de vista dos próprios sujeitos (JODELET, 2001). Nesse sentido, a análise de conteúdo apresenta-se como um recurso para entender como os sujeitos constroem seus significados. Bardin (1977, p. 137) destaca que “constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas

(variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências do texto). Sendo assim, ao utilizar procedimentos que auxiliam na descrição do conteúdo das mensagens, colabora para o entendimento de como os sujeitos se manifestam mediante seus discursos.

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo se organiza de forma cronológica com base em três eixos: (1) pré-análise; (2) exploração do material; (3) o tratamento dos resultados, também chamado de inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que o pesquisador realiza a organização. Ela “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 95).

Antes de iniciarmos a importância da etapa da exploração dos materiais, é importante comentar que nesse primeiro momento o pesquisador realiza a seleção dos materiais, formula suas hipóteses/objetivos e também elabora os indicadores que servirão de base para a interpretação final de sua pesquisa (BARDIN, 1977).

Nesse momento, Bardin (1977) destaca a necessidade da realização da leitura flutuante definida como uma atividade em que o pesquisador vai conhecer o texto e deixar ser invadido por ele. Sendo assim, “pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material” (BARDIN, 1977, p. 96).

A etapa de escolha dos documentos é um momento importante que precisa ser demarcado. Bardin (1977) esclarece a necessidade da criação de um *corpus*, isto é, um combo de documentos que serão subordinados aos procedimentos de análise. Para realização da seleção do material, muitas vezes o pesquisador precisa estabelecer algumas regras. Bardin (1977) destaca algumas das principais regras encontradas na realização de pesquisas: regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade, regra de pertinência.

Quadro 13: Regras de seleção de documentos

Principais regras de seleção de documentos (BARDIN, 1977)	
Regra da exaustividade	Ao selecionar os requisitos que vão compor os documentos (Exemplo: questão de tempo, tipos de sujeitos, se será questionários, etc., "é preciso terem-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Por outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não-interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela não-seletividade" (p. 97).
Regra da representatividade	A amostra é composta por documentos generalizados. No entanto, "nem todo material é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos reduzir o próprio universo, e, portanto, o alcance da análise (p. 97-98).
Regra da homogeneidade	Os documentos designados "devem ser homogêneos, quer dizer, obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha" (p. 98). Um exemplo seria pesquisas com temas iguais, realizadas por sujeitos similares, com as mesmas técnicas.
Regra de pertinência	Os documentos selecionados "devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise" (p. 98).

Fonte: Construído pela autora com base em Bardin (1977).

É importante destacar que a regra adotada para a realização da seleção dos documentos, por conseguinte, a composição do *corpus* de análise desta pesquisa, foi a regra de pertinência. Dessa forma, os documentos que não se encaixavam na proposta e aos objetivos de análise foram descartados.

Outra fase que requer cuidado é após o material ser selecionado. O pesquisador precisa prepará-lo para sua exploração analítica. Nesta pesquisa, por exemplo, foi realizado o grupo focal (instrumento). O grupo foi gravado por câmeras de vídeo. Para análise, foi necessária a preparação do material. Nesse caso, utilizaram-se meios informáticos. O arquivo foi transcrito e salvo em um documento *word*, de forma que pudesse ser manipulado e adicionado ao *software* utilizado (ATLAS ti.)[43], recurso utilizado para codificação, manipulação e criação das redes semânticas[44].

A fase de exploração do material "não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente" (BARDIN, 1977, p. 101).

A etapa do tratamento dos resultados obtidos e da interpretação é o momento em que os documentos são trabalhados de forma a serem válidos para a análise. Bardin (1977, p. 101) menciona que "o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode

[43] Suporte para a análise categorial temática, descrito no subitem 5.4.3.

[44] Redes semânticas são elementos representativos resultantes do corpus discursivo, na qual os vértices refletem as relações semânticas entre os conceitos (TESTA BRAZ DA SILVA; NAIFF, 2020).

então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas". No entanto, ressalta que os resultados podem também confrontar com o material e a inferência que foi realizada, podendo ser base para outras análises com dimensões teóricas diferentes.

5.4.2. Análise categorial temática

A análise categorial temática é considerada uma das técnicas mais antigas, eficazes, simples e rápidas para aplicação em análises das manifestações oriundas no discurso (BARDIN, 1977). Consiste em transformar o texto base em unidades, por conseguinte, em categorias, por reagrupamentos.

A análise categorial temática tem como foco central o tema, que é a unidade de significação. Esse deve ser analisado obedecendo aos critérios de uma teoria para que possa ser compreendido (BARDIN, 1977). A autora relata que fazer uso da análise categorial temática "consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (BARDIN, 1977, p. 105).

É uma técnica muito utilizada "como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, crenças, de tendências, etc." (BARDIN, 1977). O que a torna um bom recurso para o referencial das TRS, pois "representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto" (JODELET, 2001, p. 22).

Outro passo importante após a escolha da técnica é a enumeração e a codificação. A enumeração está ligada à forma de contagem das unidades de registro. Bardin (1977) destaca alguns tipos de enumeração, são elas: (1) presença (ou ausência); (2) frequência; (3) frequência ponderada; (4) intensidade; (5) direção; (6) ordem. Bardin (1977, p. 113) acrescenta ainda que,

> qualquer escolha de uma regra (ou de várias regras) de enumeração, assenta numa hipótese de correspondência entre a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação da manifestação da linguagem e a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação de variáveis inferidas, não linguísticas. É conveniente procurar-se a correspondência mais pertinente.

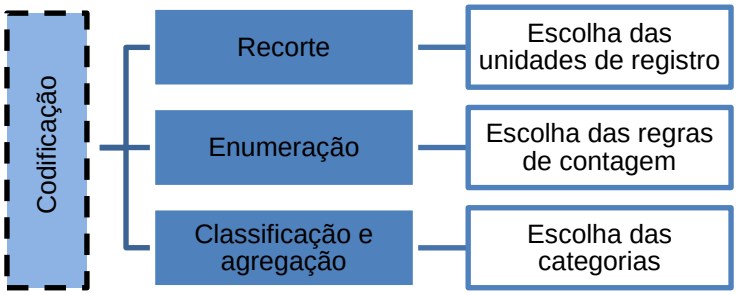
É importante destacar que a unidade de registro assumida por esta pesquisa foi a presença (ou ausência). Isso se justifica porque a presença pode atuar como um indicador, e, a ausência apresentar um sentido, como também "bloqueamentos ou recalcamentos" (BARDIN, 1977, p. 108-109).

Bardin (1977) orienta o pesquisador a se ater na correspondência que seja mais pertinente à pesquisa porque nessa abordagem quantitativa a variável de inferência pode ser

atingida por um ou por vários tipos de enumeração. Já a codificação é a fase em que se processam os dados brutos, deixando claro o *porquê* e o *como* se analisa, assim como as regras que orientam a análise.

A codificação compreende uma etapa quantitativa (enumeração) e classificatória (categorial). É composta pelo processo de recorte, agregação e enumeração. Dessa forma, Bardin (1977) afirma ser possível chegar à representação, como mostra o esquema que demonstra a composição do processo de codificação:

Figura 19: Composição do Processo de codificação



Fonte: Construído pela autora com base nos estudos de Bardin (1977, p. 104).

O objetivo da categorização é a transformação dos dados brutos em uma representação simplificada. Para que seja possível a efetivação de uma análise coerente, é importante que o analista desenvolva uma boa capacidade de categorizar, e também que as categorias sejam boas categorias. Para que elas se efetivem como boas, Bardin (1977) destaca algumas qualidades que elas devem apresentar.

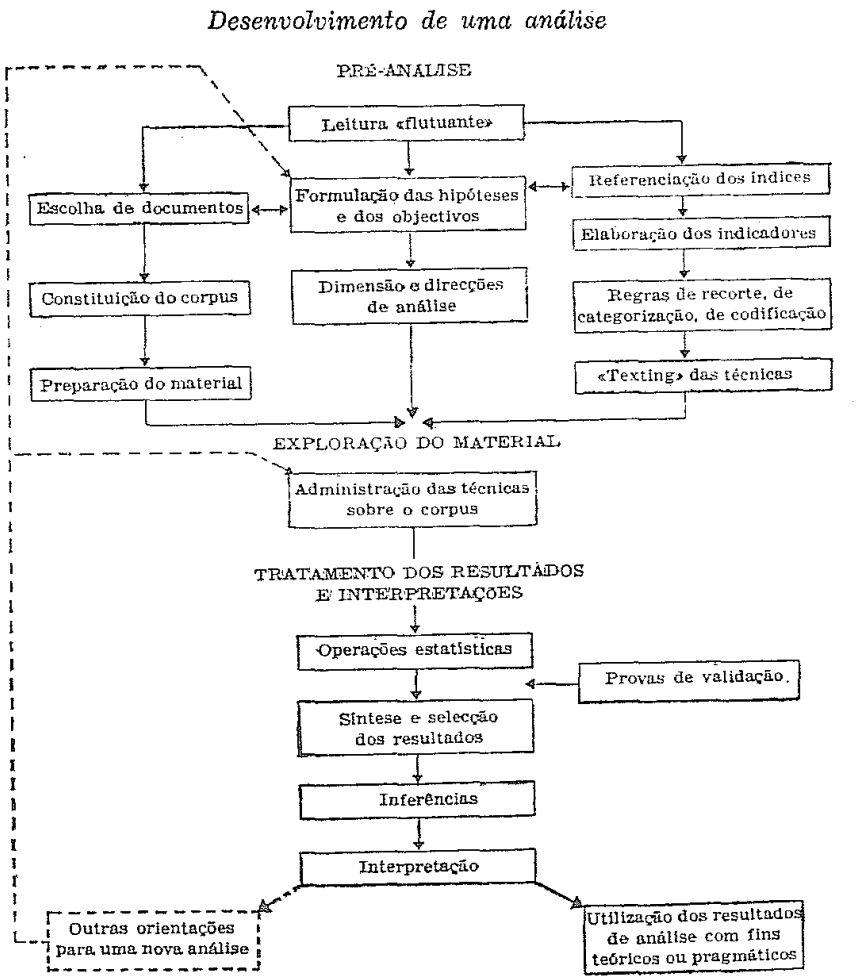
Quadro 14: Qualidades de boas categorias.

Boas categorias devem apresentar as seguintes qualidades (BARDIN, 1977)	
Exclusão mútua	Cada elemento deve existir em apenas uma divisão. Deve-se levar em conta na construção da categoria que "um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos suscetíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias" (p. 120). Deve-se buscar códigos que não apresentam ambiguidade.
Homogeneidade	"Um único princípio de classificação deve governar a sua organização. Num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise" (p. 120).
Pertinência	A categoria é pertinente quando está de acordo com o quadro teórico e com o material de análise adotado. "Deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens" (p. 120).
Objetividade e fidelidade	"Deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria" (p 120).
Produtividade	"Produzir resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos" (p. 120-121).

Fonte: Construído pela autora com base em Bardin (1977).

O critério semântico (categorias temáticas) foi adotado como o critério para classificação e agregação. E, o critério léxico, que compreende a classificação e agregação das palavras conforme o seu sentido, também com sentidos próximos, e equivalência de sinônimos (BARDIN, 1977). Vale ressaltar que, “em análise de conteúdo, a mensagem pode ser submetida a uma ou várias dimensões de análise” (BARDIN, 1977, p. 118). Acompanhe na figura abaixo as etapas da análise de conteúdo.

Figura 20: Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (1977, p. 102).

Como foi visto até o momento, no desenvolvimento da análise de conteúdo são adotadas as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações. Dessa forma, ao seguir as etapas e alcançar os resultados, o analista “pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1977, p. 101).

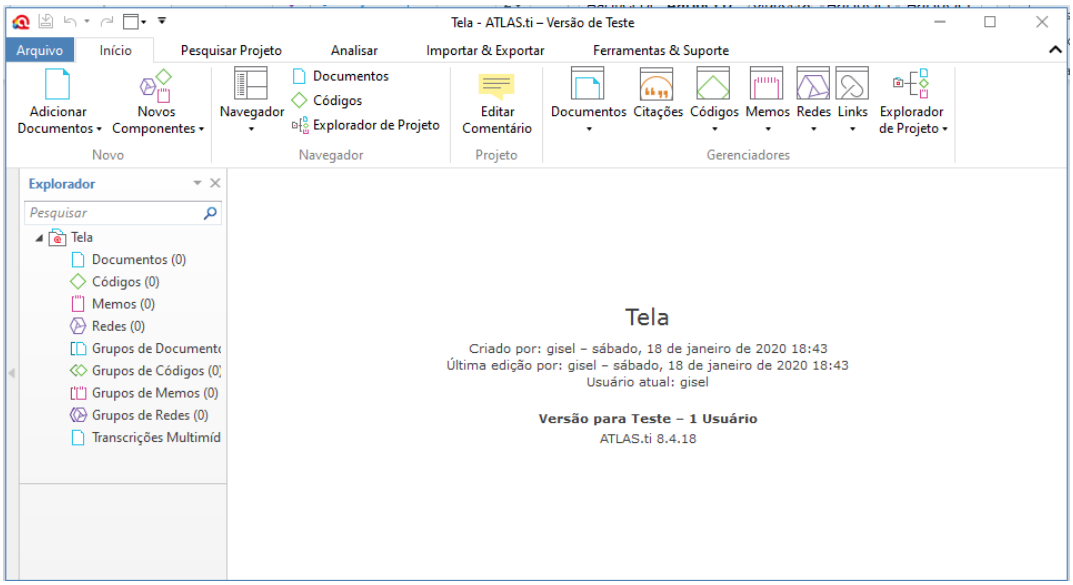
No entanto, a autora complementa que os resultados também podem confrontar o material e as inferências que foram alcançadas, podendo assim servir para outras análises com outras abordagens teóricas e/ou técnicas diferentes.

5.4.3. Software ATLAS ti. – Suporte para análise categorial temática

O ATLAS ti.[45] é um *software* muito utilizado em pesquisas qualitativas. Ele está disponibilizado nas versões PRO e *trial*. Embora ambas as versões tenham disponíveis todas as funcionalidades, a versão *trial* apresenta um limite para elaboração de conteúdo (JUNIOR; LEÃO, 2018).

É importante destacar que as versões são constantemente atualizadas. Atualmente o software disponibiliza a versão 8.4.18, que foi a utilizada para esta pesquisa. O ATLAS ti. é disponibilizado em quatro idiomas: inglês, português, espanhol e alemão. Segue abaixo, a figura da tela da página inicial do *software*.

Figura 21: Tela do *software* ATLAS ti 8.4.18



Fonte: Elaboração própria a partir de print de tela no *software* ATLAS ti.

Embora o software seja um recurso que auxilia na organização e na manipulação dos dados, essa ferramenta não tem autonomia na geração das análises sozinho. “Todas as inferências e categorizações devem ser feitas pelo pesquisador, suportado pela sua base teórica” (SILVA JUNIOR; LEÃO, 2018, p. 716). Bley e Carvalho (2019) afirmam que

> o software ATLAS ti permite que o pesquisador tenha o controle dos seus dados, estabelecendo padrões, temas e tendo a possibilidade de aprofundamento na análise dos dados, mantendo o foco no seu objetivo, facilitando a codificação e, por consequência, possibilita a criação de redes que propiciam uma visualização e interpretação do corpus da pesquisa.

[45] Informações sobre o software e aquisição podem ser encontradas em: <atlasti.com>.

Uma importante característica do *software* é que ele aceita diferentes tipos de dados, como: arquivos PDFs, documentos de texto, imagens, videoclipes, gravações de áudio e até mesmo, dados geográficos. Após os documentos inseridos na ferramenta, o próximo passo é a codificação dos dados (FRIESE, 2019).

Friese (2019) salienta que uma atividade básica para a análise e o tratamento dos dados é a codificação, que consiste no “processo de atribuição de categorias, conceitos ou códigos a segmentos de informação que são de interesse para os objetivos de pesquisa” (FRIESE, 2019, p. 5).

As autoras Walter e Bach (2015) remetem que o ATLAS ti. apresenta algumas vantagens e desvantagens. Como vantagens elas destacam a flexibilidade do software, que pode ser utilizado em diferentes pesquisas. Também ressaltam o fato de ele aceitar diferentes tipos de documentos, como já foi mencionado acima. Outra vantagem é que o ATLAS simplifica o processo de tratamento dos dados e, consequentemente, colabora para a redução do tempo.

Outro benefício é que o software possui a ferramenta "registro", importante para comprovar as modificações realizadas ao longo do processo de análise, o que corrobora como um instrumento de comprovação das interpretações produzidas. Outro ganho é a possibilidade de visualização gráfica e a construção das redes semânticas. Walter e Bach (2015) ainda enfatizam a possibilidade de mais pessoas estarem envolvidas no mesmo projeto.

Como desvantagem, Walter e Bach (2015) focalizam o custo na aquisição da ferramenta e o tempo de qualificação do pesquisador para operar a ferramenta. Além disso, o mau uso pode implicar o distanciamento da realidade dos sujeitos envolvidos. Outro fator comentado pelas pesquisadoras é o excesso na criação de códigos, que pode acarretar dificuldades para as análises.

5.5. Procedimentos éticos

Esta pesquisa atendeu aos fundamentos éticos e científicos concernentes no Brasil. Sendo assim, foi realizada a submissão para avaliação dos aspectos éticos à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), vinculada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A comissão busca por meio de seus Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) proteger os participantes, avaliar os protocolos, riscos e benefícios e verificar a relevância social da pesquisa, de modo a garantir que danos sejam evitados.

A submissão da pesquisa ao comitê foi realizada por meio da ferramenta disponibilizada pelo CNS, conhecida como Plataforma Brasil[46]. Após o cadastro *online* e o envio dos documentos solicitados pelo comitê, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I), obteve-se um parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa (Anexo III e IV).

[46] Disponível em: www.saude.gov.br/plataformabrasil. Acesso em 10 de agosto de 2018.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1. Sujeitos e a participação no curso

No ato da inscrição foi disponibilizado um formulário que, além de buscar averiguar se os potenciais inscritos se encaixavam no requisito, buscava conhecê-los melhor. Com base nessas informações fornecidas pelos próprios participantes e pelos registros de acesso durante o desenvolvimento do curso, foi possível observar algumas informações que serão descritas abaixo.

Tabela 1: Oferta do Curso Abordagens Pedagógicas *Online*

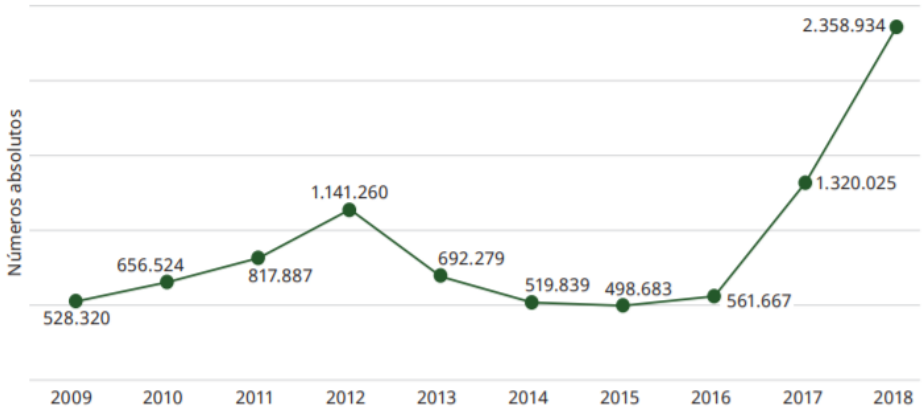
Curso de Extensão	
Vagas disponibilizadas	30
Interessados	24
Não atendiam os requisitos	6
Matriculados	18
Participantes	14
Concluintes	7
Desistentes	4

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela acima é possível perceber que, dos dezoito participantes matriculados no curso, quatro deles desistiram. É importante destacar que esses participantes, embora tenham preenchido o formulário de participação, enviado a documentação necessária e demonstrado interesse, nunca acessaram o ambiente virtual. Dos quatorze participantes, sete deles concluíram o curso de extensão e obtiveram a certificação de participação. Em relação a outra metade, alguns desistiram após alguns dias/semanas. A participação de alguns oscilava, assim como a realização das tarefas propostas, o que ocasionou no não aproveitamento do curso, já que não atingiram os requisitos necessários.

Essa realidade de evasão/desistência não foi um caso isolado. Os dados disponibilizados pelo Censo EAD.BR (2019) evidenciam que, embora esse número tenha reduzido, a evasão ainda é um grande desafio para as instituições de Educação a Distância. Outro fato interessante é que anteriormente as instituições não conheciam as causas da evasão. Já em 2018 o nível de conhecimento passou para 88,2%. O documento destaca ainda que possíveis explicações para essas taxas de evasão “são o excesso de oferta de cursos e o crescimento vertiginoso no número de matrículas – que, consequentemente, elevam a probabilidade de evasão” (CENSO EAD.BR, 2019, p. 65). O quadro abaixo ilustra esses dados.

Gráfico 1: Evolução do total de matrículas em cursos regulamentados totalmente a distância desde 2009 (CENSO EAD.BR, 2019)



Fonte: Retirado do Censo EAD.BR (2019, p. 62).

Algo relevante sobre o perfil dos seis participantes que não atendiam os requisitos e, por esse motivo, não tiveram suas inscrições efetivadas, é que esse grupo era composto por pessoas que ainda estavam finalizando a graduação e que possuíam áreas de formação diferentes da proposta do curso (Pedagogia, História, et.). Na tabela abaixo é possível perceber o quantitativo por área de formação dos sujeitos inscritos.

Tabela 2: Sujeitos participantes

Área	Quantidade
Física	1
Química	5
Matemática	2
Biologia	10

Fonte: Elaboração própria.

Embora o curso tenha tido representantes de cada uma dessas áreas, houve uma procura maior por parte área de Biologia, seguida pela área de Química. Dos participantes concluintes, a expressividade por área foi: um de matemática, um de física, um de química, e quatro de biologia. As áreas que mais tiveram participantes inscritos representaram também um maior quantitativo de desistência e evasões.

Em relação ao gênero dos professores inscritos, o curso teve a matrícula de sete homens e onze mulheres, sendo concluintes quatro homens e três mulheres. Embora a representatividade feminina tenha sido mais acentuada, a evasão e a desistência foi maior por parte das professoras. A idade dos professores variou de 25 a 61 anos.

A pesquisa de Vianna (2001) sobre “O sexo e o gênero da docência” é interessante para refletir o peso histórico-social que permeia a significação e atribuições ligadas à masculinização e à feminização. A autora menciona que, embora a profissão docente tenha

uma maior representatividade de mulheres, existem algumas tensões existentes na relação do gênero.

Essa tensão influencia a vida pessoal e profissional com significados distintos. Enquanto para o homem o peso está em ser o provedor, para a mulher existe “a difícil compatibilidade entre o trabalho e as tarefas domésticas” (VIANNA, 2001, p. 100). Há ainda uma sobrecarga atribuída também à função materna.

Com base na pesquisa da autora é possível entender o desafio social colocado a muitas professoras, o que pode justificar o fato da desistência e da evasão estar mais acentuado pelas mulheres, já que possuem o desafio de administrar o tempo e o cansaço na busca da qualificação e aperfeiçoamento profissional, além de dar conta das demandas profissionais e pessoais. Um fato importante para se pensar acerca dos desafios da questão do gênero e a profissão docente.

Em seu trabalho, Vianna (2001, p. 95) percebeu, por meio dos relatos dos professores de sua pesquisa, o “peso dos significados tradicionais da masculinidade e da feminilidade”. Em relação ao trabalho das professoras, percebeu “a difícil compatibilidade entre o trabalho e as tarefas domésticas na vida das mulheres” (2001, p. 100). Além disso, há uma sobrecarga atribuindo também a função materna. Enquanto para o homem a tensão existente é como o provedor (VIANNA, 2001).

Outro dado interessante que foi levantado no primeiro fórum temático do curso era para que os professores respondessem se já tiveram alguma experiência em algum dos modelos formativos (totalmente a distância, semipresencial ou curso com metodologia híbrida). Essa questão foi respondida por nove dos quatorze[47] participantes. Dentre eles, apenas um disse nunca ter participado de um curso ou disciplina nesses formatos. O contato desse professor até a experiência no curso de Abordagens Pedagógicas *Online* foi apenas em cursos no formato presencial.

6.2. Análise Categorial Temática – Percursos da análise

Como já foi detalhado, para o desenvolvimento da análise categorial temática são necessárias algumas etapas: pré-análise, exploração/tratamento dos dados e interpretações. Em um primeiro momento, de posse das gravações audiovisuais do grupo focal, essas foram transcritas.

[47] Quantitativo de professores participantes no decorrer do curso. Já que 4, dos 18, nunca acessaram o ambiente virtual.

A transcrição foi salva em um documento de texto. O material foi lido, e o texto transformado em unidades. Posteriormente foram criadas algumas categorias mediante reagrupamentos. Por meio da presença/ausência buscou-se descobrir os núcleos de sentido, pois como Bardin (1977) menciona, podem expressar algo sobre o objetivo analítico.

Logo, a unidade de registro utilizada foi a presença (ou ausência). Como classificação e agregação, foi adotado o critério semântico, ou seja, categorias temáticas. E o critério léxico de palavras com sinônimos equivalentes e com sentidos próximos.

Para melhor compreensão e visualização das relações dos professores participantes com suas representações, foi realizada a análise categorial temática com a contribuição do *software* ATLAS ti. Isso tornou possível elencar, categorizar e relacionar as falas dos professores participantes da pesquisa, e criar as redes semânticas. A seguir, temos categorias construídas a partir do texto base, transcrito do grupo focal.

Quadro 15: Macrocategorias de análise

Macrocategorias	Características
Modelos Formativos	Agrupa palavras ou sentenças relativas às modalidades de Educação a Distância, Ensino Semipresencial, Ensino Presencial e ao Ensino híbrido.
Tecnologia	Agrupa palavras ou sentenças que se referem a recursos midiáticos e tecnológicos.
Mediação Pedagógica	Agrupa palavras ou sentenças que remetem à prática pedagógica.

Fonte: Construído pela autora – Extraído da análise da transcrição do grupo focal.

As macrocategorias apresentadas acima são as categorias centrais extraídas da análise do grupo focal. Com base na análise dessas categorias foi verificada a existência de microcategorias, o que gerou recortes nas análises e na geração de redes semânticas. Vale destacar que, com os recortes, evidenciaram-se outras microcategorias que serão apresentadas nos itens seguintes. No quadro a seguir apresentam-se as microcategorias que foram extraídas do grupo focal.

Quadro 16: Microcategorias de análise

Microcategorias	Características
Atitude[48]	Agrupa palavras ou sentenças relativas a atitudes positivas ou negativas.
Experiência Profissional	Agrupa palavras ou sentenças relativas à experiência profissional. Grupos e modalidades que o professor já lecionou ou leciona.
Perspectiva de Aula	Agrupa palavras ou sentenças relativas à perspectiva de aula que se tem ou quer desenvolver.
Experiência em EaD	Agrupa palavras ou sentenças que estão relacionadas a experiência e/ou contato com cursos na modalidade EaD.

[48] A atitude diz respeito à posição do indivíduo diante do objeto, podendo essa ser favorável ou desfavorável, ser rejeitada ou aceita (MOSCOVICI, 2012).

Aluno de EaD	Agrupa palavras ou sentenças relacionadas a características e posturas do aluno que cursa a modalidade de EaD.

Fonte: Construído pela autora – Extraído da análise da transcrição do grupo focal.

6.3. Rede Modelos Formativos

As microcategorias foram extraídas por meio de um procedimento de aproximação e ampliação das categorias centrais. Algumas unidades de registros (temas) começaram a aparecer, o que instigou a pesquisa e desencadeou na realização de alguns recortes para que algumas questões representacionais fossem mais bem estudadas e analisadas, a seguir as microcategorias extraídas com o olhar ampliado sobre a macrocategoria modelos formativos.

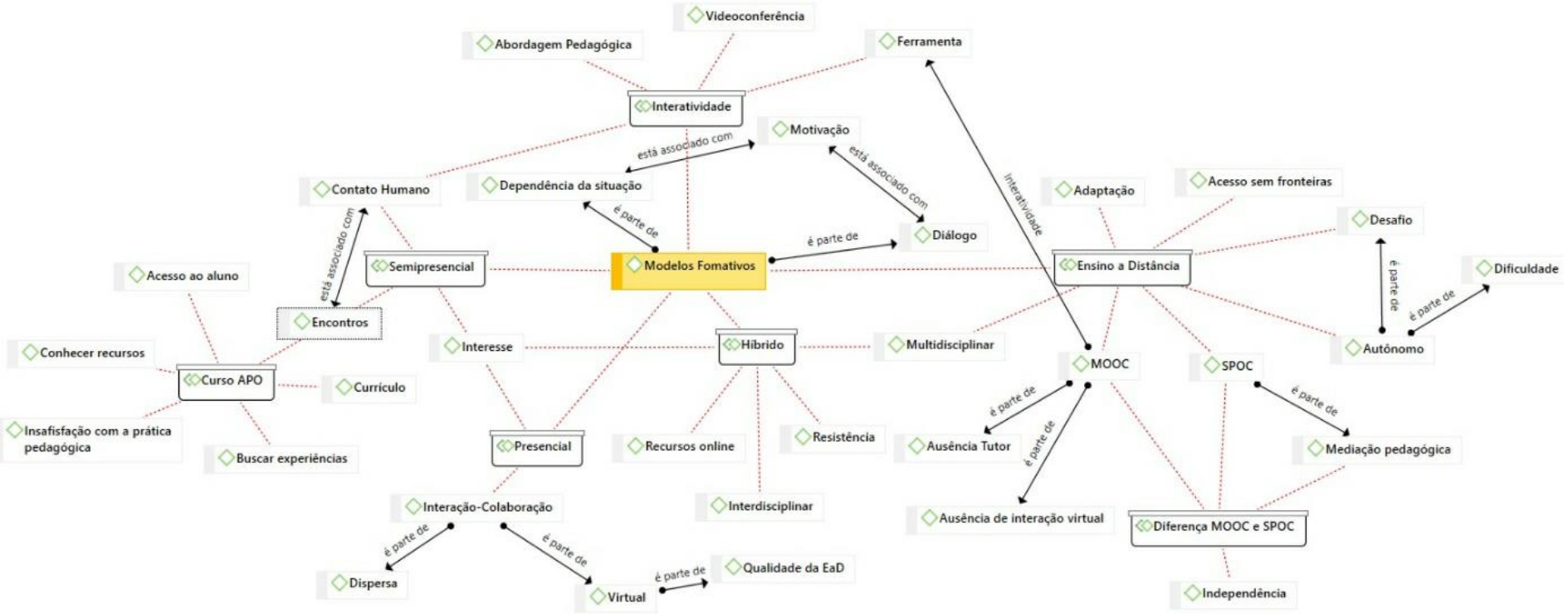
Quadro 17: Microcategorias de análise – Modelos Formativos

Microcategorias	Características
Ensino a Distância	Agrupa palavras ou sentenças que se referem ao ensino totalmente a distância, sem nenhum encontro presencial. Ensino que utiliza uma plataforma virtual como suporte, e composição do espaço de sala de aula. E a presença do aluno e do professor são diferentes em espaço-tempo.
Ensino Semipresencial	Agrupa palavras ou sentenças que estão ligadas ao ensino que mescla o ensino a distância com o ensino presencial.
Ensino Presencial	Agrupa palavras ou sentenças que estão ligadas ao ensino com a presença física do professor e do aluno.
Ensino Híbrido	Agrupa palavras ou sentenças que se referem à uma vertente do ensino semipresencial que utiliza abordagens de metodologias ativas.
Interatividade	Agrupa palavras ou sentenças que se referem a ação interacional entre os sujeitos e dos sujeitos com recursos tecnológicos.
Curso APO	Agrupa palavras ou sentenças que se referem ao Curso de Extensão Abordagens Pedagógicas *Online*, ao qual os sujeitos eram participantes.

Fonte: Construído pela autora – Extraído da análise da transcrição do grupo focal.

Ao ampliar o olhar sobre a macrocategoria de *Modelos Formativos* e as microcategorias *Ensino a Distância* (totalmente a distância, sem encontros presenciais), *Ensino Semipresencial* (mescla o ensino a distância com encontros presenciais)*, Ensino Presencial* (presença física)*, Ensino Híbrido* (combinação de situações presenciais com situações a distância, utilizando metodologias ativas), a análise categorial temática possibilitou compreender as representações que apareceram nos discursos dos professores. Veja a seguir a rede semântica criada com o suporte do *software* ATLAS ti.

Figura 22: Rede Modelos Formativos



Fonte: Elaboração própria a partir de print de tela no *software* ATLAS

O discurso que embasa a criação da rede semântica acima foi motivado no grupo focal logo após a apresentação dos professores. O grupo foi incentivado a comentar se já possuíam alguma experiência em algum dos modelos formativos: ensino a distância (totalmente a distância) e semipresencial, e, se conheciam o híbrido. Pediu-se que ao realizar o comentário também compartilhassem o que pensam sobre esses modelos.

Partindo do que foi exposto, foi observado que algumas representações apareceram. Para o ensino a distância, elas estavam relacionadas ao aluno EaD, como DESAFIO e AUTÔNOMO (ligado a *atitude* de DIFÍCIL – em relação ao acompanhamento do curso). Observe os discursos abaixo:

> P1[49] – *"O ensino EAD pra mim é um desafio". (...) "Dificuldade de ficar em cima da data, perdia uma atividade ou outra, então pra mim o desafio é esse".*
>
> P2 – *"Então, esse é mais um desafio".*
>
> P5 – *"Eu entrei no curso assim (...). Porque foi um desafio".*

Para o semipresencial, aparece o CONTATO HUMANO sendo um fator que consideram importante no processo de ensino aprendizagem. Também foi ligado ao formato presencial, um termo representacional que reforça a rede semântica, como pode ser visto abaixo por meio das falas.

> P5 - *"Porque eu gosto de contato, eu gosto estar com a pessoa, tá cara cara, de estar ouvindo, tirando minhas dúvidas".*
>
> P3 - *"Gosto desse contato que você falou. Gosto de ter o tete a tete, o olho no olho, né".*

O CONTATO HUMANO também foi ressaltado quando falaram da questão da INTERATIVIDADE que, para os professores, pode acontecer também sem a presença física dos envolvidos, utilizando-se recursos midiáticos e ferramentas *online*. Essa marca representacional pode ser vista na fala do professor a seguir:

> P2 – *"Existe, é virtual, mas existe".*

Interessante é que, para esses professores, as representações que indicam ser o modelo que os deixam mais à vontade é o semipresencial, pelo fato de o CONTATO HUMANO ser uma representação marcante para eles. Já em uma abordagem híbrida, aparece o oposto: RESISTÊNCIA. É possível ver essas marcas de INTERESSE e RESISTÊNCIA pelos comentários abaixo:

> P2 – *"Quando você tem essa questão mais a distância e eventuais encontros, você se foca mais".*

[49] Para preservar os participantes, eles foram nomeados pela letra P, seguido de uma numeração.

> P6 – *"Eu acho que o que a gente tá hoje é o modelo, melhor, mais atrativo do que, do que eu fiz antes".*
>
> P1 – *"Como foi durante a graduação, quer dizer, híbrido, as matérias que eram (...) eu tinha tendência a negligenciar mesmo".*
>
> P2 – *"Agora nesse modelo híbrido, eu já tenho um pouco de certa resistência".*
>
> P6 – *"Eu achei muito cansativo".*

No ensino presencial, modelo trazido pelos professores, aparece o termo INTERAÇÃO-COLABORAÇÃO ligado à palavra DISPERSA, como algo que contribui, mas que se perde, enquanto para o virtual aparece vinculada à QUALIDADE DA EaD. Como exemplo, temos a fala do professor P5:

> P5 - *"Porque no modelo presencial tem interação, mas, àquela interação é dispersa. É só na hora e acabou. Por isso lá no EaD, é controlado, é conjunto. É a pessoa junto uma com a outra interagindo no fórum, é dando sugestões. Talvez essa seja a grande diferença da qualidade da EaD"*

O que se percebe em relação a macrocategoria *modelos formativos* é que essa dualidade INTERESSE X RESISTÊNCIA está muito ligada a representações pautadas na experiência de vida desses sujeitos e no universo em que foram representadas. Elas se relacionam também com a microcategoria *atitude*, por integrarem elementos que demonstram uma relação afetiva positiva e/ou negativa sobre o objeto.

O mesmo acontece quanto ao vocábulo INTERAÇÃO-COLABORAÇÃO, ressaltado pelos participantes. O termo aparece positivado quando representado como um elemento de QUALIDADE DA EaD. Todavia, negativado por meio do termo DISPERSA quanto à possibilidade de distração no formato presencial. Moscovici (2009) evidencia que as representações carregam elementos de dualidade, justamente porque estão no cotidiano dos grupos onde são representados.

Incentivados a comentar sobre a modalidade EaD, os professores participantes ressaltaram os motivos que os levaram a se inscrever no curso de extensão. É possível observar que algumas microcategorias se relacionam, como a de *atitude*, ao surgir a palavra INSATISFAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, com a microcategoria *experiência profissional*, por meio dos vocábulos CONHECER RECURSOS, APRENDER, CURRÍCULO e BUSCAR EXPERIÊNCIAS. E também com a microcategoria *semipresencial* por meio do termo ENCONTROS. Vale destacar, que quando ressaltam a questão do CURRÍCULO, ele aparece ligado ao Currículo Lattes (agregar valor acadêmico – certificação). As falas dos professores abaixo, evidenciam essa análise:

> P3 – *"Eu, não estava satisfeito com as minhas próprias aulas".*
>
> P5 – *"Não quero ficar nessa mesmice não, quero mudar".*
>
> P5 – *"Aí apareceu esse curso, me apaixonei porque, falei: cara, essa discussão vai dar um "up" no meu currículo. E, é, vou aprender".*

> P2 - *“E aí também é interessante a questão do currículo, né. A gente sempre pensa né, não tem como não pensar no Lattes”.*
>
> P6 – *“Meu objetivo com o curso é aprimorar algum recurso que me ajude a assim a trabalhar, ainda mais”.*
>
> P2 – *“Quando você tem essa questão mais a distância e eventuais encontros, você se foca mais”.*
>
> P5 – *“Eu me sinto mais confortável quando tem alguns encontros”.*

Quando os professores foram incentivados a falar sobre o modelo formativo com o qual mais se identificavam, é possível observar que não aparece a exclusão de nenhum modelo formativo (totalmente a distância, semipresencial ou híbrido). Os termos DEPENDÊNCIA DA SITUAÇÃO, MOTIVAÇÃO e DIÁLOGO apareceram.

> P3 – “*Eu acho que o foco principal é a gente tentar dialogar (...) E ver o, o aluno vai vendo se você vai oferecendo as coisas, o aluno vai vendo onde é que ele se sente confortável.*
>
> P4 - *As modalidades para mim vão depender da situação que eu me encontro e que os alunos vão se encontrar.*

Já o termo DEPENDÊNCIA DA SITUAÇÃO traz em si uma dualidade. Para uns, a necessidade sobrepõe a microcategoria *experiência em EaD*, o que também foi evidenciado na pesquisa de Santos, Roza e Vieira (2018), ao encontrar a aprendizagem como algo que depende da motivação e interesse. Mas, em contrapartida, para outros o termo DIÁLOGO aparece conectado à microcategoria *atitude*, demonstrando ser a questão pessoal dos sujeitos se sentirem confortáveis a mais importante. Os discursos dos professores P3 e P4 reforçam tal fato.

6.3.1. Rede Ensino a Distância

Antes de detalhar a análise da Rede Ensino a Distância, é importante deixar claro que essa rede corresponde à microcategoria *Ensino a Distância*, pertencente à macrocategoria *Modelos Formativos*. Buscou-se olhar especificamente para essa microcategoria, visto que o interesse da pesquisa é olhar para a representação do objeto mediação pedagógica dentro de um ambiente virtual de aprendizagem.

Quadro 18: Microcategoria de análise – Ensino a Distância

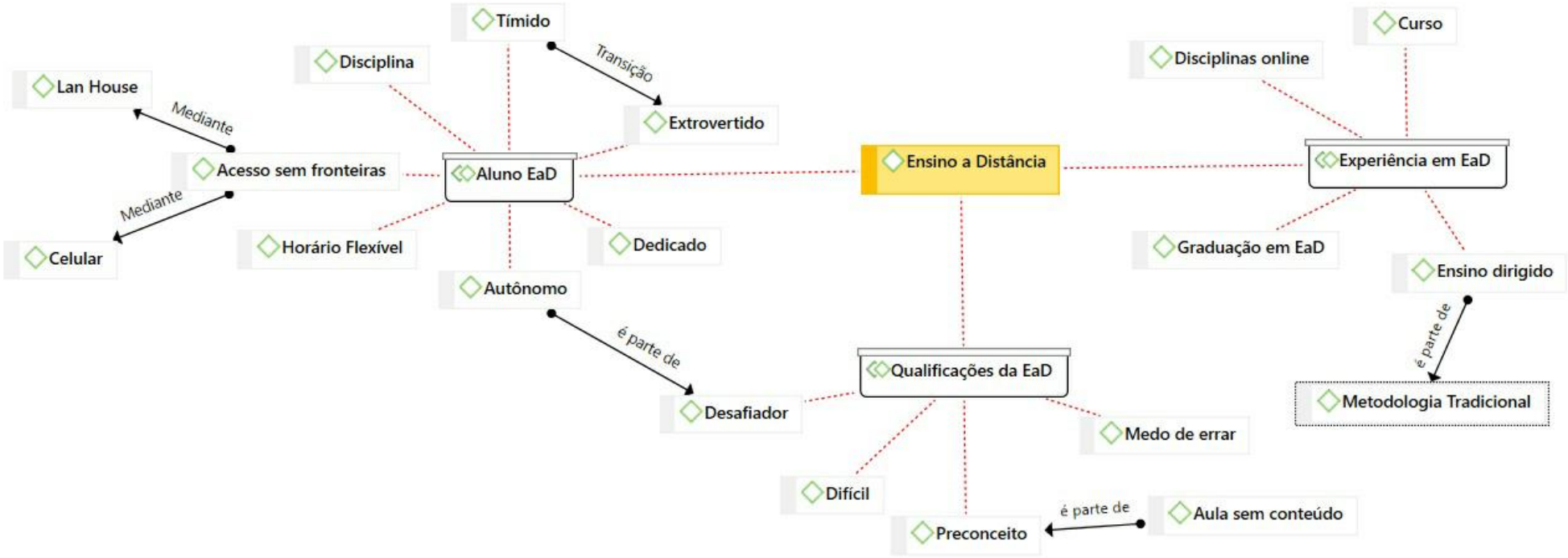
Microcategoria	Características
Ensino Tradicional	Agrupa palavras ou sentenças que estão ligadas à metodologia de ensino tradicional[50].

Fonte: Construído pela autora – Extraído da análise da transcrição do grupo focal.

O procedimento de ampliação e observação sobre o ensino a distância contribui para que a exploração e o entendimento de alguns elementos, assim como as representações de determinados objetos, sejam mais bem compreendidos, como é possível observar pela rede semântica abaixo:

[50] A metodologia tradicional é baseada na exposição verbal e demonstração sistematizada dos conteúdos escolares. O professor repassa o conhecimento tido como uma verdade absoluta e o aluno é apenas um receptor de informação. O foco é a memorização e repetição de exercícios (LUCKESI, 1994).

Figura 23: Rede Ensino a Distância



Fonte: Elaboração própria a partir de print de tela no *software* ATLAS ti.

Ao olhar para a rede acima, pode-se observar que os elementos que compõem a microcategoria *experiência em EaD* ressaltam representações criadas ao longo da experiência acadêmica dos professores participantes. Alguns termos reforçam isso, como DISCIPLINAS *ONLINE*, GRADUAÇÃO EM EaD e CURSO, sendo o contato com a modalidade estabelecido ao longo da formação profissional.

Conectado à microcategoria *experiência em EaD*, o termo ESTUDO DIRIGIDO aparece ligado à METODOLOGIA TRADICIONAL. Esse fato ressalta que a questão da modalidade por si só não garante mudanças de práticas pedagógicas. Não é porque é *online* que é interativo ou que o aluno deixa de ser receptor de informações para ser protagonista do seu processo de ensino. O professor P3 confirma esse fato quando comenta sua experiência profissional em EaD.

> P3 – *"Então, uma maneira que achei foi trabalhar com a plataforma moodle, e passar alguns questionários; e o aluno tinha que ler e tentar responder antes da minha aula (...) a coisa era muito dirigida".*

Outros termos representacionais que reforçam a rede semântica e a microcategoria *atitudes* são os termos que envolvem as QUALIFICAÇÕES DA EAD[51]. Sobre a modalidade, alguns aparecem negativados, como é o caso de DIFÍCIL e MEDO DE ERRAR. Já os termos AULA SEM CONTEÚDO, ligado a PRECONCEITO, e o termo DESAFIADOR aparecem e podem desencadear *atitudes* que vão possibilitar ou vão embarreirar o contato com a modalidade. Pois, como foi percebido na rede anterior, a MOTIVAÇÃO sobre um determinado objeto pode sobrepor a necessidade e/ou o sentimento.

> P5 – "*Na verdade eu tinha o preconceito sobre a aula EaD, porque eu achava que era uma aula assim, sem conteúdo nenhum, entendeu? (...) Eu quero é buscar outras experiências em minha vida. Não quero ficar nessa mesmice não. Quero mudar. Ai mudei! E, amei, gostei! Eu tó aí, adorando o curso".*

Com base no discurso do professor P5, é possível sinalizar que algumas representações negativadas podem ser desestabilizadas quando o sujeito está em contato com o objeto e seu meio representacional. O professor possuía seu conteúdo representacional e sua visão de sentido apoiados na dimensão da atitude, posição tomada frente ao objeto, que pode ser positivada ou negativada (MOSCOVICI, 2012).

No entanto, estar em contato com a dimensão do campo da representação (remete a imagem/modelo, contento limitado de determinado ângulo do objeto) e com a dimensão da informação (conjuntos de conhecimentos acerca do objeto) desestabilizou o processo de formação da representação (MOSCOVICI, 2012). O que antes era não-familiar e

[51] Agrupa palavras ou sentenças que estão ligadas a microcategoria *atitudes.*

desconhecido passou a ter uma referência, indicando uma marca representacional do processo de ancoragem (MOSCOVICI, 2009).

Moscovici (2009, p. 70) descreve que as “representações preexistentes são de certo modo modificadas e aquelas entidades que devem ser representadas são mudadas ainda mais, de tal modo que adquirem uma nova existência”. Nesse sentido, têm-se algumas pistas que a representação do professor pode ter sido modificada e uma nova representação sobre a educação a distância passou a ser construída.

Outro fato que chama atenção que remete à microcategoria da *experiência profissional* e aparece relacionado à macrocategoria *mediação pedagógica* é a expressão ACESSAR OS ALUNOS, mais uma vez reafirmando a microcategoria *atitude*. Percebe-se a evidência de algo com o qual não estão totalmente satisfeitos e querem modificar. Na fala do professor abaixo, é possível perceber como tais representações são marcantes para esse grupo de professores:

> P1 – “Como acessar esses alunos? Então, o curso me interessou por esse motivo”.

Quanto à microcategoria do *aluno EaD*, algumas representações são marcantes. A questão da AUTONOMIA, ligada à modalidade, mais uma vez é ressaltada quando se trata das características do perfil desse alunado. Aparecem também algumas representações positivadas, como a questão do HORÁRIO FLEXÍVEL e o ACESSO SEM FRONTEIRA (ligado às palavras CELULAR e LAN HOUSE), possibilitando que este aluno se adapte conforme sua necessidade e tempo. Como exemplo, a fala do professor abaixo:

> P4 – *“O único momento depois de 22h da noite que eu chegar, que eu vou conseguir estudar. Então, nesse aspecto é interessante. (...) Acessar um conteúdo onde ele estiver”.*

No entanto, é preciso apresentar algumas características para se ter um bom resultado na modalidade. Os professores ressaltam esse fato por meio dos termos DISCIPLINA e DEDICADO. Por ser a EaD representada como uma modalidade difícil. ressalta-se o comprometimento e responsabilidade por parte do aluno.

> P1 – *“Então pra mim é isso, em mim, é desenvolver disciplina”.*
>
> P2 – *“O estudo do EaD é muito interessante para quem tem é, essa dedicação, né. A gente sabe que é um curso muito difícil para as pessoas”.*

Uma representação interessante ressaltada pelos professores foi a transição do aluno TÍMIDO para EXTROVERTIDO. Aquele que pouco interage no presencial, por exemplo, que quando está virtualmente muda o jeito de se posicionar e interagir. A fala da professora P2, manifesta bem essa representação:

> P2 – *“Existe aquele aluno que ele é na dele, ele não quer falar com ninguém. Mas, no EAD ele surpreende. Ele se expõe, porque ali ele está protegido. Se sente seguro, ele se expõe muito mais estando do outro lado”.*

6.4. Rede Tecnologia

Ao debruçar sobre a representação da *macrocategoria Tecnologia,* foram observadas algumas representações marcantes, são as microcategorias: inclusão de mídia e proibição do celular. As microcategorias, como Ensino tradicional e Perspectiva de aula também aparecem correlacionadas aos elementos que compõem essas microcategorias. O quadro abaixo descreve melhor as características delas.

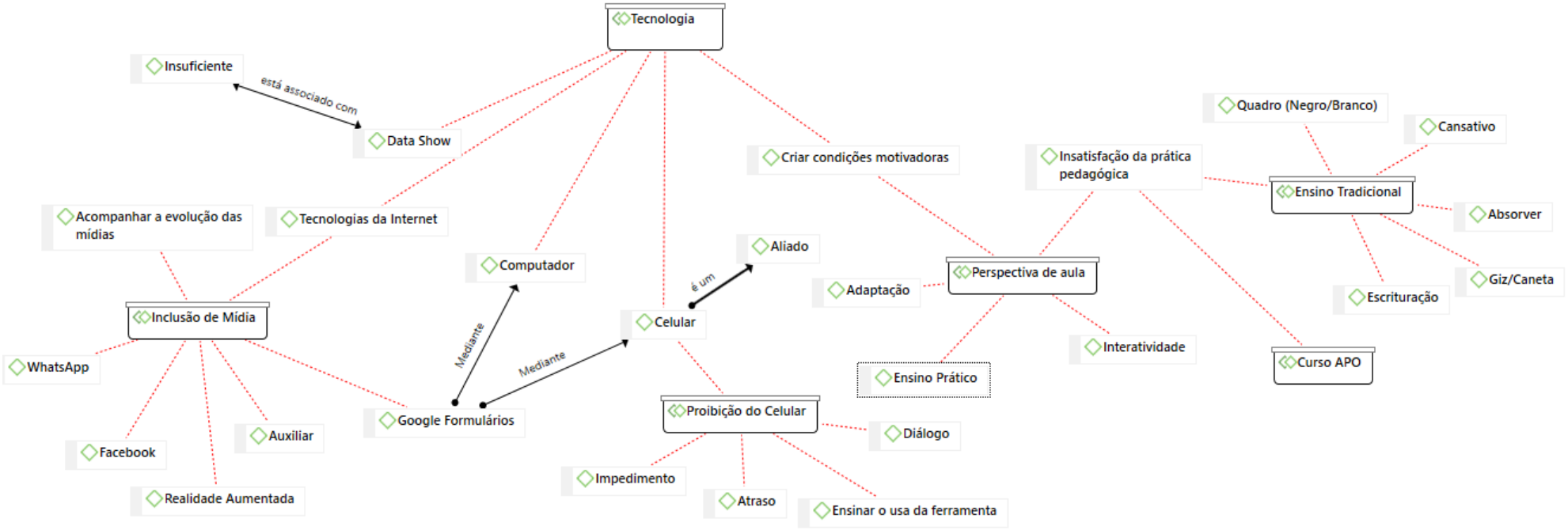
Quadro 19: Microcategorias de análise – Tecnologia

Microcategorias	Características
Inclusão de mídias	Agrupa palavras ou sentenças que estão ligadas à utilização das mídias em sala de aula.
Proibição do celular	Agrupa palavras ou sentenças referentes a questões que se colocam como empecilhos para utilização do celular em sala de aula.

Fonte: Construído pela autora – Extraído da análise da transcrição do grupo focal.

O mesmo procedimento utilizado para a formação das redes anteriores foi adotado para a formação da Rede Tecnologia. O software ATLAS ti. foi novamente utilizado como suporte para realização da análise categorial temática.

Figura 24: Rede Tecnologia



Fonte: Elaboração própria a partir de print de tela no *software* ATLAS ti.

Uma marca representacional que ficou muito evidente nesse grupo foi que, mesmo sem levantar a questão da tecnologia, ela apareceu nos discursos dos professores, principalmente quando faziam alguma referência a sua prática pedagógica e/ou quando comentavam a respeito da motivação para participarem do curso. Moscovici (2009, p. 69) relata que “o conflito ocupa o lugar de outro tipo de relação e está sempre implícito em toda descrição de pares contrastantes”.

A busca pela melhoria da prática pedagógica também aparece presente nas redes anteriores. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 138) afirmam que os professores quando “buscam novas metodologias de aula, procuram também a discussão de seus papéis como professores e da maneira como se relacionam com seus alunos em aula, como motivá-los”. Com base na rede acima, é possível perceber que a representação da melhoria da prática pedagógica corrobora com as ideias mencionadas pelos autores, pois a representação está ligada a um sentido positivado. Isso se evidencia por meio da expressão CRIAR CONDIÇÕES MOTIVADORAS, levando a entender que, para esses professores, a tecnologia pode contribuir com recursos para a construção de um ambiente motivador.

Para isso, o grupo sublinha a importância de algumas mudanças, demonstradas por meio das palavras ADAPTAÇÃO e ENSINO PRÁTICO, como uma forma de tentar fugir do tradicionalismo, exemplificado por meio dos vocábulos ESCRITURAÇÃO, GIZ/ CANETA, ABSORVER, CANSATIVO, QUADRO (NEGRO/BRANCO). Surgem assim as microcategorias *perspectiva de aula* x *ensino tradicional*. Os discursos abaixo mostram esse fato.

> P1 – *“Porque pra mim tudo é prático, tudo é lúdico, tudo você tem que ver. O aluno precisa ver, é o que eu tento fazer, mesmo tendo dificuldade de acessar um aluno ou outro”.*
>
> P6 – *“A gente vai e tem que se adaptar a essa realidade. Porque quem não se adaptar vai ficar cansativo, vai ficar exaustante”.*
>
> P4 – *“a grande maioria, na verdade o professor acaba incorrendo em quadro, e, caneta, e, giz. E, não sai disso. E, eu tento fazer o mais interativo possível, tentando acompanhar a evolução das mídias junto a essa garotada toda, né?!”.*
>
> P3 – *“Fiquei trinta anos no cuspe e giz, que nem se diz, não era nem caneta ainda, né. Depois eu peguei a caneta também. E começou a me bater essa inquietação, a mesma que você mencionou (aponta para o Professor P4). Eu, não estava satisfeito com as minhas próprias aulas”.*

Alguns artefatos tecnológicos foram ressaltados, como é o caso do DATA SHOW. Alguns professores, na tentativa de fazer algo diferente do convencional (quadro e giz), começaram a utilizar o recurso. No entanto, a presença da tecnologia por si só não traz efeito, e o que antes era visto como algo positivo, passou a ser INSUFICIENTE. É possível observar essa transição do valor representacional por meio dos discursos abaixo:

> P4 – *“Nas minhas aulas, eu tento sempre, eu, eu acabei comprando inclusive um data show, né”.*
>
> P3 – *"Eu não estava satisfeito com as minhas próprias aulas, então como é que o aluno ia, né?! Como é que eu quero vender uma coisa, que nem eu mesmo?! Então, eu comecei a utilizar data show, aí, mas ainda assim, aquilo é, não, não foi suficiente”.*

Nesse sentido, Testa Braz da Silva (2011, p. 240) destaca que "os professores precisam se sentir preparados para lidar com os recursos tecnológicos de forma crítica, sem considerá-los invasores de seu espaço ou partir para um endeusamento de suas potencialidades”. Isso indica, com base em Jodelet (2001), que havia uma distorção em relação a este objeto por haver valores representacionais ressaltados. No entanto, mediante a experiência dos sujeitos com o objeto, no ambiente de formação da representação, a representação que se tinha foi modificada com base nas preexistentes, e uma nova representação passou a existir (MOSCOVICI, 2009).

Outro artefato tecnológico representado pelo grupo foi o CELULAR. Embora os professores o vejam como um aliado, destacaram barreiras em sua utilização. Isso fica claro ao analisar a microcategoria *proibição do celular,* na qual os vocábulos ATRASO e IMPEDIMENTO enfatizam essa questão. Veja a seguir alguns discursos que remetem isso.

> P3 – *“Então assim, é... a gente tentar utilizar isso como um aliado e não como obstáculo como inimigo”.*
>
> P4 – *“(...) questão da proibição do uso de celulares em sala de aula. Eu já vejo isso como, como um impedimento, né?! Se a gente consegue é, ensinar os alunos a utilizar a ferramenta para o aprendizado, isso é fundamental. A questão é, é o seu diálogo para que isso funcione. É, mas o que a gente tem, é que tem impedido de utilizar. E, eu acho que na verdade isso é um atraso. E não um avanço”.*

Por meio do que foi exposto acima é possível compreender uma dualidade, pois, embora o celular tenha uma representação positivada, os professores encontram algumas barreiras que impedem sua utilização, como a proibição nas escolas. Outro fato interessante é que eles mencionam a necessidade de ensinar a utilizar a ferramenta, o que mostra uma preocupação para que o foco da atividade pedagógica não se perca.

Outra microcategoria interessante a ser analisada nessa rede é a *inclusão de mídia*. Os professores mencionam a necessidade de ACOMPANHAR A EVOLUÇÃO DAS MÍDIAS, o que demonstra uma preocupação em mudar, já que o universo representacional dos alunos entra em contato com novos artefatos midiáticos. E ressaltam alguns recursos para composição de suas práticas, como *WHATSAPP, FACEBOOK*, REALIDADE AUMENTADA e o *GOOGLE* FORMULÁRIOS.

6.5. Rede Mediação Pedagógica

Ao realizar o recorte para melhor analisar a mediação pedagógica, o estudo foi pautado em mais duas microcategorias: interação e mediador. Na discussão dos sujeitos da pesquisa, foi observado que alguns conceitos permeiam essas microcategorias. No quadro abaixo é possível encontrar as características de cada uma delas.

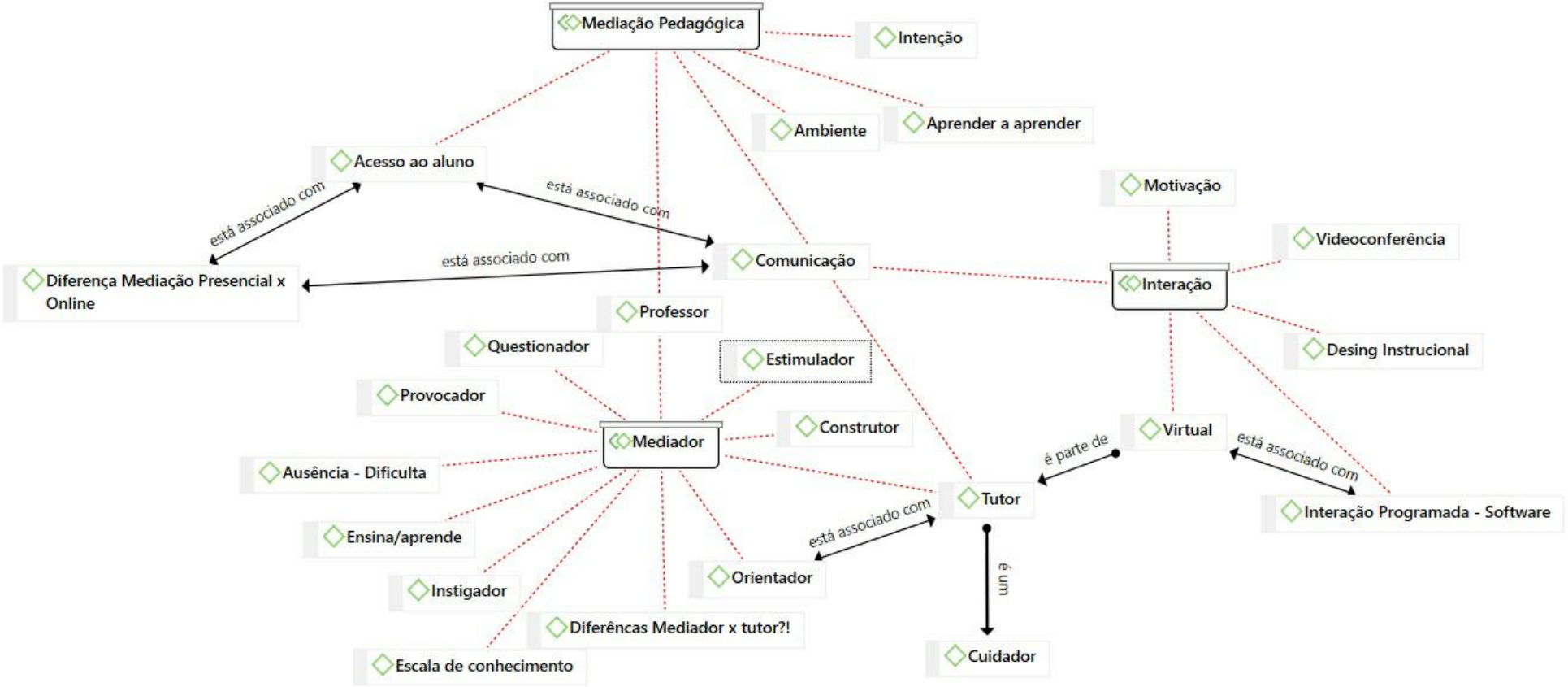
Quadro 20: Microcategorias de análise – Mediação Pedagógica

Categorias	Características
Mediador	Agrupa palavras ou sentenças que estão ligadas às características do profissional que realiza a mediação no processo de ensino aprendizagem.
Interação	Agrupa palavras ou sentenças que caracterizam o processo interacional presencial x *online,* e quem está envolvido.

Fonte: Construído pela autora – Extraído da análise da transcrição do grupo focal.

Com base nas microcategorias acima e com o suporte do *software* ATLAS ti., foi criada a rede semântica considerando o procedimento já listado na metodologia para a realização da análise categorial temática. Vale relembrar que foram considerados para classificação e agregação o critério semântico e o critério léxico. Segue abaixo a rede semântica criada com base nos diálogos do grupo focal.

Figura 25: Rede Mediação Pedagógica



Fonte: Elaboração própria a partir de print de tela no *software* ATLAS ti.

Tomando como base que a mediação pedagógica é o objeto de investigação à luz da TRS, o grupo focal buscou compreender o que os professores participantes entendiam como mediação pedagógica. Sendo assim, esse tópico compôs parte do roteiro do grupo focal, e um momento foi separado para isso. Quando incentivados, algumas marcas representacionais para esse conceito surgiram, como a mediação ligada à figura do PROFESSOR. Isso pode ser visto nas falas dos professores P6 e P2.

> P6 – *"Então é claro que cada aluno é um aluno, cada turma é uma turma, mas se você não for mediador de desenvolver essa maturidade não funcionaria".*
>
> P2 – *"Porque há a necessidade de o professor estar mediando".*

Como é possível perceber, a mediação pedagógica situa o PROFESSOR como aquele que realiza as intervenções e direciona o processo de ensino aprendizagem. Além disso, essas intervenções são variáveis, dependem da dinâmica do grupo e do meio ao qual o professor está inserido. Uma representação interessante, pois atribui a esse professor/mediador uma característica diferente de um modelo tradicional de ensino. Como destacam Gutierrez e Prieto (1994, p. 62) a "mediação pedagógica parte de uma concepção radicalmente oposta aos sistemas de instrução baseados na primazia do ensino como mera transferência de informação".

Outras marcas interessantes que permeiam a mediação pedagógica são APRENDER A APRENDER, INTENÇÃO e AMBIENTE reafirmam a intervenção como uma característica da mediação pedagógica, objetivando direcionar o aluno e o aprendizado. Gutierrez e Prieto (1994, p. 62) corroboram nesse sentido mencionando que a mediação pedagógica visa "tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade". As falas dos professores abaixo exemplificam isso.

> P5 – *"A gente tentar fazer com o que a pessoa aprenda a aprender"*.
>
> P3 – *"Mediação pedagógica, eu acho que você tem uma intenção de. (...) a mediação quando fala pedagógica, é no ambiente escolar e tem a ver com o acadêmico"*.

Fica claro que para esse grupo a mediação pedagógica também é representada como uma prática em ACESSAR O ALUNO. Um acesso que leva em consideração uma intenção pedagógica, um direcionamento do que é aprender e que é realizada por um professor. Nesse sentido, também surge a referência do TUTOR, quando os professores foram motivados a pensar na mediação pedagógica *online*.

Um fato curioso é que a prática pedagógica vista como ACESSO AO ALUNO é realizada por meio da COMUNICAÇÃO, associada à microcategoria *interação*. Para os professores, a interação acontece de diferentes maneiras. Aparecem na rede semântica

como INTERAÇÃO PROGRAMADA – *SOFTWARE*, VIRTUAL, MOTIVAÇÃO, VIDEOCONFERÊNCIA, DESIGN INSTRUCIONAL.

Eles remetem em um ambiente de formação *online* a INTERAÇÃO PROGRAMADA – *SOFTWARE* acontece mesmo que se tenha a ausência de um profissional para realizar esse acesso direto ao aluno. Nesse sentido, a interação acontece da forma como o software foi programado para interagir com o aprendiz, atribuindo à programação do *software* a representação de uma INTERAÇÃO-VIRTUAL. Algumas sentenças evidenciam essa ocorrência.

> P3 – *"Interação todo tipo assim: "muito bom, parabéns, você já pode passar para a lição número 2".*
>
> P6 – *"Uma máquina pode ser programada para mandar mensagens periódicas para as pessoas que não tem acessado a plataforma".*
>
> P1 – *"No caso dele, ele estudou por um aplicativo, então tem uma programação".*
>
> P6 – *"Existe, é virtual, mas existe".*

Outra questão interessante foi a representação da INTERAÇÃO como algo que depende muitos dos envolvidos Esse valor é destacado pela palavra MOTIVAÇÃO. Castells (2016) afirma que a interatividade não é uma via de mão dupla, o que vai ao encontro dos resultados de Santos, Rosa e Vieira (2018) ao encontrar a aprendizagem ligada aos interesses e motivações dos aprendentes. Apenas a reunião de pessoas no mesmo cenário não garante a interação, pois cada um tem seus objetivos particulares (motivações pessoais), que estão diretamente ligados à construção histórica e social de cada sujeito. A exemplo, têm-se as falas dos professores abaixo:

> P1 – *"construir depende da interação e a interação depende das pessoas, então eu acho que não tem como você separar (...) a motivação é uma porta que se abre por fora, às vezes a gente pode ficar esmurrando a porta daquele aluno... é por dentro na verdade... se você ou não tiver o que acesse a ele pra abrir essa porta ele não vai abrir".*
>
> P4 – *"Mas eu volto a falar da provocação, o professor tem que estar ali provocando, instigando, aquela coisa toda de maneira que até mesmo esse aluno carente de família ele perceba, pó cara, o que eu quero tá é aqui".*

Em relação à interação, também surgiu a possibilidade da INTERAÇÃO por VIDEOCONFERÊNCIA. Outro aspecto foi a INTERAÇÃO que o usuário pode ter com a plataforma. O discurso do professor P6 menciona bem isso: *"Eu acho que depende da plataforma e da apresentação, sim"*. No entanto, é uma interação que possui um aspecto diferente, já que é feita com a ferramenta, como é possível perceber pelo discurso do professor P4:

> *É, ela é passiva. Eu não sei por que, mas eu ainda tô com aquela história na cabeça. Isso eu acho legal porque eu acho que de hora em hora se você quiser tem um conteúdo X que você pode acessar.*

Uma representação marcante foi o aparecimento da microcategoria ligada ao profissional responsável pela mediação pedagógica: o *mediador*. Uma representação que já era de se esperar. Outro fato comentado no início desta discussão é atrelar a figura do PROFESSOR com o MEDIADOR.

Em se tratando do *mediador,* algumas representações sobre esse profissional foram ressaltadas, como PROVOCADOR, QUESTIONADOR, INSTIGADOR, ORIENTADOR, CONSTRUTOR, ESTIMULADOR. É possível perceber que os professores, nesse processo de reconhecimento desse objeto, o aproximam do repertório que possuem, atribuindo-lhes características de objetos similares para realizarem as correspondências e reconhecer, modificando o não-familiar para o familiar.

> P1 – *"O Mediador ele entra como questionador. (...) Tem haver uma relação com o construtor".*
>
> P4 – *"É, então eu acho que é isso que eu falo, da questão de você provocar".*
>
> P3 – *"O mediador vai além né, é um instigador".*
>
> P5 – *"Alguém para te orientar saber o que tá certo, se tá no caminho certo".*
>
> P1 – *"É alguém que vai estimular, né".*

Uma representação curiosa foi a conexão do *mediador* com ESCALA DE CONHECIMENTO. Embora as características do *mediador* tenham sido ligadas a um profissional que desempenha um fim pedagógico, não descartaram que pode ocorrer entre os pares (próprios alunos). No entanto, foi interessante a representação de alguém que possui uma ESCALA DE CONHECIMENTO. Ou seja, alguém que conhece um pouco mais nesse processo interacional. A fala do professor P4 esclarece bem isso, veja a seguir:

> P4 – *"Eu sei que ele é um provocador, mas quando a gente fala de mediador, eu acho que existe uma escala de conhecimento aí".*

Essa representação corrobora com o que Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 142) mencionam, que "embora, vez por outra, desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenha o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem".

Outra observação relevante foi o *mediador* ligado àquele que ENSINA/APRENDE e que a AUSÊNCIA-DIFICULTA. Isto é, assim como o que ele vai ensinar também é afetado, pois também aprende com o aluno. Interessante, já que a representação social se constitui e é constituída nos contextos sociais (MOSCOVICI, 2009). Um exemplo disso é a fala do professor P1:

> *"A presença do mediador. essa posição de instigar de trocar, a troca continua (...). O Mediador ele entra como questionador, como produtor de ideias de troca, porque o mediador ele não ta lá só pra te mandar produzir ele ta ali pra ajudar, pra trocar com você. Tanto ensinar quanto aprender".*

Outra análise interessante foi a representação do profissional TUTOR. Quando motivamos a pensar sobre a mediação pedagógica *online,* associaram-se à figura desse profissional e algumas representações surgiram a respeito dele. Foram elas: ORIENTADOR e CUIDADOR.

> P4 – *"Uma pessoa que faz o meio de campo".*
>
> P1 – *"Acho que o tutor é aquele que cuida, um responsável".*

Quando motivados a comentar a diferença da mediação pedagógica do presencial e do *online*, não surgem marcas representacionais diretamente ligadas à diferença dos papéis profissionais de PROFESSOR e TUTOR. Essas marcações surgem quando o grupo comenta sobre a mediação ligada diretamente ao tipo de modalidade. Aí é possível observar que o papel da intervenção aparece demarcado: o PROFESSOR quando tratam do presencial e o TUTOR quando tratam do ensino *online*.

Isso nos leva a perceber que a representação social de mediação pedagógica está objetivada nos tipos de modelos formativos e ancorada nas práticas que caracterizam esses modelos, pois, para o grupo, a diferenciação da mediação pedagógica do professor (presencial x *online*) está pautada no modelo formativo ao qual esse profissional está vinculado.

Nesse sentido, Testa Braz da Silva (2011, p. 239) esclarece que "a modificação ou transformação nas condições de vida de uma sociedade provoca reelaborações, transformações, mudanças nas concepções sobre os fenômenos que surgem no horizonte social", o que nos fornece algumas pistas representacionais de quem desempenha a mediação, quando a modalidade é diferente.

Já quando motivados a pensarem se existe uma diferença entre mediador e tutor, quando o foco é a educação a distância, não há um conceito formalizado. Percebe-se que a representação de quem realiza a mediação pedagógica *online* é o MEDIADOR e/ou TUTOR. Observa-se que não há uma formalização das ações. Não está claro para os sujeitos participantes se elas complementam ou diferenciam. As falas dos professores abaixo remetem a tal fato:

> P6 – *"Mas acho que o tutor pode ser um tutor mediador".*
>
> P3 – *"Acho que é, é o contrário, o mediador também pode atuar como tutor. Bom eu não sei, vice e versa né?".*

> P4 – *"Agora se ele vai atuar como tutor ou mediador eu não tenho isso firme né, essa diferença minha cabeça não. (...) Uma coisa não inviabiliza a outra também, você pode fazer as duas também".*

É possível compreender que, ao olhar para o MEDIADOR e/ou TUTOR que desempenha a mediação pedagógica *online*, a representação deste objeto ainda está passando pelos processos de ancoragem e objetivação. Por meio da rede semântica e dos discursos apresentados acima, nota-se que eles aproximam o objeto representacional aos conceitos que já possuem em seu repertório e os processos de classificação e categorização realizados.

Em relação ao que foi mencionado, é possível constatar que a representação do MEDIADOR em alguns momentos é vinculada a MEDIADOR-PROFESSOR, e em outros momentos a MEDIADOR-TUTOR, e pode se estabelecer também na relação PROFESSOR-MEDIADOR-TUTOR. É possível captar que a representação sobre o profissional que atua como o MEDIADOR ainda está sendo elaborada nesse processo representacional.

Em relação ao objeto MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, é possível compreender que está relacionada à questão da INTERAÇÃO que, nesse processo de troca, realiza intervenção necessária para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Esse alguém representa uma pessoa em uma ESCALA DE CONHECIMENTO superior àquele que precisa de direcionamento.

A análise das representações sociais acerca do objeto mediação pedagógica foi importante, pois permitiu delinear os grupos de pertença desses professores dentro de uma realidade sociocultural (TESTA BRAZ DA SILVA, 2011). Partindo desse contexto, foi possível observar que os professores criam e compartilham determinadas ideias, valores, conceitos e crenças que influenciam o processo de formação do objeto representacional (JOVCHELOVITCH, 2007). Nesse caso, a mediação pedagógica.

6.6. Discursos Ausentes[52]

Como já mencionado, o curso teve um total de dezoito professores inscritos. Desses, quatorze participaram no decorrer das atividades. Para onde foram os outros quatro professores participantes? Como descrito no início desse capítulo, esses nunca acessaram a plataforma. Esse é um fato instigante, ainda mais quando se pensa no fato de que todos corresponderam aos requisitos para realização da inscrição no curso de extensão.

[52] O objetivo desta seção era observar se existiam elementos de zona muda em torno do objeto mediação pedagógica, no entanto, com base nos poucos detalhes fornecidos nas respostas dos participantes não foi percebido representações que pudessem indicar a zona muda em torno do objeto mediação pedagógica.

Como já foi visto, uma parte dos professores oscilavam a participação. Outros acabaram evadindo no decorrer do curso. Esses são fatos que chamam atenção e se colocam como um grande desafio para a EaD (EAD.BR, 2019). No entanto, é também curioso o fato de alguns fazerem a inscrição e abandonarem o curso sem nunca terem acessado o ambiente.

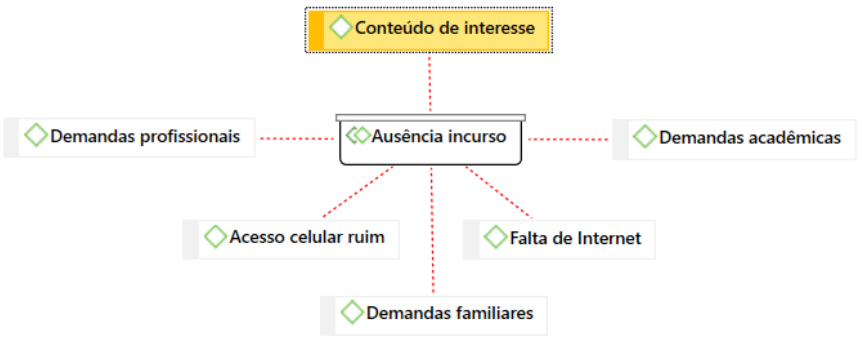
No estudo do processo interacional, Marcos Silva (2000) destaca que é necessário olhar para a motivação dos sujeitos. O que aconteceu com os professores que nunca acessaram? O quê e/ou por que a motivação mudou? Como Bardin (1977) destaca, o núcleo expressivo pode ser um indicativo analítico e pode ressaltar alguns elementos importantes sobre os dados.

Desde o início das atividades do curso, os participantes eram comunicados por *e-mail* sobre o início e a finalização de cada etapa. Do mesmo modo, ao se aproximar da etapa final do curso, eles foram lembrados sobre a expiração das atividades. As mensagens objetivaram relembrar os prazos e demonstrar a importância da participação. Outra medida para incentivar os alunos oscilantes e que não estavam participando das atividades era o envio de mensagens de cunho afetivo que alertavam para o fato de que a presença deles era importante e a ausência de cada um era notada.

Por meio desses *e-mail*s, dois professores entraram em contato para informar sobre a ausência. Com o objetivo de buscar compreender o quê e o porquê de eles nunca participarem, foi enviado um *e-mail* em um momento posterior à finalização do curso, quando a pesquisadora se sentiu instigada com essa questão. Essa foi uma estratégia que buscou aproximá-los e reduzir a pressão normativa. Dessa forma, obteve-se o retorno dos outros dois participantes. Os dados dos *e-mail*s serviram de base para composição do arquivo para essa análise.

É importante destacar que os mesmos procedimentos adotados para a criação das redes semânticas anteriores foram seguidos para criação da rede discursos ausentes. Confira abaixo os resultados:

Figura 26: Rede Discursos Ausentes



Fonte: Elaboração própria a partir de print de tela no *software* ATLAS ti.

Um fato que merece ser evidenciado é que desses quatro professores que nunca acessaram o curso, três são do gênero feminino e um masculino. Essa rede mostra que, mesmo o curso tendo um conteúdo de interesse aos professores, outras questões foram responsáveis pela ausência e descontinuidade, como DEMANDAS PROFISSIONAIS, DEMANDAS FAMILIARES, DEMANDAS ACADÊMICAS, FALTA DE INTERNET, ACESSO RUIM PELO CELULAR. Esses resultados remetem a questões que já foram mencionadas nesse trabalho e se colocam como elementos que são desafiadores para a EaD.

Avaliar as motivações é importante, pois podem indicar elementos para a interação (SILVA, 2000). Nesse caso, as marcas representacionais encontradas evidenciam os motivos que levaram a não interação (participação) no curso. Dessa forma, o fato de nunca terem acessado a plataforma acabou favorecendo a diminuição do envolvimento (vínculo) do curso e contribuindo para o conhecimento dos discursos ausentes.

Os elementos que envolvem as DEMANDAS PROFISSIONAIS e FAMILIARES também aparecem na pesquisa de Vianna (2001) como uma tensão iminente. Nessa rede ainda aparecem as DEMANDAS ACADÊMICAS. Esses fatos representacionais acabam influenciando a administração de outra tarefa. Diante disso, se encaixar nos requisitos e efetivar a matrícula, como também ter à disposição materiais em um ambiente não é o bastante para que a aprendizagem se estabeleça (VALENTE, 2010).

Outra questão que também influencia a ausência e/ou permanência em um curso de EaD é o fato da FALTA DE INTERNET, que aparece como um elemento representacional dos professores. Com base na Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2019[53], é possível visualizar que dos

[53] Pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br).

usuários de internet pelo telefone celular, por tipo de conexão utilizada, 77% da população tem acesso ao 3G ou 4G, e 89% têm acesso ao *wifI* (CETIC. BR, 2019). O que expressa que, dentre a população que possui o aparelho de celular, uma parcela considerável ainda não tem acesso à internet por meio do dispositivo.

Outra questão que aparece é o ACESSO CELULAR RUIM se referindo a questão visual da plataforma por meio do dispositivo. Diferentemente da tela de um tablet, desktop ou notebook, a tela do celular tem um tamanho menor. Mesmo que o portador do aparelho maximize a tela vai precisar realizar movimentos para ir adiante, voltar, abrir uma informação etc., o que se coloca como uma dificuldade na manipulação para alguns.

Esse cenário de abandono do curso também merece atenção, pois muitas vezes o cursista até tem motivação para levar o curso adiante. No entanto, suas demandas pessoais, profissionais, acadêmicas e recursos tecnológicos acabam dificultando o acesso e a permanência no curso. Para repensar melhor as análises realizadas é exposta a seguir a discussão dos resultados com base no aporte teórico.

6.7. Refletindo os Resultados

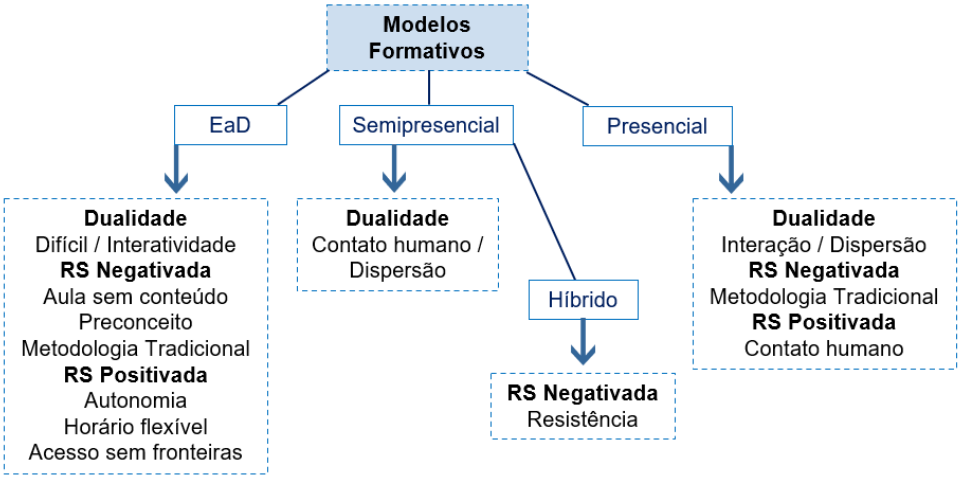
Com base nos dados dos discursos do grupo focal e das redes semânticas apresentadas, foi possível compreender como esse grupo de professores representa a mediação pedagógica. Olhar para o objeto de representação, para os sujeitos e o cenário de formação da representação permitiu entender que “o objeto entra numa série de relacionamentos e articulações com outros objetos que já estão lá e dos quais ela empresta as propriedades e acrescenta as suas próprias” (MOSCOVICI, 2012, p. 58). O que contribuiu para o conhecimento das representações em torno dos modelos formativos, do mediador e da tecnologia. Representações que estão envolvidas em um Sistema de Representações Sociais (SRS)[54] (FELIX et al., 2016).

Por meio da interpretação dos dados foi possível compor as figuras abaixo, que relacionam representações positivadas e negativadas[55], representações de dualidade e distorção acerca dos objetos mencionados.

[54] Felix et al. (2016) percebeu em sua pesquisa bibliográfica acerca do conceito de Sistemas de Representações Sociais que o termo é polissêmico e utilizado de forma muito inicial. Verificou que a definição apresenta aproximações e distanciamentos, no entanto, um ponto de convergência das produções é “do uso do conceito de SRS como conjunto de representações sociais” (p. 214).

[55] Conteúdo representacional apoiado na dimensão atitudinal (GOUVEIA, 2019; MOSCOVICI, 2012).

Figura 27: Elementos presentes na representação social dos Modelos Formativos



Fonte: Elaboração própria.

Em relação às representações em torno dos modelos formativos, foi possível perceber que a EaD em seu formato totalmente a distância possui representações positivadas com a possibilidade da adequação temporal (flexibilidade), maior autonomia e possibilidade de acesso. Por outro lado, uma representação negativada marcante foi a ausência do contato humano, o que também foi evidenciado na pesquisa de Santos, Rosa e Vieira (2018). Já para o semipresencial e presencial, o contato humano aparece positivado. Embora as expressões corporais observadas no ensino presencial auxiliem o processo de intervenção (SANTOS; ROSA; VIEIRA, 2018), é necessário superar o discurso de o ensino presencial estar centrado nas relações afetivas (BARRETO, 2004). Pois a aprendizagem deve considerar as práticas sociais, mas deve caminhar no sentido da reflexão buscando o diálogo entre estratégias e a teoria (BARRETO, 2004).

Outra representação foi da modalidade EaD ser vista como DIFÍCIL. Essa representação pode estar carregando uma das justificativas para uma quantidade considerável de participantes evadirem e desistirem da modalidade. Além disso, outro aspecto interessante é que grande parte do grupo de professores era composto por mulheres. Ao olhar para a evasão, ficou nítida uma maior representatividade de desistências e oscilação na participação do curso EaD por parte das mulheres. Isso nos remete a indícios de incompatibilidade de horários, sobrecarga e a concentração entre tarefas distintas como evidenciado na pesquisa de Viana (2001). Interessante, pois Bardin (1977) relata que o núcleo expressivo pode indicar algo sobre o objeto analítico, o que aguçou a curiosidade para olhar para a questão do gênero desses sujeitos.

Outra representação dual dos modelos formativos EaD foi INTERESSE X RESISTÊNCIA. O grupo destaca a questão do INTERESSE pela modalidade, até mesmo o

professor que nunca teve contato com ela. Em outras abordagens, como o caso do ensino híbrido, há uma certa RESISTÊNCIA. Nesse sentido, a pesquisa de Santos (2016) retoma a necessidade de os alunos “reaprenderem” por uma lógica teórico-prática. Essa dificuldade de adaptação pode ser indício de representações da metodologia tradicional.

Um resultado interessante da análise foi em relação ao processo de ancoragem e objetivação, em transformar aquilo que não é familiar (MOSCOVICI, 2009). No caso, o PRECONCEITO do professor P5 com a EaD, em algo familiar. Mesmo nunca tendo contato com a modalidade, o professor apoiava sua visão de sentido e conteúdo representacional a respeito da modalidade na dimensão da atitude, definindo a aula da modalidade como algo sendo SEM CONTEÚDO. No entanto, a representação foi desestabilizada quando ele teve contato com a dimensão do campo da representação e com a dimensão da informação, e pôde transformar sua ideia inicial em uma representação (MOSCOVICI, 2012) também ligada à categoria atitude, mas como algo prazeroso, dando indícios de que, a partir da experiência, percebeu que não é uma aula SEM CONTEÚDO.

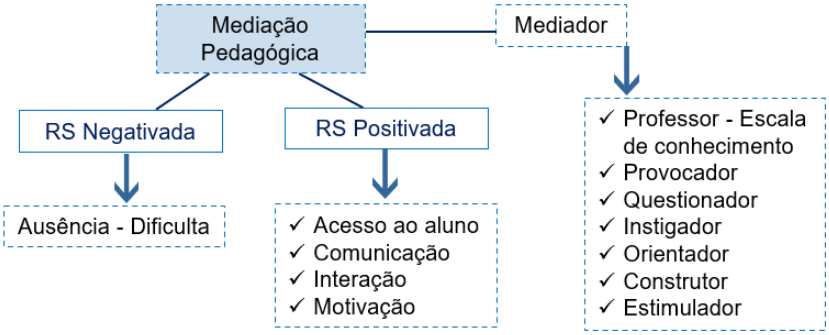
A questão da INTERATIVIDADE foi destacada de forma dual à dificuldade, o que nos leva a refletir que, mesmo a sala de aula *online* sendo configurada em um ambiente virtual de aprendizagem, apresenta desafios (AGUIAR, 2011; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000). Requer tanto do professor como do aluno uma mudança de cultura em EaD, de forma que utilize e interaja para além de um processo mecanizado / e um repositório de conteúdo (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000; SANTOS, ROSA, VIEIRA, 2018). E caminhe na contramão de um ensino consumista, que confunde a quantidade exagerada de materiais com educação (GUTIERREZ; PRIETO, 1994).

Em relação à abordagem híbrida, para esse grupo as representações foram negativadas. O grupo demonstrou resistência a essa proposta, considerada cansativa. Nesse sentido, a pesquisa de Santos (2016) acrescenta a necessidade de reaprender a aprender por um viés que utiliza a teoria e a ação. Visto que é mediante as relações que “vamos compreendendo, construindo e reconstruindo o pensamento e as ações, os quais vão influenciar nossos sentidos desencadeando novos comportamentos” (COSTA; LIBÂNEO, 2018, p. 7).

Por meio das discussões à luz da Teoria das Representações Sociais também foi possível observar que, para a mediação pedagógica se constituir como um objeto de representações sociais, deve demonstrar relevância acadêmica e social (SÁ, 1998). Bem como “deve haver consenso interno quanto às crenças acerca do objeto, as quais derivam da natureza da relação do grupo para com o objeto” (ALVES-MAZZOTTI; CAMPOS, 2011). Por meio das análises das redes semânticas criadas com base no grupo focal, foi possível

perceber que a mediação pedagógica se configurou como um objeto de representação social para o grupo de professores envolvidos na pesquisa. ~~Veja a~~ Segue a figura construída com base nas análises realizadas:

Figura 28: Elementos presentes na representação social da Mediação Pedagógica



Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa destaca a importância que a mediação pedagógica *online* desempenha para a experiência formativa dos cursistas (COSTA; LIBÂNEO, 2018; SCHMIN, 2017; CRUZ; REHFELDT; MARCHI, 2016). Nesse sentido, sua clareza pode auxiliar no desenvolvimento de boas práticas, e/ou a má compreensão levar à precariedade (SCHEMIN, 2017; LABIAK, 2016; SARI. 2016; FACURI, 2011; LIMA, 2011). A revisão de literatura demonstrou que muitos professores não diferenciam a mediação pedagógica realizada *online* de outros modelos formativos (LABIAK, 2016; SOEIRA, 2013). Assim, como a falta de compreensão a respeito do papel do mediador pedagógico (SARI, 2016).

O que tornou possível refletir que a prática pedagógica carrega significações para além do propósito de ensino, ligado apenas ao conteúdo. Mas, que realça o sentido de educar, voltado para o ato pedagógico e para a mobilização de significações que ele carrega e produz na relação entre os demais sujeitos e o meio social (LABIAK, 2016).

Como foi visto por meio das discussões sobre a TRS e os processos de formação da representação, são construídas coletivamente por um processo engendrado pelas interações entre os sujeitos sociais (TESTA BRAZ DA SILVA, 2013). O que permite pensar o contexto pedagógico como “um ‘lócus’ em permanente movimento, o qual inclui alunos e professores como os agentes que constroem/reconstroem significados e difundem em uma troca constante de conhecimento” (TESTA BRAZ DA SILVA, 2013, p. 37). Essa dinâmica de apoderamento é a geradora da produção de sentimentos e a geração das RS (TESTA BRAZ DA SILVA, 2013). Moscovici (2009) acrescenta que esses processos de apropriação, significação e legitimação de um determinado objeto acontecem por duas etapas: ancoragem e objetivação. É por meio das práticas sociais que

> são construídas e reformuladas as representações mentais, pois as experiências, materiais e intelectuais, individuais e coletivas, medeiam significados, conhecimento e comportamentos sociais que novamente exercerão força sobre o mundo nas formas de ação humana (COSTA; LIBÂNEO, 2018, p. 7).

A objetivação é a transformação do abstrato em algo concreto, é uma operação do imaginante e estruturante na qual transforma um conceito em uma imagem (MOSCOVICI, 2009). Esse processo se estabelece por meio de três etapas: seleção e descontextualização dos elementos de um determinado objeto, criação de um núcleo figurativo da representação, e naturalização da representação.

As discussões e análises também permitiram perceber a INTERAÇÃO como representação social do objeto mediação pedagógica (CRUZ; REHFELDT; MARCHI, 2016) e a COMUNICAÇÃO constituindo um elemento crucial para a função representacional desse objeto. O que ressalta o quanto “o diálogo na educação *online* se legitima através da palavra, pois estas circulam com a intenção de manifestar determinado posicionamento – de caráter educativo ou social – dos participantes das comunidades virtuais” (ROESLER, 2010). Isso revisita uma teia de significações que envolvem essa relação. Silva (2000) destaca que as interações desempenham um papel central e “é por meio das interações com os objetos que o sujeito constrói suas estruturas mentais e seu conhecimento” (SILVA, 2000, p. 183). As análises evidenciam que o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem no modelo formativo *online* representam além da parceria, uma corresponsabilidade.

Nesse sentido, as representações acerca da mediação pedagógica estão relacionadas aos modelos formativos. Essas representações sinalizam que pode haver elementos da mediação também permeando a microcategoria *atitude*. Nesse sentido, Barreto (2004) indica a necessidade de superar e desconstruir o discurso que centraliza os processos educativos, como no presencial, apenas em aspectos da relação afetiva.

No entanto, mesmo com uma representatividade menor, as análises evidenciaram algumas representações do mediador como aquele que fornece conhecimento, fornece ferramentas, explica como serão realizadas as atividades, transmiti experiências, constrói o raciocínio, ou seja, atreladas ao ensino tradicional. Embora apareçam representações que remetem a uma ação mais dinâmica e horizontal, também aparecem componentes do ensino EaD como um “produto” a ser transferido e não como um “processo” a ser desenvolvido. Esses “elementos representacionais que envolvem ações baseadas na abordagem virtualizada e

broadcast[56], com objetivo da retenção da informação" (XAVIER, TESTA BRAZ DA SILVA, 2021).

As representações em torno do mediador remetem a ações (intervenções) no ato de educar. Ações que visam motivar os participantes, estimular a comunicação, orientar o percurso formativo que também foram mencionadas por Moran, Masseto e Behrens (2000). Os autores também destacam que, mesmo desempenhando essas funções, o mediador possui conhecimentos e experiências (especialista) para estar à frente do processo de ensino, o que também foi evidenciado nas análises, ao representar a ESCALA DE CONHECIMENTO.

Essas representações do grupo de cursistas também estão ligadas ao cunho procedimental e atitudinal com o foco na interatividade, direcionando para o fato de que a "ação docente do tutor *online* caminha no sentido da abordagem da educação *online"* (XAVIER; TESTA BRAZ DA SILVA, 2021, p. 942).

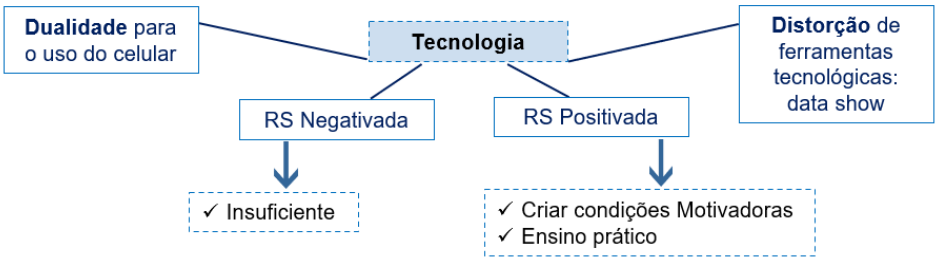
Já em relação aos elementos representacionais em torno de quem é mediador e/ou tutor pedagógico, observou-se que não há um conceito formalizado. Não fica claro para o grupo se o tutor poderia ser o mediador e vice-versa. A análise fornece pistas sobre os processos de ancoragem e objetivação quando aproximam esse objeto a informações preexistentes. No entanto, em relação aos elementos representacionais em torno de PROFESSOR e TUTOR, eles aparecem ligados às modalidades de ensino.

Com base nas análises realizadas foi possível perceber que a representação social da mediação pedagógica está objetivada nos tipos de modelos formativos. Sendo assim, a naturalização da mediação pedagógica depende do modelo formativo em questão. Já a ancoragem se dá nas práticas que caracterizam esses modelos, de tal forma que o Professor aparece como representação do modelo formativo presencial e tutor do modelo formativo EaD.

Outro resultado interessante é a intervenção como uma característica da mediação pedagógica, um elemento representacional arraigado de intencionalidade. Para o grupo em questão, a mediação pedagógica *online* possui elementos representacionais diferentes do ensino tradicional. Nesse sentido, o ato educativo serve para auxiliar na construção de conhecimento e para trazer informações sobre a realidade (GUTIERREZ; PRIETO, 1994).

[56] Transferência de informações por meios tecnológicos (TAVARES-SILVA; VALENTE; DIAS, 2014).

Figura 29: Elementos presentes na representação social de tecnologia



Fonte: Elaboração própria.

Uma questão também observada foi as representações em torno da tecnologia. Nesse caso, os resultados permitem refletir que há uma distorção da tecnologia, como o caso comentado pelos professores P3 e P4 a respeito do *data show*. Existia uma distorção do objeto, visto que ressaltam o valor representacional. No entanto, em contato com o objeto, as etapas de objetivação foram ativadas e eles perceberam que não bastava substituir o quadro por outra ferramenta, ou seja, apenas a presença física da tecnologia não foi capaz de modificar a prática pedagógica evidenciando uma representação negativada - insuficiente (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2000). O que vai de encontro com os dados de Aguiar (2011) que indica que a presença e a utilização das tecnologias da informação só são suficientes se não forem atreladas a elementos da prática pedagógica.

Um fato já mencionado por Moran, Masseto e Behrens (2000) é que muitos professores buscam a ressignificação de práticas e mudanças nas suas próprias posturas frente ao ato de educar. Isso vai de encontro aos discursos encontrados, como um elemento de motivação do grupo de professores para a inscrição no curso de extensão ,por ser uma forma de discutir “seus papéis como professores e da maneira como se relacionam com seus alunos em aula, como motivá-los etc.” (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2000).

Outra observação interessante foi a questão da dualidade do celular. Embora o celular conectado à internet ofereça vantagens para a interação no ciberespaço (WITTGENSTEIS, 2019) e na promoção de conversas ubíquas (SANTOS; CARVALHO; MADDALENA, 2017), ainda é desconsiderado e impedido de compor os contextos educacionais. Por outro lado, vemos o quanto esse empecilho atrapalhou e modificou práticas e relações durante a pandemia e como se tornou um artefato indispensável para acessar o digital em rede, para possibilitar o prosseguimento dos estudos e do trabalho em casa (*home office*), assim como se comunicar e estabelecer demais relações sociais (HODGES et al., 2020).

Neste capítulo, colocamos à disposição reflexões a partir do levantamento bibliográfico, da análise dos dados e de discussões teóricas que remetem à importância da

mediação pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem, assim como seu entendimento para reconfiguração de práticas que se adequam às realidades de cada modelo formativo. Nesse caso, para os tutores virtuais é de suma relevância o conhecimento da modalidade e suas especificidades para promoção da docência *online* discutida neste trabalho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1. Reflexões sobre a pesquisa

> *Quando a gente acha que tem todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas. Luís Fernando Veríssimo*

Antes de iniciar as considerações, é importante retornar à questão da pesquisa: que representações sociais os professores têm a respeito da mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem?

Este trabalho se propôs a atender aos seguintes objetivos a) Identificar se a mediação pedagógica é um objeto de representação social; b) Analisar as representações sociais em torno do objeto mediação pedagógica e em torno do papel do mediador; c) Identificar representações sociais que aparecem nos modelos formativos *online*.

Por meio do referencial teórico da TRS, foi possível perceber que a representação da mediação pedagógica está relacionada à interação e associada à ação didática (intervenção) do mediador-professor e/ou mediador-tutor. Isso vai impactar diretamente no processo de ensino e aprendizagem e na relação estabelecida entre os pares, seja positivamente, seja negativamente.

Dessa forma, foi possível compreender que esse objeto se constitui como um objeto de RS, pois mobilizou temas comuns ao grupo e estava inundado de cultura, valores e práticas (ABRIC, 1994). O que contribui para área de EaD, visto que é uma modalidade pautada em processos interacionais. Os resultados sinalizam a necessidade de não apenas olhar para o processo interacional, mas também considerar a mediação pedagógica e o meio, ou seja, o modelo formativo à qual essa interação está vinculada.

A análise dos resultados possibilitou perceber um sistema de representações, ou seja, objetos que surgem e estão conectados ao objeto mediação pedagógica, como é o caso dos modelos formativos, mediador e tecnologia. Representações que estão articuladas e conservam entre si relações de significação (FELIX, et al., 2016).

A pesquisa bibliográfica em torno do objeto de representação mediação pedagógica permitiu esclarecer a importância das ações didáticas do professor/tutor, seja em cenários presenciais, como também em ambientes virtuais de aprendizagem. A pesquisa mostrou que os modelos formativos possuem particularidades, sinalizando que o desenho didático e a mediação pedagógica precisam ser pensados a partir dessas necessidades / especificidades.

Mesmo o ambiente virtual não possibilitando a visualização da expressão corporal do outro, do olhar, do semblante, o contato, ainda que *online,* é necessário para o estabelecimento da relação professor-aluno, como também para que as intervenções pedagógicas sejam efetivadas. Pois os processos interacionais vão engendrando novas formas de ação no mundo (TESTA BRAZ DA SILVA, 2010), que, consequentemente, influenciam o processo de formação do objeto representacional (JOVCHELOVITCH, 2007).

As pesquisas bibliográficas evidenciam que uma grande parte de tutores investigados não compreendem seu papel enquanto mediador. Outras pesquisas perceberam que alguns até compreendem, mas não praticam e alguns entendem seu papel nesse processo. Como foi discutido, essa clareza ou falta dela pode comprometer ou trazer possibilidades experienciais na formação dos alunos.

Esse fato também apareceu nos resultados da análise. Para o grupo em questão, a mediação pedagógica apareceu apoiada na dimensão da atitude, posicionamento frente ao objeto, que pode ser positivada ou negativada. Nesse caso, a representação negativada da mediação se deu pela ausência, o que para o grupo pode comprometer a formação.

Por outro lado, a representação da mediação pedagógica aparece positivada, como uma forma de acessar o aluno, evidenciando que a relação comunicacional / interação pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e motivar a participação e o envolvimento dos estudantes em curso.

Nesse sentido, o grupo representa o mediador como aquele que é responsável por acompanhar, que detêm de um conhecimento mais amplo, que vai instigar, motivar e direcionar o grupo. Nesses termos, é profícua a investigação e o oferecimento formativo para os professores-tutores que vão atuar na EaD, a fim de que possam estabelecer relação entre o “saber” e “saber fazer” com base na “reflexão da ação” e “sobre a ação”. O que corrobora para que o objeto representacional seja repensado a partir das práticas e valores engendrados no ambiente de formação.

Outra questão importante foi entender as representações que o grupo possui em torno dos modelos formativos. Embora a EaD seja vista como uma modalidade difícil, pois requer organização e um posicionamento mais autônomo do aluno, também foi ressaltado o aspecto positivado da interatividade. O que nos leva a perceber vestígios no desenvolvimento de processos representacionais na modalidade com base em uma relação mais participativa e atuante do mediador-tutor com o aluno e seus pares.

Por outro lado, algumas representações também foram encontradas como o fato de a ausência física do professor ser considerada uma aula sem conteúdo, representações

negativadas de preconceito e em relação à questão didática, fazendo referência a abordagens da metodologia tradicional. Isso indica que ainda precisamos avançar na questão didática, pois, mesmo remetendo a modelos formativos da educação totalmente a distância, do semipresencial e da abordagem híbrida, apareceram vestígios de representações de uma metodologia tradicional~~, difícil.~~ Esse fato também foi evidenciado a partir das pesquisas bibliográficas levantadas. Não basta utilizar e/ou optar por um modelo formativo diferente ou que use as tecnologias se há apenas uma transposição de prática para outro cenário. A diferença está no entendimento das especificidades de cada cenário, na promoção de um desenho didático e ações didáticas que aproveitem processos de coautorias, participativos, pautados em uma relação horizontal.

Em relação ao semipresencial e presencial, apareceram representações duais para a questão da interação propiciada pelo contato humano, mas que também é um fator que acaba distraindo e dispersando os pares. Outra questão é que, embora a pesquisa de Santos (2016) ressalte a possibilidade de o ensino híbrido reunir diferentes recursos e oferecer formação e vivência prática, foi possível observar o aspecto atitudinal negativado frente a esse objeto,por meio da resistência. O que nos leva a refletir que não basta que o desenho didático, as ações pedagógicas e o ambiente de formação sejam diferentes se o aluno não muda seu posicionamento. Este pode ser um indício de representações em torno da metodologia tradicional desenvolvida ao longo da construção histórico-cultural dos sujeitos.

O referencial teórico da TRS e os levantamentos bibliográficos possibilitaram ponderações importantes para responder à questão proposta por essa pesquisa. No entanto, é preciso considerar a abordagem epistemológica do objeto da mediação pedagógica e de sua ação no processo de ensino e aprendizagem. Mas, vale destacar que, para essa compreensão, foi necessário considerar os processos de ancoragem e objetivação em torno do objeto de representação.

Um resultado importante também foi a utilização de AVAs, que tem em sua proposta a organização para promoção de aprendizagem e da experimentação de outras plataformas para configuração de um AVA, mesmo não sendo criadas para esse objetivo, como foi o caso do *WhastApp* e *Facebook*. Moran, Masseto e Behrens (2000) destacam que as tecnologias, embora sejam instrumentos, “podem ser adequadas aos objetivos aos quais se destinam” (p. 153).

Outro ponto importante foi perceber o quanto se faz necessária a reconfiguração do espaço, principalmente da ação didática, de modo que os sujeitos (nesse caso, os cursistas) pudessem vivenciar a dupla função da RS: ao mesmo tempo, em que estabelecessem relação com o real, pudessem dar sentido a ele (JOVCHELOVITCH, 2008). Consequentemente, as

representações sociais em torno do modelo formativo EaD e o papel do aluno nesse contexto poderiam ser experienciadas.

Como podemos observar há muitos desafios frente a essa discussão, mas estes não se colocam como barreiras, mas sim possibilidades de novos lócus de investigação. Com base nas conclusões das análises, esperamos propor a reflexão e contribuir para ações didáticas que visem reestruturar os elementos das representações sociais sobre a mediação pedagógica, que são construídas e arraigadas historicamente, de modo que sejam modificadas as práticas educativas.

7.2. Ressoar de inquietações e novos "cliques" de possibilidades

A TRS foi muito enriquecedora para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois é possível olhar para o sujeito, mas também para os contextos de formação da representação. O que foi um grande ganho, pois "teorias que ignoram as linguagens das tecnologias comunicacionais ou que as consideram sob um ponto de vista meramente instrumental deixam de enxergar as novas questões colocadas pela cultura digital, está dentro dos antigos paradigmas" (SANTAELLA, 2003).

Nesse movimento da cibercultura, em que os sujeitos sociais compartilham processos de coautoria, desenvolvem coletivamente saberes e estão conectados virtualmente "é preciso ir além para pensar as novas formas de associação que regulam a atividade humana em nossa época" (ALVES-MAZZOTTI; CAMPOS, 2011). Dessa maneira, a TRS pode contribuir para encontrar algumas respostas em torno das representações do aluno desse tempo especialmente em contexto de pandemia e entendendo que a docência *online* pode ser explorada para além do ensino remoto. Qual é a representação social da mediação pedagógica em contextos de pandemia e ensino remoto emergencial? Como esses professores representam suas práticas? Como os alunos representam a mediação pedagógica nesses cenários? Essas inquietações podem trazer direcionamentos para reconfigurações das práticas no ensino remoto emergencial aproveitando os processos de coautoria mediados pelo digital em rede.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, D; MILL, D. Reflexões sobre autonomia e limitações nas relações polidocentes na educação a distância. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Paraná. vol. 16, nº 1, pp. 33-46, jan./abr., 2013.

ABRIC, J. C. **Prácticas sociales y representaciones**. Filosofia y cultura contemporânea, Ediciones Coyocán, Méximo, 2001.

ADELL, J.; BELLVER, A. J.; & BELLVER, C. Ambientes virtuais de aprendizagem e padrões de e-learning. In: C. Coll & C. Monereo, **Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação** (N. Freitas, Trans., pp. 245-267). Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

AGUIAR, J. A. **Formação continuada semipresencial com professores de ciências: interlaçando caminhos entre os saberes docentes e as tecnologias de informação e comunicação**. 2011. 92 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências. Recife, PE. 2011.

ALEXANDRE, M. **Representação Social: uma genealogia do conceito**. Revista Comum, Rio de Janeiro, RJ. v. 10, n. 23, p. 122-138, julh/dez. 2004. Disponível em: <https://www.sinpro-rio.org.br/site/admin/assets/uploads/files/7e657-gomes_marcos-alexandre-de-souza-representacao-social_-uma-genealogia-do-conceito-comum-23.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

ALVES, E. A. T. D. **Vivências e Percepções de acadêmicos de enfermagem em fórum *online***. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ALVES, R. M. P. **Mediação pedagógica na educação a distância: análise da atuação docente na produção textual colaborativa em fóruns de discussão**. 2018. 219p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, Pernambuco, RE. 2018.

ALVES, T.; ARAÚJO, R. O *Moodle* e o *Facebook* como espaços pedagógicos: percepções discentes acerca da utilização destes ambientes. **Revista em Teia**. Recife-PE, v.4, n.2, p. 1-16, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, vol.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

_____.; CAMPOS, P.H.F. Cibercultura: uma nova “era das Representações sociais”? In: Almeida, A.M.O.; Santos, M.F.S.; Trindade, Z.A. (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p.457-488.

AMANTE, L. *Facebook* e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.). ***Facebook* e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUERPB, p. 27-46, 2014.

AMANTE, L.; FONTANA, L. Mobilidade, *WhatsApp* e aprendizagem: realidade ou ilusão? In: PORTO, C.; OLIVEIRA, C. E.; CHAGAS, A. ***WhatsApp* e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA, p. 129-150, 2017.

AMORIM, R. M. A. Formação Inicial de Professores e Aproximação com o Campo Profissional na Modalidade Semipresencial do Consórcio Cederj. **Revista EaD em foco**. Rio de Janeiro. vol. 9, nº 1, pp. 1-10, 2019.

ARAÚJO, A. S. **Alfabetização potencializada pela mediação digital na formação de alunos iniciantes do ensino fundamental**: implicações político-pedagógica. 2014. 120 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Cristóvão, SE. 2014.

ARRUDA, D. Docência, tecnologias, mediação e docência universitária: aproximações entre o presencial e a distância**. Revista Tempos e espaços em educação**. São Cristóvão. vol. 11, nº 01, pp. 113-131, dez., 2018.

BAIRRAL, M. A. **Discurso, Interação e Aprendizagem Matemática em Ambientes Virtuais a distância**. Rio de Janeiro: Edur, 2007.

BAIRRAL, M. A. **Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação e Educação Matemática**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ, 2012.

BARBOZA, C. M. A mediação do tutor no ensino e na aprendizagem de uma Língua Estrangeira a distância. **Revista EaD & Tecnologia Digitais na Educação**. Dourados. Dourados. vol. 5, nº 7, pp. 27-39, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Paris: Presses universitaires de France, 1977.

BARRETO, R. G. **A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente**. Educ. Soc*.* [*online*]. 2012, vol.33, n.121, pp.985-1002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a04v33n121.pdf>. Acesso em março de 2018.

_____. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

_____. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas. vol. 25, nº 89, pp. 1181-1201, set./dez, 2004.

BARZOTTO, L. A. B. et al. A relevância da mediação pedagógica entre formador e tutor. **Revista EaD & Tecnologias digitais na educação**. Dourados – MS, vol. 1, nº 2, pp. 57-65, jul./dez., 2013.

BARROS, B. C. et al. Percepções sobre a Docência na Pandemia: Trocas entre Professoras Iniciantes e Experientes no Programa Híbrido de Mentoria. **Revista EaD em foco**. Rio de Janeiro. vol. 10, nº 3, pp. 1-15, 2020.

BASSANI, P. B. S. Análise do processo de formação de comunidades virtuais de aprendizagem em espaços de educação a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 53, nº 4, pp. 1-11, 2010.

BASSANI, P. B. S.; FRITZ, R. S. Aprendizagem em/na rede: comunidades virtuais de aprendizagem em *blogs.* **Revista Diálogo Educação**. Curitiba. vol. 13, nº 40, pp. 895-912, set./dez, 2013.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Org.).**A Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEDRAN, P. F. **A formação inicial do professor de línguas no e para o contexto virtual e a construção de comunidades de prática**. 2012. 307 p. Universidade Estadual de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto, SP. 2012.

BENTO, M. C. M. et al. Formação Docente em EaD para processos híbridos. **Revista Intersaberes**. Curitiba, vol. 14, nº 31, pp. 198-211, Jan./mar., 2019.

BEZERRA, C. **A interação entre aprendizes surdos utilizando o fórum de discussão: limites e potencialidades**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo.

BILATTO, V. M. **Comunidades virtuais de aprendizagem em espaços colaborativos**. 2012. 140 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, São Paulo, SP. 2012.

BLEY, D. H. P.; CARVALHO, A. B. G. Ciclos de codificação e o software ATLAS ti: uma parceria criativa para análise de dados qualitativos em pesquisas sobre o uso das tecnologias digitais no campo da Educação. **EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana.** vol. 10, nº 1, pp. 1-14, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 de março de 2020. Seção 1, p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 de março de 2020. Seção 1 p. 39.

BRASIL. Presidência da República. Regulamenta o Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 de maio de 2017. Edição 110, Seção 1.

BROD, F. A.; RODRIGUES, S. C. A mediação pedagógica na educação a distância da rede e-Tec Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 10, nº 20, pp. 185-205, 2013.

CARVALHO, J. S. **Redes e comunidades virtuais de aprendizagem**: elementos para uma distinção. 2009. 196 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, SP. 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, R. V. Representações sociais da prostituição na cidade do Rio de Janeiro. In: SPINK, M. J. P. (Org.): **O conhecimento no cotidiano*:* as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, p. 149-187, 1995.

CENSO EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning. In: **Brazil 2018** [livro eletrônico]/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Camila Rosa (tradutora). Curitiba: InterSaberes, 2019.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC Domicílios 2019**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR [editor] . São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/individuos/J6/expandido. Acesso em: 16 out. 2020.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação*,* n. 2, Porto Alegre, 1990, p. 177-229.

CHRISPINO, A. et al. As crenças de professores e alunos sobre a tecnologia. In: ROIG, A. B.; ALONSO, Á. V.; MAS, M. A. M.; GARCÍA - CARMONA, A. (Org.) **Ciencia, Tecnología y Sociedad en Iberoamérica: Una evaluación de la Comprensión de la Natureza de Ciencia y Tecnología**. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI. p. 165 - 178. 2010.

CLAUDINO-KAMAZAKI, S. G. et al. Formação de Professores em Educação Especial na Modalidade EaD: Alguns Apontamentos sobre Seis Cursos de Especialização. **Revista EaD em foco**. Rio de Janeiro. vol. 7, nº 3, pp. 1-13, 2017.

CLEMENTINO, A. Adaptação da mediação a diferentes perfis de públicos e áreas. Disponível em: < https://slideplayer.com.br/slide/12499235/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

CORTELINI, V. G. **Formação docente e os cursos de graduação em pedagogia na modalidade EaD**: processos formativos e a autonomia do sujeito. 2017. 178 p. Dissertação

(Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, RS. 2017.

COSTA, F. A. Comunidades virtuais de aprendizagem: traços, perspectivas de estudo e desafios às instituições educativas. **Perspectiva**, vol. 30, nº 1, pp. 59-75, jan./abr., 2012.

COSTA, L. H. S. da.; PEREIRA, F. P. de M.; BONIFÁCIO, K. M. O uso do *Edmodo* como ferramenta de apoio ao ensino de Biologia em um Instituto Federal. **Revista Tecnologias na Educação**. Minas Gerais, vol. 19, n. 19, pp. 1-14, jul., 2017.

COSTA, R. L.; LIBÂNEO, J. C. Educação profissional técnica a distância: a mediação docente e as possibilidades de formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. vol. 34, nº 34. pp. 1-26, mar., 2018.

CRUZ, J. A. Gestão do Conhecimento e as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC: Mapas do Conhecimento na Formação Inicial do Docente e Educação à Distância. In: **XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**. 19, 2014, Vila Velha. Anais... Vila Vela, Espírito Santo, 2014, vol. 1, pp. 1-16.

CRUZ, J. A. S. **Formação profissional e mediação pedagógica na era digital**: educar para os meios e os meios para educar. 2015. 116 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Pós-Graduação em Televisão Digital: Informação e Conhecimento, Bauru, SP. 2015.

CRUZ, J. A. S.; et al. Gestão do conhecimento e as tecnologias da informação e comunicação - TIC: Mapas do Conhecimento na Formação Inicial do Docente e Educação à Distância. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Anais XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**. Vila Velha – ES. 2014. p. 1-15.

CRUZ, M. C. F. **Interações e aprendizagem colaborativa em uma comunidade virtual de aprendizagem de um curso de licenciatura semipresencial**: uma análise referenciada no paradigma teórico da cibercultura. 2015. 105 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE. 2015.

CRUZ, R. P.; REHFELDT, M. J. H.; MARCHI, M. I.; Construção, mediação e uso de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem com alunos do 1º ano do Ensino Médio. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. Manaus. vol. 1, nº 02, pp. 1-14, 2016.

El-Hani, C. N.; Greca, I. M. Participação em uma comunidade virtual de prática desenhada como meio de diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em biologia. **Ciência e Educação**. Salvador. vol. 17, nº 3, pp. 579-601, 2011.

ESPÍRITO SANTO, E. R. **A mediação pedagógica na educação teológica a distância: um estudo de caso**. 2010. 237 p. Tese (Doutorado) – Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, RS. 2010.

ESQUINCALHA, A. da C. **Conhecimentos revelados por tutores em um curso de formação continuada para professores de matemática na modalidade a distância**. 2015. 170 f. Tese (doutorado em Educação Matemática). Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.

FACURI, M. E. **Mediação pedagógica: uma relação de construção e descobertas no ambiente virtual de aprendizagem na modalidade semipresencial**. 2012. 139 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, São Paulo, SP. 2012.

FARR, R. M. **Representações Sociais: a teoria e sua história**. Guareschi, P. A; Jovchelovtch, S. (Org). Textos em representações sociais. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FELDEN, E. L.; NASCIMENTO e SILVA, M. G. C. Formação Docente: Limites e possibilidades na Educação à Distância. **Revista Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC**. Santo Ângelo – RS. vol. 1, nº 2, pp. 57-69, jul./dez., 2011.

FELIX, L. B.; et al. O conceito de Sistemas de Representações Sociais na produção nacional e internacional: uma pesquisa bibliográfica. **Psicologia e saber social**. Rio de Janeiro. vol. 5, nº 2, pp. 198-217, jul./dez. 2016.

FERREIRA, J. M. **Mediação pedagógica na educação a distância: possibilidades a partir das contribuições da abordagem de Reuven Feuerstein**. 2010. 218 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Uberlândia, MG. 2010.

FERREIRA, J. de L.; MACHADO, M. F. R. C.; ROMANOWSKI, J. P. A Rede Social *Facebook* na Formação continuada de Professores: uma possibilidade concreta. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau. vol. 8, nº 02, pp. 550-567, mai./ago de 2013.

FILATRO, A. **Design Instrucional Contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: SENAC, 2004.

FRANÇA, C. M. **Aspectos da formação do professor na mediação pedagógica na utilização das tecnologias da informação e comunicação na escolarização hospitalar**. 2009. 155 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Paraná, Programa Pós-Graduação em Educação, Curitiba, PR. 2009.

FREIRE, C. P. **Critérios de reputação em coletivos digitais**: estudo de caso na disciplina criando comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. 2009. 145 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação, São Paulo, SP. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, P. H. M. **Avaliação da eficácia da formação docente em curso da modalidade de educação a distância (EAD)**. 2018. 156 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, CE. 2018.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: **JODELET, D. (Org.). As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GIOVANELLA, R. **Processos de aprendizagem em uma comunidade de prática virtual: um estudo de caso no grupo de usuários TOTVS RS**. 2014. 198 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, Caxias do Sul, RS. 2014.

GONDIM, S. M. G.; Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Pandéia**, Ribeirão Preto, vol. 12, nº. 24, pp. 149-161, 2002.

GOUVEIA, D. S. M. **As tecnologias na contemporaneidade e a qualidade do ensino de ciências na educação de jovens e adultos: o olhar da teoria das representações sociais**. 2019. Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, RJ. 2019.

GOZZI, M. P. Gestão pedagógica em comunidades virtuais orientadas para a aprendizagem: a importância da formação do Professor mediador. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos. vol. 6, nº 2, pp. 127-137, nov. 2012b.

GOZZI, M. P. O processo de gestão do conhecimento em comunidades virtuais de aprendizagem. **Perspectivas em Gestão e Conhecimento**. João Pessoa. vol. 2, nº 2, pp. 3-14, jul./dez. 2012a.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 2008.

GUARESCHI, P. A. Psicologia Social e Representações Sociais: avanços e novas articulações. In: VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. A. (Orgs.). **Psicologia do cotidiano: Representações Sociais em ação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 17-40.

GUIMELLI, C., & DESCHAMPS, J. C. (2000). Effets de contexte sur la production d´associations verbales: le cas de representations socials des Gitans. **Cahier Internationaux de Psychologie Sociale**, 47, pp. 44-54.

GUTIERREZ, F; PRIETO, D. **A mediação Pedagógica: Educação a Distância alternativa**. São Paulo: Papirus, 1994.

HODGES, C. et al. As diferenças entre o aprendizado *online* e o ensino remoto de emergência**. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**. vol. 2, nº 1, pp. 1-12, jun., 2020.

JODELET, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Org.), **As representações sociais** (L. Ulup, trad., pp. 17-44). Rio de Janeiro: Ed. UERJ (Trabalho original publicado em 1989).

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JONES, Q. Virtual-Communities, Virtual Settlements & CyberArchaelogy – A Theoretical Outline. In: **Journal of Computer Mediated Communication**. vol. 3 issue 3. December, 1997.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Knowledge in context: representations, community and culture**. London: Routledge (UK), 2007.

_____. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 20-31, 2004.

KEMP, S. Digital in 2019: Brasil. **Data Reportal**, 2019. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2019-brazil >. Acesso em 18 de janeiro de 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. 5ª edição. Campinas: Papirus, 2003.

LABIAK, F. P. **A mediação pedagógica na educação a distância à luz de algumas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein**. 2016. 197 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC. 2016.

LAGO SARI, V. **Trabalho pedagógico como mediação**: um estudo com professores que trabalharam como tutores do curso de letras/EaD da UFSM. 2016. 133 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS. 2016.

LEITE, B. S. Ensino híbrido utilizando a Rede Social *Edmodo*: um estudo exploratório sobre as potencialidades educacionais para o Ensino de Química. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, v. 10, n. 3, pp. 206-230, set./dez, 2017.

LEITE, L. L.; MORAES, M. C. O processo de formação docente para a modalidade semipresencial em uma IES. In: 18º **Congresso da ABED**. 18, 2012, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: Paraná, 2012. vol. 1, pp. 1-10.

LEITE, T. C. **Docência compartilhada e o potencial da formação continuada:** rotas possíveis nas viagens pelas práticas docentes na EaD. 2015. 137 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS. 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Setembro de 2014. Goiás: PUC Goiás, 2014. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/MORAN%20BEREHNS%20ENSINO%20INOVADOR.doc>. Acesso em 06 de set. de 2020.

LIMA, D. C. B. P.; SOUZA, L. S. L. Educação a Distância (EaD): Processos de Mediação e Uso das Tecnologias em uma Abordagem Transdisciplinar. **Revista EaD em foco**. Rio de Janeiro. vol. 5, nº 3, pp. 114-127, 2015.

LIMA, G. P. B. **Comunidades virtuais de interação, disseminação e aprendizagem cooperativa (comvid@): um estudo de caso na justiça federal do Ceará**. 2013. 148 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE. 2013.

LIMA, J. M. **A mediação pedagógica na educação a distância: o caso da Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal da Paraíba**. 2011. 121 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, CE. 2011.

LOUREIRO, R. C. **Proposição de modelo teórico para avaliar a coesão interna de comunidades virtuais de aprendizagem (CVA) no ensino superior**. 2009. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE. 2009

LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

LUPEPSO, M.; SÁ, R. A. Estado do conhecimento na Educação a Distância: repensando a formação inicial e continuada. **Revista Intersaberes**. Curitiba, vol. 13, n. 28, pp. 22-36, Jan./Abr., 2018.

MACHADO, S. F. **Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2009. 172 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, PR. 2009.

MACHADO, T. R. M. **A avaliação do docente em formação no curso de espanhol a distância da UFSC**: uma análise crítica do gênero “atividade obrigatória em EaD”. 2016. 210 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC. 2016.

MACIEL, C. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2012.

MALLMANN, E. M; CATAPAN, A. H. Performance docente na mediação pedagógica em educação a distância. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**. v. 35, n. 2, pp. 359-372, 2010. Disponível em: < https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/13128/8524>. Acesso em abril de 2018.

MANARA, A. S.; LIMA, B. A. D. de. A Mediação das Práticas Educativas através da Tecnologia na Educação a Distância. **Revista EaD & tecnologias digitais na educação**. Dourados. vol. 2, nº 3, pp. 94-102, 2014.

MARCANO, Y. B. La formación docente em la modalidade de educacioón a distancia, uma demanda de los docentes de lá UPEL-IMPM: caso: Extensión el tigre. **Investigación y Postgrado**. Caracas, vol. 26, nº 1, pp. 31-63, jun., 2011.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MILL, D.; FIDALGO, F. Sobre tutoria virtual na Educação a Distância: caracterizando o teletrabalho docente. **Virtual Educa 2007**, São José dos Campos, 2007. Disponível em: <http://62.204.194.45/fez/eserv/bibliuned:19320/n02mill07.pdf >. Acesso em 13 de maio de 2020.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. 2006. 322 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG. 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISKULIN, R. G. S. Comunidades de Prática Virtuais: Possíveis Espaços Formativos de Professores que Ensinam Matemática. In: **Encontro Nacional de Educação Matemática, Cultura e Diversidade**, 10., Salvador. Anais. Salvador: SBEM, 2010, p. 1-10.

MORAIS, A. P. M.; SOUZA, P. F. Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação. **Revista Devir Educação**. Lavras. Edição Especial , pp. 10-32, ago., 2020.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, I. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORE, R. P. O. et al. Educação a Distância e formação docente: o sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso à Educação Superior. **Revista GUAL – Gestão Universitária da América Latina**. Florianópolis. vol. 4, nº 2, pp. 89-109, maio/ago., 2011.

MORE, R. P. O. et al. Formação docente e educação a distância: um estudo do cenário educativo de Santa Catarina. **Revista Ciências da Administração**. Santa Catarina. v. 14. n. 12, pp. 9-20, abr., 2012.

MOREIRA, J. A.; JANUÁRIO, S. Redes sociais e educação: reflexões acerca do *Facebook* enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.). ***Facebook* e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUERPB, p. 67-84, 2014.

MOREIRA, L.; RAMOS, A. *Facebook* na formação contínua de professores para o uso de tecnologias digitais. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.). ***Facebook* e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUERPB, p. 313-328, 2014.

MOREIRA, M. G. B. **Educação especial e educação: percepções sobre formação docente em nível de pós-graduação EaD em São Paulo e em Lisboa**. 2012. 350 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara, SP. 2012.

MOREIRA, M. H. B. **Educação especial e educação: percepções sobre a formação docente em nível de pós-graduação - EaD em São Paulo e em Lisboa**. 2012. 350 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, SP. 2012.

MORERA, J. A. C. et al. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. **Texto & Contexto – Enfermagem**. Florianópolis, vol. 24, nº 4, pp. 1157-1165, out./dez., 2015.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Psychanalyse: Son image et son public**. 1961.

MUNHOZ, A. S. **O estudo em ambiente virtual de aprendizagem:** um guia prático [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2013.

NAZÁRIO, K. R. P. **Conhecimentos docentes para educação *on-line***: contribuições de um curso de formação em EaD pela UFSCar. 2015. 95 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Educação, São Carlos, SP. 2015.

NICOLODI, S. C. F. **Práticas e processos de mediação pedagógica em cursos de pedagogia na modalidade EAD**. 2012. 160 p. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS. 2012.

NOVAK, S. **Educação a distância e racionalidade comunicativa**: a construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem. 2010. 339 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS. 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação cultural, 1992.

NUNES, F. L. B**. A construção de comunidades virtuais de aprendizagem:** o uso das ferramentas de comunicação no curso de pedagogia a distância da UFRGS. 2012. 172 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS. 2012.

OLIVEIRA, M. A. de O. **Potencialidades didáticas e pedagógicas do *Facebook* como uma comunidade de prática virtual para a formação continuada de professores de matemática**. 2018. 380 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Rio Claro, SP. 2018.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, R. P. **A transposição pedagógica como processo de melhoria e interatividade nos cursos da comunidade virtual de aprendizagem (CVS) da Universidade Corporativa do BNB**. 2017. 77 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Programa de Mestrado Profissional em Computação Aplicada, Fortaleza, CE. 2017.

PADILLA P., S.; LOPEZ DE LA MADRID, M. C. Competências pedagógicas e função docente nas comunidades virtuais de aprendizagem. **Estudios Pedagogicos**. vol. *39,* nº 1, pp. 103-119, 2013.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para sala de aula on-line**. São Paulo: Artmed, 2002.

PANDINI, C. M. C. A parceria internacional e as estratégias de formação a distância para uma profissionalidade docente de qualidade. **Revista Internazionale di Scienze dell'educazione e dela formazione**, vol 8, nº 1-2, pp. 61-76, 2010.

PASQUALOTTI, P. R.; BRACCINI, M. L. Sociabilidade presente na ead: a escrita coletiva e colaborativa em um curso de formação docente. **Prâksis – Revista do ICHLA**. Rio Grande do Sul, vol. 2, pp. 15-24, jul./dez., 2013.

PAZ, J. C. S. S. **Ensinar em Comunidade virtual de aprendizagem: a emergência da presença de ensino distribuída no desenvolvimento de uma comunidade de investigação**. 2015. 464 p. Tese (Doutorado) – Universidade Aberta de Portugal, Programa de Pós-Graduação em Educação na especialidade de Educação a Distância e Elearning, Lisboa, PO. 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. da S. P. Princípios da Educação *Online*: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online/>Acesso em: mai.2020.

PORTO, C.; OLIVEIRA, C. E.; CHAGAS, A. Educação mediada pelo *WhatsApp*: ensinar e aprender por mensagens instantâneas. In: ____. ***WhatsApp* e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA, p. 9-14, 2017.

QUINTAS-MENDES, A. M.; WYSZOMIRSKA, R. M. A. F. Educação e formação docente no contexto da educação a distância *online*. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Sergipe. vol. 11, nº 1, pp. 93-112, dez., 2019.

RANGEL, F. O. **Mediação pedagógica em EAD: a falta de tempo como sintoma**. 2009. 210 p. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, SP. 2009.

RECUERO, Raquel da Cunha. Comunidades Virtuais: Uma Abordagem Teórica. In: **Trabalho apresentado no V Seminário Internacional de Comunicação**, no GT de Comunicação e Tecnologia das Mídias, promovido pela PUC/RS, 2001. Disponível em: <http://pontomidia.com.br/raquel/teorica.htm>. Acesso em: 25 de novembro de 2019.

RHEINGOLD, H. A Comunidade virtual. Lisboa: Gradiva,1993.

RIBEIRO, R. G. **O tutor presencial e a mediação na educação a distância: papéis e atribuições**. 2016. 129 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juíz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juíz de Fora, MG. 2016.

RICHIT, A. Formação continuada docente pautada na educação a distância: compreensões na perspectiva da teoria dialética. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**. Dourados – MS, vol. 4, nº 5, pp. 5-24, 2016.

RIO DE JANEIRO. Atos do poder Executivo. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da propagação do Novo Coronavírus (covid-19), em decorrência da situação de emergência em saúde, e dá outras providências. **Decreto Nº 47102**, de 01 de junho de 2020. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ, 01 de junho de 2020.

RIO DE JANEIRO. Atos do poder Executivo. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da propagação do Novo Coronavírus (Covid-19), em decorrência da situação de emergência em saúde, e dá outras providências. **Decreto Nº 47068**, de 11 de maio de 2020. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ, 11 de maio de 2020.

RIO DE JANEIRO. Atos do poder Executivo. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (covid-19), em decorrência da situação de emergência em saúde e dá outras providências. **Decreto Nº 47052**, de 29 de abril de 2020. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ, 29 de abril de 2020.

RIO DE JANEIRO. Atos do poder Executivo. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da propagação decorrente do novo Coronavírus (COVID-19), em decorrência da situação de emergência em saúde, e dá outras providências. **Decreto Nº 47027**, de 13 de abril de 2020. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ, 13 de abril de 2020.

RIO DE JANEIRO. Atos do poder Executivo. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da propagação decorrente do novo Coronavírus (Covid-19), em decorrência da situação de emergência em saúde, e dá outras providências. **Decreto Nº 47006**, de 27 de março de 2020. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ, 27 de março de 2020.

RIO DE JANEIRO. Atos do poder Executivo. Dispõe sobre novas medidas relacionadas às operações do transporte público coletivo intermunicipal de passageiros no período atual de enfrentamento do novo coronavírus (covid-19), e dá outras providências. **Decreto Nº 47128**, de 19 de junho de 2020. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ, 19 de junho de 2020.

RIO DE JANEIRO. Atos do poder Executivo. Dispõe sobre novas medidas relacionadas às operações do transporte público coletivo intermunicipal de passageiros no período atual de enfrentamento do novo coronavírus (covid-19), e dá outras providências. **Decreto Nº 47108**, de 05 de junho de 2020. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ, 05 de junho de 2020.

RIO DE JANEIRO. Atos do poder Executivo. Reconhece a situação de emergência na saúde pública do estado do Rio de Janeiro em razão do contágio e adota medidas enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (covid-19); e dá outras providências. Decreto nº 46980, de 19 de março de 2020. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ, 19 de março de 2020. ANO X LV I - Nº 049-A.

ROCHEFELLER, A. N. N.; COSTA, I. L. Sistema de Tutoria a Distância: Análise da Mediação em Fóruns Colaborativos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Revista EaD em foco**. Rio de Janeiro. vol. 6, nº 2, pp. 133-154, 2016.

RODACOSKI, G. C. **A mediação pedagógica em um ambiente virtual de aprendizagem em contexto hospitalar**. 2009. 154 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, PR. 2009.

RODRIGUEZ, C. L. **A utilização de recursos audiovisuais em comunidade virtuais de aprendizagem:** potencialidades e limites para comunicação e construção de conhecimentos em rede. 2011. 257 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Campinas, SP. 2011.

ROESLER, J. Comunidades virtuais de aprendizagem (CVA) pressupostos para uma leitura do Projeto ALFA-MIFORCAL. In: MARGIOTTA, U.; RAFFAGHELLI, J. **Internacionalización y formación de la identidade docente MIFORCAL: uma historia de convergências**. Lecce: Pensa MultiMedia s.r.l., 2010, p. 177-186.

ROSA, C. T. W.; VIEIRA, B. S.; DOS SANTOS, A. V. Discussões Envolvendo a Semipresencialidade na Formação do Professor de Física. **Revista EaD em foco**. Rio de Janeiro. vol. 8, nº 1, pp. 1-15, jul., 2018.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SALVADOR, D. F. et al. **Ensino Remoto: por onde começar?** Rio de Janeiro, 2020. Texto do Curso Ensino Presencial Virtualizado, Fundação CECIERJ. Disponível em: <https://extensao.cecierj.edu.br/mooc/mod/resource/view.php?id=4600>. Acesso em agosto de 2020.

SALVADOR, D. F. et al. Virtual learning community for biology teachers: use evaluation and challenges. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**. vol**.** 12, nº 1, pp.12-22, jul., 2016.

SAMPAIO, R. C. S. **Mediação pedagógica nos cursos de EaD: concepções de tutores presenciais e de alunos**. 2016. 101 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, Recife, PE. 2016.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias a cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **A Ecologia Pluralista da Comunicação**. Conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTANA, P. C. **Mediação pedagógica e mediação da informação no curso de Biblioteca inclusiva, modalidade EAD**. 2015. 126 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação, Londrina, PR. 2015.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. A equidade da formação docente na modalidade a distância. **Revista Educação**. Porto Alegre. vol. 40, nº 2, pp. 240-249, maio/ago., 2017.

SANTOS, A. F. dos. **O tutor: atribuições na mediação em EaD**. 2017. 85p. Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Programa de Pós-Graduação Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, RJ. 2017.

SANTOS, C. S. S. Ensino Híbrido em formação docente de curso de Biologia em uma disciplina em Instituição de Ensino Superior Pública. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. Manaus. vol. 1, nº 04, pp. 1-16, 2016.

SANTOS, E.; SILVA, M. O desenho didático interativo na educação *online*. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, p. 267-287, 2009.

SANTOS, F. F. dos. **Modelo de gestão para promover a criação e o compartilhamento de conhecimento em comunidade virtual de prática**. 2010. 242 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, SC. 2010.

SANTOS, R. dos.; CARVALHO, F. da S. P.; MADDALENA, T. L. Conversas ubíquas via *WhatsApp*: ambiências formativas multirreferenciais. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, C. E.; CHAGAS, A. ***WhatsApp* e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA, p. 193-214, 2017.

SARI, V. L. **Trabalho pedagógico como mediação: um estudo com professores que trabalham como tutores do curso de letras/EaD da UFSM**. 2016. 133 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS. 2016.

SARTORI, V. **Comunidade de prática virtual como ferramenta de compartilhamento de conhecimento na educação a distância**. 2012. 145 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, SC. 2012.

SCHELESKY, P. S.; PEREIRA, A. L.; GROSSI, L. Pensando sobre o Uso das Tecnologias na Formação de Professores no Contexto EaD. **Revista EaD em foco**. Rio de Janeiro. vol. 10, nº 2, pp. 1-17, 2020.

SCHEMIN, A. C. C**. Mediação pedagógica do professor tutor em cursos na modalidade de educação a distância – EAD**. 2017. 81 p. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Internacional Uninter, Programa de Pós-Graduação em Educação e em Novas Tecnologias, Curitiba, PR. 2017.

SCHNEIDER, C. F. **Comunidade virtual de prática na perspectiva de inclusão escolar: o perfil, e as práticas de educadores no exercício da cultura da participação**. 2016. 166 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, RS. 2016.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas ti. como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciênc. Educ**., Bauru, v. 24, nº. 3, pp. 715-728, 2018.

SILVA, E. V. Educação a Distância: uma realidade na formação docente inicial. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias – CIET / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância – EnPED. **Anais CIET:EnPED – Educação e Tecnologias: Docência e mediação pedagógica**. 2018. p. 1-12. Disponível em: < https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/38/519>. Acesso em: jan., 2020.

SILVA, J. C. S. S. EaD como modelo para mediação pedagógica de projetos multidisciplinares. **Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia – COBENGE** / O engenheiro professor e o desafio de educar. 2012. Disponível em: < http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/7/artigos/104472.pdf>. Acesso em: jan., 2020.

SILVA, J. S. **A ação docente de EaD: a mediação do tutor.** 2012. 145 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Recife, PE. 2012.

SILVA, M. A pesquisa e a cibercultura como fundamentos para a docência *online*. Boletim Salto para o futuro, 2011. Disponível em: <https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/salto-para-o-futuro-cibercultura-o-que-muda-na-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

SILVA, M. L. da. **Discussões em fóruns voltados para o trabalho colaborativo *online*: um estudo de caso**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística de Ciências e Letras). Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

SILVA, M. R. C. **Análise do impacto de conjunções de comunidades virtuais de prática na aprendizagem e na (re)construção da prática**. 2013. 147 p. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação, Campinas, SP. 2013

SILVA, M. Z. **A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem: análise dos fóruns do curso a distância de educação física**. 2012. 108 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Brasília, DF. 2012.

SILVA, M.; CLARO, T. A docência *online* e a Pedagogia da Transmissão. SILVA, M.; CLARO, T. A docência *online* e a Pedagogia da Transmissão. **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional**. Rio de Janeiro, vol. 33, n.2, pp. 81-89, maio/ago. 2007.

SILVA, R. A. **A mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: a formação continuada de professores do ensino fundamental**. 2010. 176 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Paraná, Programa Pós-Graduação em Educação, Curitiba, PR. 2010.

SLOMSKI, V. G. et al. Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância. **Jistem**, São Paulo. vol. 13, nº 1, pp. 131-150, jan./Abr., 2016.

SLOMSKI, V. G. et al. Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância**. Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**. São Paulo, vol.13, nº 1, pp.131-150, jan./abr., 2016.

SOARES, E. M. S.; RECH, J. Refletindo sobre processos educativos em ambientes virtuais à luz da Biologia do Conhecer. **Revista Informática na Educação: teoria & prática**, vol. 12, nº. 2, 2009.

SOARES, L. A. **O tutor presencial na educação a distância: interação entre papel, atribuição, mediação e prática pedagógica na formação continuada de professores**. 2012. 86 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Viçosa, MG. 2012.

SOEIRA, E. R. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – O QUE OS TUTORES TÊM A NOS DIZER? In: **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. 11, 2013, Paraná. Anais... Paraná: Champagnat, 2013, vol. 1, pp. 3704-3717.

SOEIRA, E. R**. Mediação da aprendizagem colaborativa na EaD: percepções de tutores a distância**. 2013. 113 p. Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Cristóvão, SE. 2013.

SOUZA, J. C. **A formação continuada dos professores do ensino superior na modalidade EaD/UFPB:** um olhar sobre as políticas públicas e concepções docentes. 2017. 157 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Recife, PE. 2017.

SOUZA, V. V. S. A dinamicidade das práticas discursivas de uma comunidade virtual de aprendizagem. **Calidoscópio**. Vale do Rio dos Sinos. vol. 10, nº 3, pp. 256-269, set./dez. 2012.

SOUZA, V. V. S. **Dinamicidade e Adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem**: uma textografia à luz do paradigma da complexidade. 2011. 255 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da, Minas Gerais, MG. 2011.

SYNDOW, L. COVID 19 consumer behavior mobile. **App Annie**, 2020. Disponível em: <https://www.appannie.com/en/insights/market-data/covid19-consumer-behavior-mobile/>. Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

SYNDOW, L. The state of mobile 2019. **App Annie**, 2019. Disponível em: <https://www.appannie.com/en/insights/market-data/the-state-of-mobile-2019/>. Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

TAKIMOTO, T. **A percepção do espaço tridimensional e sua representação bidimensional**: a geometria ao alcance das pessoas com deficiência visual em comunidades virtuais de aprendizagem. 2014. 161 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Conhecimento, Florianópolis, SC. 2014.

TAVARES-SILVA, T.; VALENTE, J. A.; DIAS, P. Diferentes abordagens da educação a distância mediada por computador e via internet. **Scitis**, São Paulo, vol.1, pp.12-21, set. 2014.

TEIXEIRA, N. F.; ALMEIDA, P. V. Formação de Professores na Educação a Distância e a Prática Reflexiva. **Revista EaD em foco**. Rio de Janeiro. vol. 5, nº 3, pp. 1-14, 2015.

TESTA BRAZ DA SILVA, A. M. Projeto Alfa-Miforcal: a contribuição da teoria das representações sociais para o estudo de comunidades virtuais de aprendizagem. **Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e dela formazione**, vol. 8, nº.1-2, p. 251-263, 2010.

_____. **Representações Sociais: uma contraproposta ao estudo das concepções alternativas no ensino de física**. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 1998.

_____.; NAIFF, L. A. M. A escola no contexto do contemporâneo: a contribuição teórico-metodológica das representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro. vol. 17, nº 49, pp. 230-257, 2020.

_____.; CONSTANTINO, G. D.; PREMAOR, V. B. A contribuição da teoria das representações sociais para análise de um fórum de discussão virtual. **Temas psicol***.* [*online*], vol.19, n.1, p. 233-242, 2011.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TRIPANI,G.T.A. **As presenças social, cognitiva e de ensino e a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem na disciplina língua espanhola de um curso de letras**.2017.150f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas, São Paulo, SP. 2017.

VALENTE, C.; MATTAR, J. **Second Life e *Web* 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias**. São Paulo: Novatec, 2007.

VALENTINI, C. B; SOARES, E. M. do (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

VENTURA, P. P. B**. Comunidades de aprendizagem em cursos a distância**: investigando as relações sociais em ambientes virtuais. 2009. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE. 2009.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu: Desafios da equidade**. Campinas: UNICAMP, vol. 17/18, p. 81-104, 2002.

VIEIRA, E. C. P. **Mediação pedagógica e as tecnologias da informação e comunicação**. 2010. 106 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Recife, PE. 2010.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WITTGENSTEIN, L. A cena sociotécnica: cibercultura em tempos de mobilidade ubíqua. In: SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUCPI, 2019, pp. 29-56.

XAVIER, G. P. de O. **Formação continuada para EJA: análise de interações docentes em matemática em um fórum de discussão**. 2016. 116 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Seropédica, RJ. 2016.

XAVIER, G. P. O.; TESTA BRAZ DA SILVA, A. M. Representações Sociais de professores: mediação pedagógica do tutor *online*. In: Relatos e investigação de práticas de ensino de Ciências e Tecnologia - Atas do Encontro internacional “A Voz dos Professores de C&T” (VPCT 2020). 3, 2020, Portugal, **Atas**... Portugal: Vila Real, 2021. p. 938-943.

9. ANEXOS

9.1. ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as Normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12 dezembro de 2012)

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa "Mediação Pedagógica nas comunidades virtuais de aprendizagem: um estudo de Representações Sociais". Sua participação não é obrigatória, em caso de concordância suas participações nas plataformas online durante o curso serão cedidas para análise desta pesquisa. As participações incluem todas as suas postagens nos ambientes online (trabalhos, opiniões, participação em fóruns online) e encontro presencial (grupo focal). A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador e nem com qualquer setor desta Instituição. O objetivo deste estudo é, com base na abordagem da teoria das Representações Sociais, analisar as representações sociais que circulam nas comunidades virtuais criadas plataformas virtuais (*Moodle*, *Facebook*, *Whatsapp* e *Edmodo*) com o propósito de perceber que manifestações e influências as mensagens de cunho informativo e argumentativo motivam nos professores participantes.

Risco mínimo, apenas do participante se sentir inibido ao expor sua opinião durante a participação das atividades online e encontro presencial (grupo focal).

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para o fornecimento de informações que permitem o alcance dos objetivos da pesquisa. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Participar desta pesquisa não implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato dos professores que acompanharão a pesquisa para maiores esclarecimentos.

_____

Assinatura do pesquisador

Instituição: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA
Nome do pesquisador: GISELE PEREIRA DE OLIVEIRA XAVIER
Tel.: (28) 999747601 - E-mail: GISELE_PO@MSN.COM
Profª Orientadora: Drª ALCINA MARIA TESTA BRAZ DA SILVA
CEP Responsável pela pesquisa: Comitê de Ética da UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018. Telefone: (21) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, risco e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____ _____

Participante da pesquisa – Nome Identidade

_____

E-mail - Participante da pesquisa

Data ___/___/_____ - _____

(Assinatura do Participante)

9.2. ANEXO II – TERMO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu_____,
CPF _____, RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadoras Gisele Pereira de Oliveira Xavier e Alcina Maria Testa Braz da Silva, do projeto de pesquisa intitulado "**Mediação Pedagógica nas comunidades virtuais de aprendizagem: um estudo de Representações Sociais**" a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

_____
Participante da pesquisa

_____
Pesquisador responsável pelo projeto

9.3. ANEXO III – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – PARTE 1

CENTRO UNIVERSITÁRIO
GERALDO DI BIASE - CUGB

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

Pesquisador: GISELE PEREIRA DE OLIVEIRA XAVIER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02871218.4.3001.5609

Instituição Proponente: Centro Universitário Geraldo Di Biase

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.295.923

Apresentação do Projeto:

Em conformidade.

Objetivo da Pesquisa:

Em conformidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em conformidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Percebe-se que há um parecer consubstanciado emitido dia 01/04/2019, sob o numero 3.236.630, emitido pela UERJ. Ressalta-se que corroboramos com o ressaltado pelos membros do Comitê da UERJ.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em conformidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em conformidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: GOVERNADOR LUIS MONTEIRO PORTELA
Bairro: ATERRADO **CEP:** 27.213-080
UF: RJ **Município:** VOLTA REDONDA
Telefone: (24)3345-1700 **E-mail:** welec@ugb.edu.br

9.4. ANEXO IV - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – PARTE 2

CENTRO UNIVERSITÁRIO
GERALDO DI BIASE - CUGB

Plataforma Brasil

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_Gisele_Xavier_.pdf	25/02/2019 11:18:07	GISELE PEREIRA DE OLIVEIRA XAVIER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Tese_Gisele_Xavier_Cefet_.pdf	25/02/2019 11:17:58	GISELE PEREIRA DE OLIVEIRA XAVIER	Aceito
Outros	Atividades_Propostas_durante_o_curso.pdf	09/01/2019 17:55:06	GISELE PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_Encontro_Presencial_Grupo_Focal.pdf	09/01/2019 16:45:35	GISELE PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Anterior_Gisele_Xavier.docx	10/08/2018 19:39:52	GISELE PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_Protecao_de_Risco_e_Confiabilidade_Gisele_Xavier.pdf	04/07/2018 23:40:21	GISELE PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	DECLARACAO_Gisele_Xavier.pdf	04/07/2018 23:36:25	GISELE PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_USO_DE_IMAGEM_E_DEPOIMENTOS_Gisele_Xavier.pdf	04/07/2018 23:32:37	GISELE PEREIRA DE OLIVEIRA XAVIER	Aceito
Outros	Identidade.jpg	04/07/2018 23:24:19	GISELE PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

VOLTA REDONDA, 30 de Abril de 2019

Assinado por:
Welington Leoncio Costa
(Coordenador(a))

9.5. ANEXO V - TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DE ORIENTAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA SUBMETIDOS AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DE ORIENTAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA SUBMETIDOS AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Venho, por meio deste termo, aceitar a orientação do trabalho intitulado **Mediação Pedagógica nas comunidades virtuais de aprendizagem: um estudo de Representações Sociais**, da aluna Gisele Pereira de Oliveira Xavier, do Curso de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação – Doutorado, Matrícula nº 5600917-2, comprometendo-me a revisar o projeto antes da submissão ao CEP, acompanhar e avaliar o seu desenvolvimento, em todas as suas etapas. Afirmo, nesta oportunidade, estar ciente e de acordo com as condições de sua execução.

Professor(a): Dra. Alcina Maria Testa Braz da Silva
Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
Área temática: Ensino de Ciências – L4: Formação de Professores em Ciência, Tecnologia e Educação.
E-mail: alcina.silva@cefet-rj.br
Telefone: (21) 2566-3179

Rio de Janeiro, ___ de _____ de 2018.

_____
Professor(a) Orientador(a)

9.6. ANEXO VI - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Senhor Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Apresentamos a pesquisadora Gisele Pereira de Oliveira Xavier, matriculada no Doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sento em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (PPCTE CEFET-RJ), sob registro nº 5600917-2, que está realizando a pesquisa intitulada "Mediação Pedagógica nas comunidades virtuais de aprendizagem: um estudo de Representações Sociais". O objetivo deste estudo é, com base na abordagem da teoria das Representações Sociais, analisar as representações sociais que circulam nas comunidades virtuais criadas em plataformas virtuais (Moodle, Facebook, WhatsApp e Edmodo) com propósito de perceber que manifestações e influências as mensagens de cunho informativo e argumentativo motivam nos professores participantes.

Na oportunidade, solicitamos para que realize a pesquisa através da coleta de dados (questionário/entrevista/observação grupo focal online e presencial), com professores que estarão vinculados ao curso de extensão oferecido pelo grupo de pesquisa EDUCIRS – Educação em Ciência e Representações Sociais do PPCTE do CEFET-RJ. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Solicitamos ainda a permissão para divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, reservando o sigilo e ética, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos participantes. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Para tanto, respeitosamente solicitamos a V. S.ª emissão de autorização para realização da pesquisa, condicionada à prévia aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 e regulamentações correlatadas). Agradecemos a colaboração no processo de desenvolvimento desta presente pesquisa de cunho científico. Em caso de dúvida V. S.ª pode procurar a Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação pelos telefones: +55 21 2566-3179, +55 21 2569-4495 (Fax: r.201) ou pelo e-mail: ppcte@cefet-rj.br.

Rio de Janeiro – RJ, 04 de Julho de 2018.

Prof. Dr. Álvaro Chrispino	Profª. Dra. Alcina Maria Testa Braz da Silva
Coordenador do PPCTE	Professora Orientadora

9.7. ANEXO VII – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CIÊNCIA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Alcina Maria Testa Braz da Silva

Gisele Pereira de Oliveira Xavier

CRONOGRAMA

Fases da Pesquisa	2017	2018		2019		2020		2021
	2ºSem	1ºSem	2ºSem	1ºSem	2ºSem	1ºSem	2ºSem	1ºSem
Disciplinas da Pós-Graduação	x	x						
Levantamento Bibliográfico	x	x	x	x	x	x	x	x
Fichamento dos textos		x	x	x	x	x	x	x
Submissão ao Comitê de Ética		x	x	x	x	x	x	x
Coleta de fontes (embasamento teórico)			x	x				
Grupo Focal Presencial				x				
Grupo Focal Online				x				
Determinação de categorias para tratamento dos dados documentais				x	x			
Tabulação dos dados				x	x			
Qualificação					x			
Análise e interpretação dos dados				x	x	x	x	x
Revisão do texto						x	x	x
Redação final							x	x
Solicitar defesa							x	
Defesa								x

9.8. ANEXO VIII – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO - CURSO DE EXTENSÃO – PARTE 1

Curso de Extensão: Abordagens Pedagógicas Online (Inscrição)

O objetivo é apresentar e discutir algumas abordagens pedagógicas online, de modo que os participantes possam refletir, e, ao pensar em uma proposta online, considerar as abordagens que circulam nesse universo da educação online.
Trata-se de um curso bastante prático, que visa propiciar a experimentação e vivência em diferentes plataformas, como constituintes de comunidades virtuais. Sendo assim, o curso requer apenas a familiarização com o uso de internet e redes sociais. Será oferecido para professores de Ciência, Física, Química e Matemática do 2º Segmento do Ensino Fundamental.

Características do curso:

• Será um curso dinâmico e prático sobre as abordagens pedagógicas online, com ênfase na autoria do professor cursista.
• É um curso de 40h, organizado em oito semanas, em um formato híbrido. Ou seja, com propostas para acompanhamento online e dois encontros presenciais organizados: um no início do curso e um do meio para o final do curso. Os encontros presenciais serão realizados no CEFET-RJ Campus Maracanã.
• Na última semana será realizada uma autoavaliação e uma avaliação do curso.
• Os alunos serão avaliados por meio de atividades online. Para conclusão do curso é necessário que o cursista tenha um aproveitamento de 60% na realização das atividades propostas durante o curso.

Ementa

• Ensino online (totalmente a distância, híbrido e misto)
• Moocs e Spocs
• Abordagens pedagógicas
• Sala de aula interativa
• Plataformas online

As atividades ocorrerão entre os dias 17 de setembro a 09 de novembro de forma a distância e com 2 encontros presenciais complementares, que serão realizados no Campus CEFET-RJ Maracanã. Os participantes que obtiverem 60% de aproveitamento receberão certificado de 40 horas, que será enviado por e-mail.

Dúvidas através do e-mail: gisele.xavier@aluno.cefet-rj.br

*Obrigatório

1. **Endereço de e-mail** *

Termo de Consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) Professor(a), o curso faz parte de uma pesquisa de Tese, uma investigação que será conduzida pela Professora Mestre Gisele P. de O. Xavier. A sua participação está associada unicamente ao seu interesse em colaborar com a pesquisa e de forma voluntária. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com qualquer setor desta instituição.

Riscos: Não existem quaisquer riscos relacionados com a sua participação.

Benefícios: Os benefícios relacionados com a sua participação vão integrar uma rede de pesquisa sobre abordagens em Educação e Tecnologia.

Confidencialidade: As informações obtidas através das plataformas e encontros presenciais serão confidenciais e asseguramos o uso dos dados e dos resultados apenas para divulgação em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Afirmamos que seu nome NÃO

9.9. ANEXO IX – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO - CURSO DE EXTENSÃO – PARTE 2

será citado em momento algum.

Custo e pagamento: Não implicará em nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

2. **Estou ciente que meus dados de uso do ambiente poderão ser utilizados para fins de pesquisa.** *
   Marque todas que se aplicam.
   - [ ] De acordo.

3. **Nome Completo** *

4. **E-mail** *

5. **CPF (Para inscrição no Moodle)** *

6. **Área de Formação** *
   Marcar apenas uma oval.
   - ◯ Biologia
   - ◯ Física
   - ◯ Química
   - ◯ Matemática

7. **Envio de Currículo (Arquivo pdf)** *
   Arquivos enviados:

8. **Envio de Diploma (Arquivo pdf)** *
   Arquivos enviados:

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Powered by Google Forms

9.10. ANEXO X – ROTEIRO GRUPO FOCAL – CURSO DE EXTENSÃO: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS *ONLINE*.

Bloco 1

- Você já teve alguma experiência em curso totalmente a distância, semipresencial ou híbrido?
    - O que pensa a respeito desses modelos formativos?
    - Você conhecia as características de um curso híbrido (*blended learning*)?
    - O que mais te chamou atenção?
- O que mais chamou sua atenção sobre cursos no formato *MOOC* e *SPOC*?
    - Quais as principais diferenças e características?
    - Quanto ao fator interação como se estabelecem no curso *MOOC* e *SPOC*?

Bloco 2

- Quais são as convergências e divergências do construcionismo e conectivismo?
    - Quais as situações que pode trazer de sua prática de sala de aula?
    - E se tivesse que trazer essas situações para um curso *online*, como faria?

Bloco 3

- A interatividade é positiva ou negativa na relação entre ensino e aprendizagem *online*?
    - E presencialmente?
    - Quais os princípios da interatividade?
    - O que é uma sala de aula interativa?
    - Em que ela se difere da pedagogia da transmissão?
- O que você compreende de mediação pedagógica?
    - A mediação pedagógica no *online* é diferente do presencial?