

## 2. Mediação Pedagógica na Educação a Distância.

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o leitor sobre as principais discussões que estão em pauta sobre a mediação pedagógica na educação a distância. Para tanto, o capítulo está dividido entre os avanços sobre as políticas públicas para a formação de professores na educação a distância, sobre o conceito de mediação pedagógica e sobre o tutor ou mediador pedagógico na educação a distância.

### 2.1. Educação a Distância e Formação de Professores.

Considerando as políticas de expansão do ensino superior cabe-nos ressaltar as iniciativas voltadas para um processo de credenciamento das instituições de ensino superior para a oferta de cursos nessa modalidade. Giolo (2008) explica que a educação a distância tem uma história curta na oferta de cursos de educação superior regulares, tendo seu processo sido desencadeado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo o autor, a LDB concedeu estatuto de maioria à Educação a Distância, garantindo o incentivo do poder público e amplo espaço de atuação. Lemos no artigo 80 da lei de diretrizes e bases:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. (BRASIL, 1996)

Embora já fosse legalmente prevista em 1996, a educação a distância só se consolidou efetivamente nos anos 2000. Cabe-nos ressaltar, porém, que antes disso a EAD era ofertada somente pelas instituições públicas como uma atividade subsidiária e complementar à educação presencial. Segundo Giolo (2008), a atuação do governo federal estava voltada para a introdução de tecnologias avançadas nas escolas públicas de educação básica, como foi o caso do PROINFO, e estruturas que dessem suporte para a formação a distância de

professores nas escolas, como o programa TV Escola. Em 1998, o Decreto nº 2.294/98 destinou-se a regulamentar o artigo 80, conceituando a educação a distância, fixando diretrizes para autorização, credenciamento e reconhecimento dos cursos, inclusive estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios. Além disso, segundo Giolo, esse decreto:

trata das matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento (Arts. 3º a 8º), define penalidades para o não atendimento dos padrões de qualidade e outras irregularidades (Art. 2º, § 6º) e determina a divulgação periódica, pelo Ministério da Educação, da listagem das instituições credenciadas e dos cursos autorizados (Art. 9º). (GIOLO, 2008: 2)

Ainda no ano de 1998, alguns meses depois, foi publicado o Decreto nº 2.561, que ampliava a atuação dos sistemas estaduais e municipais na oferta de ensino a distância no ensino fundamental de jovens e adultos, o ensino médio e o ensino profissional de nível técnico.

Giolo (2008) defende a tese de que a publicação de tais decretos foram essenciais para a expansão da educação a distância nos anos 2000, pois considera que, a partir destes, foi aberto o campo da EAD para a iniciativa privada, contudo não lhe concedendo direção ou limites. Estava-se assim armado um campo vasto para o crescimento vertiginoso da educação a distância em instituições privadas. A partir de dados do INEP sobre a expansão da EAD, Dourado (2008) mostra que em 1999 existiam apenas duas Instituições de Ensino Superior credenciadas para a modalidade a distância e até 2007 esse número tinha passado para 104. Segundo o autor, no ano de 2006 o setor privado respondia por 96,12% das 818.580 vagas oferecidas na modalidade da EAD, enquanto as instituições públicas respondiam por somente 31.726 vagas.

Diante de um crescimento tão rápido da modalidade, assim como o grande número de pedidos de credenciamento das universidades privadas para atuar no ensino a distância, Giolo (2008) considera estes os principais motivos para que em 2005 o MEC publicasse o Decreto nº 5.622/2005 que se destinou ao estabelecimento de normas para a educação a distância e para o credenciamento de instituições, autorização e reconhecimentos de cursos destinados a essa modalidade de ensino. Segundo o autor, posteriormente a esse decreto seguiu-se:

a Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, Novos Instrumentos de Avaliação para credenciamento de IES e de

Pólos e de autorização de cursos de graduação a distância, homologados pelas portarias nº 1.047, nº 1.050 e nº 1.051, de 08 de novembro de 2007 e, finalmente, o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. (GIOLO, 2008: 10)

Embora a iniciativa privada tenha nos primeiros anos ocupado parte significativa das ofertas de cursos a distância, as instituições públicas não foram omissas quanto às possibilidades de expandir as vagas do ensino superior nessa modalidade de ensino. Para Dourado (2008), depois de iniciativas para a universalização do acesso à educação básica, as atenções do MEC se voltam para a formação de professores que atuam no ensino presencial, assim como a garantia da qualidade na educação básica. De um lado a necessidade de expandir o acesso ao ensino superior e, de outro a necessidade de formar os professores leigos já em serviço e formar mais professores para atender a demanda da educação básica já universalizada em um país de proporções continentais como o Brasil. Dessa forma, o MEC passa a redimensionar sua atuação ao dar um maior destaque para “a articulação entre a educação básica e a superior, por meio da prioridade a ações e políticas em várias áreas, destacando-se, entre elas, a formação de professores” (DOURADO, 2008: 905).

Abre-se, assim, um caminho para processos de expansão na área da educação na modalidade a distância. Nesse sentido, o Ministério da Educação buscou “expandir as ações das instituições de educação superior públicas, em especial nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio da criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, mais recentemente, por meio de alterações político-administrativas significativas no tocante à formação de professores” (DOURADO, 2008: 903). No entanto, Dourado explica que, para que esse processo fosse possível, o MEC teve que ampliar a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituindo ações voltadas para a educação básica e formação de professores. Segundo o autor, com a Diretoria de Educação a Distância da Nova Capes a Universidade Aberta do Brasil (UAB) ganha um espaço privilegiado na formação de professores na modalidade a distância.

A criação da UAB tem como prioridade “a formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica, com a utilização de metodologias da educação a distância” (MEC *apud* Dourado, 2008). Com essa iniciativa, além de ser um programa de formação de professores visando aumentar

a qualidade e a expansão da educação básica, a UAB também se constitui como uma forma de democratização do acesso ao ensino superior para aqueles que se encontram geograficamente distantes de uma Instituição de Ensino Superior (IES), e/ou para a falta de vagas nas instituições que atuam de forma presencial.

De acordo com o Decreto nº 5.800 que trata sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, seus objetivos principais são:

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

Ao falar sobre a formação da UAB, Araujo (2007) comenta que, em 2005, foi aberto pelo Ministério da Educação o primeiro edital da chamada pública para a inscrição e seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior. Em 2006, de acordo com o autor, foi desenvolvido o Curso-Piloto de Administração a distância da UAB, uma parceria entre a já extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o Banco do Brasil e Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior.

No ano de 2010, de acordo com ex-secretário de Educação a Distância do MEC, Carlos Bielschowsky (*apud* PRETTO e LAPA, 2010: 90), a UAB já contava com a participação de mais de 45 Instituições de Ensino Superior, tendo sido implantados 557 polos. O programa UAB atendia então, na época, um total de 170 mil alunos de graduação e 80 mil em nível de especialização. Na ocasião o ex-secretário fez a previsão de que até 2012 o número de estudantes atendidos seria cerca de 600 mil.

A partir de 2009 o MEC ampliou suas diretrizes estratégicas para a UAB, orientando para que no processo de seleção e cursos e polos fosse observada a escolha exclusiva de cursos na área de formação inicial e continuada de professores. No mesmo ano, a CAPES aprovou o Plano Nacional de Formação de Professores que tem como meta a capacitação inicial de cerca de 330.000 professores em exercício na escola básica. Segundo Costa e Pimentel (2009), a UAB seria responsável por 46% dessa formação. Isso fica claro, inclusive, pela reserva de 50% das vagas nos cursos de licenciatura para professores em exercício que não possuem formação suficiente para o exercício da docência.

Conceber o complexo processo da expansão do ensino superior por meio da modalidade a distância, principalmente com o importante papel de formar professores para a educação básica contempla uma série de questionamentos sobre a qualidade da educação a distância, independente de esta ser praticada em instituições públicas ou privadas.

### **2.1.1. Educação a Distância e o Desafio da qualidade.**

A educação na modalidade a distância teve um papel importante na ampliação do acesso ao ensino superior. Segundo Alonso (2010), a tentativa de expandir com rapidez o acesso ao ensino foi acompanhada pela crescente falta de qualidade na oferta, pois quanto maior era o número de alunos matriculados, menos os sistemas educacionais correspondiam à qualidade na formação. Ainda segundo a autora, se mostraram também precários a infraestrutura e os recursos humanos que não atendiam às demandas pedagógicas dos alunos, redundando em um abandono significativo do curso.

Dentre os diversos documentos que visavam regulamentar a educação a distância, percebe-se grande preocupação dessas políticas públicas com a garantia da qualidade dessa modalidade de ensino. O decreto nº 5622/2005 dispõe múltiplos requisitos que uma IES deve cumprir para que possa credenciar um curso na modalidade a distância, ficando estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligado à modalidade de educação a distância, como o credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação. Já a portaria normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007 delibera sobre os procedimentos de regulação e a avaliação da educação superior na modalidade a distância. Contudo é o documento “Referenciais de Qualidade para a Educação

Superior a Distância” (BRASIL, 2007), publicado pelo Ministério da Educação, que mais explicitamente define princípios, diretrizes e critérios referenciais para a qualidade da EAD.

Os referenciais de qualidade esclarecem que embora não se constitua um documento com força de lei, ele é um “referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade” (BRASIL, 2007). Além disso, as instruções contidas no referencial têm uma função indutora tanto na concepção teórico-metodológica como na organização de Sistemas de Educação a Distância, tendo como preocupação central garantir os processos de educação a distância e coibir a precarização da educação superior.

Os referenciais de qualidade não concebem um modelo fechado de educação a distância que garante a qualidade, antes reconhece que não existe um modelo único de educação. Defende ainda que existe a possibilidade de diferentes modos de organização, podendo apresentar diferentes desenhos didáticos, assim como diversas combinações de linguagens e recursos educacionais. Sendo elementos determinantes para a escolha da melhor metodologia a natureza do curso e a necessidade dos estudantes.

Contudo, o documento admite que embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprio, tais elementos só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. Segundo os referenciais de qualidade um projeto de curso superior a distância precisa de “forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão” (BRASIL, 2007).

Os referenciais de qualidade compreendem que, para dar conta da complexidade de educar na modalidade a distância, é preciso considerar aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Dessa forma, o documento considera que na proposta do projeto político e pedagógico de um curso em EAD deve haver os seguintes tópicos ou norteadores de qualidade em educação a distância:

- I. *Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem* – considera que a proposta pedagógica do curso deve deixar claro sua opção epistemológica de educação, currículo, ensino,

aprendizagem e perfil do estudante que se pretende formar. Compreende que o ponto focal da educação superior é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Para tanto, defende a superação de um currículo fragmentado por meio da interdisciplinaridade e contextualização.

- II. *Sistemas de comunicação* – admite que o uso das tecnologias da informação na educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes interação no processo de ensino-aprendizagem. Concebe a interatividade entre alunos, professores e tutores como um dos pilares para garantir a qualidade nos cursos a distância.
- III. *Material didático* – defende que o material didático deve ser elaborado de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico do curso. Incentiva que os professores, ao elaborarem o material, trabalhem em conjunto com uma equipe multidisciplinar de diversos profissionais, como diagramação, ilustração, desenhistas instrucionais, entre outros. Estimula também a integração e convergência de diferentes mídias buscando potencializar a construção colaborativa do conhecimento.
- IV. *Avaliação* – contempla a avaliação da aprendizagem e a institucional. A primeira deve comportar um processo contínuo para verificar constantemente o progresso dos estudantes, estimulando-os a serem ativos na construção do conhecimento. Tais avaliações devem ser proporcionadas a distância e também presencialmente. Já a avaliação institucional engloba o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico. Para tanto, deve fazer parte da avaliação institucional um processo contínuo de avaliação da organização didático-pedagógica, corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discente, instalações físicas e meta avaliação.
- V. *Equipe multidisciplinar* – considera que os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, sendo formada por três

categorias de profissionais: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo.

- VI. *Infra-estrutura de apoio* – diz respeito a estrutura material, recursos tecnológicos envolvidos e extensão do território a ser alcançado. Procura definir os requisitos de recursos indispensáveis na sede da instituição e nos polos de apoio presencial.
- VII. *Gestão acadêmico-administrativa* – recomenda que a gestão acadêmica de um projeto de um curso a distância deve estar integrada aos outros processos da instituição. Isso envolve garantir ao aluno do curso de EAD as mesmas condições e suporte do ensino presencial.
- VIII. *Sustentabilidade financeira* – orienta que a instituição mantenha um controle dos custos em médio prazo em consonância do projeto pedagógico e a previsão dos recursos.

Embora reconheçamos que cada elemento norteador é importante para a qualidade do curso, gostaríamos de pontuar aqui o processo de aprendizagem do estudante. Entendemos que neste processo estão envolvidos a qualidade do material didático utilizado, os usos pedagógicos das tecnologias da informação como forma de viabilizar a comunicação no processo de aprendizagem, e, principalmente, a qualidade da docência realizada no ensino a distância. Será sobre esse terceiro elemento que iremos direcionar nossas discussões.

## **2.2. Mediação Pedagógica**

Refletir sobre a mediação pedagógica é de suma importância se quisermos desenvolver uma educação na modalidade a distância que tenha como meta a qualidade no ensino. O decreto nº 5622 de dezembro de 2005 caracteriza a educação a distância “como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005). Analisando tal afirmação podemos inferir que a mediação pedagógica é reconhecida como uma estratégia no processo de ensino-aprendizagem da educação a distância, além disso, explicita que esse processo deve ser realizado entre alunos e professores, estabelecendo as tecnologias da informação como uma estratégia pedagógica e não um fim em si mesma.

O documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007), ao considerar o papel do professor, explica que ele não tem seu trabalho e sua mediação minimizada na EAD, mas antes há uma expansão de suas funções. Quanto ao trabalho do tutor, o documento considera que este tem um papel de fundamental importância no processo educacional. Entre suas atribuições, o documento destaca que:

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2007: 21)

Ainda segundo o documento:

O tutor atua mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes (...) tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos. (BRASIL, 2007: 21)

A partir de tais apontamentos podemos perceber que se estabelece uma relação entre a atuação do tutor e a aprendizagem de cada educando. Dessa forma, consideramos que há uma legitimação do tutor quanto ao seu papel de mediar o aluno ou grupos de alunos na construção do conhecimento, sendo este entendido como um agente da mediação pedagógica na modalidade a distância. Sendo assim, cabe-nos perguntar o que é a mediação pedagógica na educação a distância e como ela se constitui como estratégia de aprendizagem na educação.

### **2.2.1. Mediação: formação de um conceito.**

Antes de considerarmos a mediação pedagógica na EAD achamos positivo para o trabalho refletirmos sobre o conceito de mediação, visto ser comumente utilizada tanto no campo da educação como na comunicação. Analisando os estudos sobre a construção do termo, nos apoiamos na pesquisa realizada por Consani (2008), que afirma que o percurso do conceito de mediação foi construído desde a ideia do “termo médio” de Aristóteles até a “teoria das mediações” de Serrano e Martín-Barbero.

Entre esse percurso, o autor destaca a mediação na filosofia clássica, onde a partir da ideia do silogismo presente em Aristóteles o termo médio exerce uma função mediadora. Esse tipo de mediação é categorizada por Santos (1988 *apud* CONSANI, 2008) como *não-dialética*, pois ao unir a premissa maior com a

premissa menor apenas realiza a união dos dois extremos. Segundo o autor, nesse modelo de mediação “tudo o que se revela é a implicação de um conceito em outro, conclusão que se pode chegar sem a necessidade de se recorrer a um intermediário” (1988 *apud* CONSANI, 2008: 82). Dessa forma, “a contribuição de Aristóteles para o conceito de mediação é a ideia metafísica de que ela é necessária para levar à perfeição, passando de potencia para o ato” (*op. cit.*).

Em termos filosóficos o conceito de mediação também encontrou contribuições significativas na filosofia de Hegel. De acordo com Consani (2008), Hegel é considerado pelos pesquisadores sociais modernos como o ponto de origem da acepção que a mediação adquire nas ciências sociais, especialmente na comunicação. Ainda segundo o autor, a teoria hegeliana contribui também para a construção de um referencial metodológico para o tema da mediação dialética, o que mais tarde colaborou para o desenvolvimento da teoria das mediações. De forma geral, a mediação em Hegel surge como “uma operação necessária à materialização do conhecimento filosófico, não só para a compreensão, mas também (ou principalmente) para a intervenção da realidade, no sentido de torná-la melhor” (CONSANI, 2008: 85).

Posterior a Hegel, Consani (2008) aponta Marx como o “aprimorador” de suas ideias sobre mediação. Na teoria marxista a mediação é ressignificada, sendo identificada com o trabalho. De acordo com Bottomore (1988 *apud* CONSANI, 2008) para Marx o trabalho é indicado como o mediador entre o homem e a natureza “identificando assim na atividade produtiva do ‘ser natural automediado’ a condição vital da autoconstituição humana” (p. 87). Para Santos (1988 *apud* CONSANI, 2008) Marx emprestou uma dimensão humana, real e não-idealista à mediação, visto que na concepção deste autor “o trabalho é o mediador por excelência. Nesta mediação do trabalho, encontramos os três elementos que intervêm em toda mediação: matéria prima- trabalho mediador – produto” (p. 87).

Nos estudos comunicacionais, o conceito de mediação pode ser investigado na “Teoria das Mediações”, que, segundo Consani, foi proposto por Serrano, Martín-Barbero e Orozco Gómez. Entre as contribuições de Serrano (1977 *apud* CONSANI, 2008) o autor destaca o livro *La mediacion Social*, onde o pesquisador desenvolve sua interpretação da mediação. Para Serrano (1978 *apud* TORRE, 2008) a teoria da mediação social oferece um novo objeto para as ciências sociais, sendo estes o estudo da produção, transmissão e utilização da

cultura a partir das funções e da análise dos modelos culturais. Nesse contexto a mediação está ligada a modelos de cultura.

Torre (2008) explica que para Serrano os *meios* são dotados de poder, concebidas como instituições mediadoras entre o mundo e espectadores. Para o autor, essas operações mediadas pelos meios de comunicação ilustram a lógica *positivista* que “apresenta a produção dos meios como se fossem a *realidade mesma*, às vezes utilizando a ideia de janela para ver o mundo e, outras, a metáfora do espelho, como se eles simplesmente refletissem o mundo” (p. 10).

Em sua pesquisa, Serrano se preocupa em definir classes de mediações nos meios de comunicação, estas podem ser divididas em mediações cognitivas e mediações estruturais. De acordo com Torre (2008) o primeiro tipo de mediação atua sobre os relatos, oferecendo modelos de representação do mundo, produzem mitos, lendas, contos e imaginários. Esse modelo de mediação segue os ensinamentos da retórica aristotélica, que “permite aos *mídia* conformar audiências (uma das funções específicas), que se reconhecem nesses relatos” (TORRE, 2008: 10). Ainda segundo Torre, é uma mediação que se complementa “com a relação novidade/banalidade, que trabalham as programações informativas, ficcionais e de auditório, produzindo sensações e significações de *entretenimento e captura de dados* que fortalecem os nexos entre *mídia* e os públicos” (*ibidem*).

As mediações estruturais atuam sobre os suportes, oferecendo ao público modelo de produção de comunicação, pois explicam “a problemática interna da produção midiática, seus aspectos e seus conflitos, o sentido de sua especificidade e seu caráter tecnológico” (TORRE, 2008: 10). De acordo com Serrano, as mediações estruturais têm como elemento a produção de rituais elaborados pelo *mídia*. Para Torre (2008) pode ser representado pela fabricação de relatos repetidos em série, estabelecendo formas estáveis destes relatos que permitam um reconhecimento fácil e rápido pelos públicos, como se fosse um pacto de audiência. Diante de tais elementos classificatórios da mediação podemos considerar que, para Serrano, o processo de mediação das mídias de massa está ligado a um controle social da informação, e o que pode e deve ser divulgado e as formas de se fazer isso, assim como uma delimitação do grupo social, econômico e cultural a que cada mensagem é direcionada.

As contribuições de Martín-Barbero para a ‘Teoria das Mediações’ se encontram em grande parte na obra *Dos Meios as Mediações – comunicação, cultura e hegemonia*. Embora não encontremos ali um conceito fechado do que seja a mediação, o autor evidencia indícios e exemplos valiosos do lugar e formas em que a mediação ocorre no sistema de produção cultural. Bastos (2008) considera que sua abordagem culturalista tem como proposta passar dos meios às mediações, seu eixo epistemológico condiciona cultura à comunicação e comunicação à cultura, sendo dessa forma processos simultâneos e codependentes das formações culturais. Tal característica é apontada por Martín-Barbero em seu mapa das mediações, quando afirma que:

O que busco com esse mapa é reconhecer que os meios de comunicação constituem hoje espaço-chave de condensação e interseção de múltiplas redes de poder e de produção cultural, mas também alertar, ao mesmo tempo, contra o pensamento único que legitima a ideia de que a tecnologia é hoje o “grande mediador” entre pessoas e o mundo, quando o que a tecnologia medeia hoje, de modo mais intenso e acelerado, é a transformação da sociedade em mercado, e deste em principal agenciador da mundialização [em seus múltiplos e contrapostos sentidos] (MARTÍN-BARBERO, 2006:20).

Percebemos assim que o contexto e a produção cultural são condições *sine qua non* para as mediações. Dantas (2008) explica que para Martín-Barbero os meios de comunicação não configuram o ser humano num receptor passivo e alheio à sua realidade. Nesse sentido, a mídia não poderia instituir uma relação entre um emissor dominante e um receptor dominado, pois acredita que entre esses dois polos há uma intensa troca de intenções na cadeia comunicacional, ou seja, “os conteúdos culturais são responsáveis, juntamente com a vivência individual, pelos repertórios que cada sujeito possui para interpretar a realidade” (DANTAS, 2008: 2). Dessa forma as mediações estão pautadas nas produções culturais feitas com a recepção da mídia. Esse ponto é colocado por Bastos (2008) quando menciona que a mediação seria o pano de fundo onde as manifestações comunicacionais orquestram tramas culturais, compreendendo toda a gama de relações e intersecções entre cultura, política e fenômeno comunicacional. Assim, nessa abordagem, as mediações seriam apropriações, recodificações e ressignificações particulares aos receptores.

O conceito de mediação de Martín-Barbero é rico para nós por garantir o intercâmbio da comunicação e da cultura, emergindo daí a mediação. Esta não é

estabelecida hierarquicamente, mas a partir de um diálogo entre o polo de emissão e o de recepção. Poderíamos arriscar afirmando que a mediação, nessa concepção, se produz através de uma hibridização dos polos, no sentido que a mensagem se transforma ao chegar ao receptor, podendo este ser reconhecido também como um novo emissor ou produtor de cultura quando esta mensagem passa a ser ressignificada quando mediada.

Parece ser isso que nos fala Dantas (2008) quando afirma que as mediações seriam estratégias de comunicação em que, ao participar, o ser humano se representa a si próprio e o seu entorno, proporcionando uma significativa produção e troca de sentidos. A mesma perspectiva é reiterada por Bastos (2008) quando considera que para Martín-Barbero havia:

uma negociação de sentido entre diferentes blocos sociais, uma movimentação político cultural que as teorias da informação não podiam ver. A novela não aconteceria no significado frio do roteiro filmado, mas na circulação social de boatos e comentários, no bate-papo diário entre vizinhos. Onde havia consenso social, as mediações fazem ver contestação. Onde havia identidade, conflito. De um ponto de vista sociológico, os contextos se tornam delimitáveis apenas com a caracterização da dinâmica comunicacional, que reconfigura e recodifica a ação social (...) A proposta é condicionada por uma ideia de sentido que relaciona sujeitos, significações e mensagens em funções mais complexas que a receita informacional de emissores e receptores. (p. 87)

Outro pesquisador que muito contribuiu para a teoria da mediação foi o comunicólogo Orozco-Gomez. Embora trate de um modo geral sobre as mídias de comunicação, seus estudos se centram nas mídias televisivas inclusive em suas relações com o processo educativo. Esse pesquisador pode se inspirar nos estudos já desenvolvidos por Serrano e Martín-Barbero e ampliar seu conceito sobre mediação e sua relação com a mídia, a cultura e a comunicação. Embora Orozco não tivesse a intenção de fazer uma síntese entre os dois autores, reconhece que tanto a perspectiva de Serrano - em que trabalhava a mediação enquanto meio de comunicação - como a de Martín-Barbero - mediação enquanto processos profundos que se desenvolvem na interação com a cultura - contribuíram para que ele pudesse falar de distintas mediações.

Segundo Consani (2008), Orozco se voltou para a construção de uma metodologia analítica embasada no paradigma das mediações, colaborando assim para sua teoria das múltiplas mediações. Nesse sentido, o autor procura entender a

recepção como um processo que acontece em várias direções e em diferentes contextos culturais, sociais, históricos e políticos na qual o sujeito encontra-se inserido.

Tal perspectiva possibilitou que as mediações múltiplas pudessem ser categorizadas como: mediações individuais, mediações institucionais e mediações tecnológicas.

- *mediações individuais* são concebidas como mediações de fundo psicológico, referencial ou sociocultural. De acordo com Orozco (1997 *apud* Consani, 2008) essas mediações provêm da nossa individualidade enquanto sujeitos cognoscente e comunicativos, que diz respeito a ideias, pensamentos e ao que pertence ao conteúdo do estrutural do indivíduo;
- *mediações institucionais* - são as mediações que ocorrem nas instâncias sociais que se produzem e compartilham cultura e significados, como a escola, família, igreja, trabalho, entre outros. Para Orozco (1994 *apud* Consani, 2008), as instituições utilizam diversos recursos para implementar sua mediação, entre esses o poder, as regras, procedimentos de negociação, autoridade moral e acadêmica;
- *mediações situacionais* – constituída pela situação em que se estabelece a recepção e de que forma se realizam outras atividades em conjunto. Consani exemplifica essa forma de mediação pelas diferentes experiências que se tem ao assistir um filme, seja no cinema, na televisão, sozinho, em companhia de um ou de vários, ainda se inclui nessa mediação o estado de ânimo e as motivações do expectador ao assistir dada programação;
- *mediações tecnológicas*- diz respeito aos meios de comunicação, pois tem características e objetivos próprios, com linguagens e tipos de recepção específica. De acordo Orozco (1997 *apud* Consani, 2008: 106), são tecnologias, distintas, linguagens distintas, estratégias de comunicabilidade distintas, e isso está, de alguma maneira, influenciando o processo de percepção e a interação com a informação.

Nosso intuito ao trazer algumas contribuições filosóficas e comunicacionais para o conceito da mediação foi problematizar e historicizar a formação desse conceito, assim como entender que a mediação não surgiu no

campo da educação, mas foi reapropriado para esse contexto. Vejamos como o conceito da mediação tem sido desenvolvido no contexto educacional.

### **2.2.2. Mediação na educação: processos de aprendizagem**

Analisando as contribuições de Serrano, Martín-Barbero e Orozco Gómez sobre o conceito de mediação, fica-nos clara a relação que se estabelece entre a mediação e a interação, seja esta ocorrendo entre o sujeito e a mídia, entre sujeitos ou ainda entre a mídia e sujeitos. No campo da educação, a relação entre mediação e a interação permanece. É o que podemos perceber a partir dos estudos vygotiskianos sobre a mediação.

O psicólogo russo Lev Vygotsky apoia seus estudos sobre a construção do conhecimento na teoria histórico-cultural. De acordo com Freitas (2009), Vygotsky empreendeu uma crítica da psicologia do seu tempo, buscando nessa teoria uma nova via para compreender a construção do conhecimento, para a qual o conhecimento não é adquirido, mas construído na relação com o outro. De acordo com essa perspectiva, a relação do sujeito com o conhecimento não é direta, mas mediada. Essa mediação se processa via instrumentos e signos. Segundo Freitas (2009) a construção do conhecimento se dá através de uma “relação dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre sujeito e meio histórico (...) uma relação não só com objetos, mas principalmente, uma relação entre pessoas, entre sujeitos”. (p. 4)

Para Vygotsky (2000), a formação do sujeito ocorre em uma relação dialógica entre este e a sociedade em que se encontra inserido, em um processo onde o homem transforma o ambiente e o ambiente transforma o homem. O autor se baseia em Engels ao admitir a influência da natureza sobre o homem e a ação do homem sobre a natureza criando, a partir das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. É a partir dessa concepção dialética que Vygotsky (2000) baseia o seu método analítico. Segundo o autor “essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos” (p.80).

Segundo Vygotsky (2000), os usos de instrumentos e signos estão mutuamente ligados, ainda que de formas separadas, no desenvolvimento cultural do sujeito. O autor explica que tanto o instrumento quanto o signo tem função

mediadora podendo ser incluído no mesmo conceito de “atividade mediada”. Para chegar a esse conceito Vygotsky (1993) parte dos estudos de mediação que foram elaborados por Hegel e Marx. Ele considera:

Hegel viu nela [atividade mediada] um aspecto característico da razão humana: “A razão”, ele descreveu, “é tão engenhosa quanto poderosa. A sua engenhosidade consiste principalmente em sua atividade mediadora, a qual, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem nenhuma interferência direta no processo, realiza as intenções da razão.” Marx cita essa definição quando fala dos instrumentos de trabalho para mostrar que os homens “usam as propriedades mecânicas, física e químicas dos objetos, fazendo-os atingir como forças que afetam outros objetos no sentido de atingir seus objetivos pessoais”. (p.54)

Freitas (2009) observa que a noção de instrumento foi construída a partir da concepção de trabalho de Marx e Engels, em que este aparece como um processo de humanização. Através dele, o homem domina a natureza, assumindo o controle de sua evolução, que é histórica. No trabalho, o homem utiliza instrumentos para modificar os objetos e, ao fazê-lo, modifica a si mesmo. A partir dessa ideia de instrumento material, Vygotsky constrói uma analogia para chegar ao conceito de instrumento psicológico ou signo. A diferença mais essencial entre signo e instrumento consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. Dessa forma Vygotsky (1993) diferencia os mediadores do seguinte modo:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1993:55).

No desenvolvimento do indivíduo para tornar-se ser cultural, os mediadores agem mutuamente e são essenciais para que este consiga construir novos conhecimentos. A mediação pode ser considerada como um processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, deixando de ser direta

e passando a ser mediada. Para Daniels (2003), o conceito de mediação abre caminho para o desenvolvimento de uma explanação não determinista, em que os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores culturais, sociais e históricos e sofre a ação deles (p.24).

A mediação exercida por ferramentas na relação sujeito–objeto é considerada por Daniels (2003), quando explica que, para Vygotsky, a autoconstrução por e com as ferramentas disponíveis põe em primeiro plano duas questões essenciais: “em primeiro lugar ele fala do indivíduo como um agente ativo no desenvolvimento. Em segundo, afirma a importância de efeitos contextuais, pois o desenvolvimento ocorre pelo uso das ferramentas disponíveis num tempo e num espaço particulares” (DANIELS: 2003: 26). As ferramentas psicológicas podem ser usadas para dirigir a mente e o comportamento enquanto que as técnicas são usadas para modificar outros objetos. Isso fica claro na pesquisa de Freitas (2009) ao considerar o computador e a partir dele a internet como ferramentas técnicas e ao mesmo tempo simbólicas. Para a autora, estes são resultados de um esforço do homem que, interferindo na realidade em que vive, constrói esses objetos culturais da contemporaneidade, que são ao mesmo tempo, um instrumento material e um instrumento simbólico. Freitas (2009) sinaliza:

Compreendo o computador e a internet como instrumentos de linguagem, de leitura e escrita (...) A navegação pela Internet é toda feita a partir da leitura/escrita. É lendo/escrevendo que interagimos com pessoas a distância (...) que navegamos por sites da internet num trajeto hipertextual em busca de informações ou entretenimento. Nesse sentido, é possível compreender o papel mediador exercido por esses instrumentos que são, ao mesmo tempo, tecnológicos e simbólicos (p.6).

No caso do computador e da internet vale ressaltar que só podem ser considerados como ferramentas simbólicas porque veiculam linguagem, além de mediar a comunicação entre dois ou mais sujeitos.

Na construção social do indivíduo, as funções mentais superiores (formação de conceitos, memória, atenção), começam a ser desenvolvidas externamente de forma interpsicológica (entre os pares) e posteriormente são internalizadas sendo transformado num processo intrapessoal, desenvolvimento que ocorre no interior do indivíduo dando origem às funções mentais superiores. Vygotsky chama esse processo de internalização – a reconstrução interna de uma operação externa. Segundo o autor, a internalização de formas culturais de

comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações simbólicas constituindo o aspecto característico da psicologia do humano. Esse processo de internalização é essencial para que o sujeito construa novos conceitos e conhecimentos, inclusive para o processo de aprendizagem.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky nos ajuda a compreender as contribuições da mediação no processo de aquisição do conhecimento. O autor ao elaborar o conceito de ZDP parte do princípio que este é constituído por dois tópicos: a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento, e os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar. Para Vygotsky, o aprendizado do sujeito começa antes dele frequentar o espaço escolar. Na concepção do autor, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia, assim entendemos que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Contudo, quando inserido em um contexto de aprendizagem formal, como a escola, Vygotsky considera que o aprendizado produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Ele explica que ao atentarmos para descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, faz-se necessário determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é considerado como zona de desenvolvimento real, ou seja, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimentos já completados” (VYGOTSKY, 1993: 95). Isso se refere à capacidade mental do indivíduo ou aquilo que ele consegue fazer sozinho, sem a mediação de terceiros. Já o nível de desenvolvimento proximal (ZDP), se refere à capacidade da criança em desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de pares mais experientes. Essa diferença entre aquilo que um sujeito consegue realizar sozinho e aquilo que realiza com a ajuda de outros é chamada por Vygotsky por zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes. (...) define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação,

funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (VYGOTSKY, 1993: 97-98).

Para Vygotsky, o conceito de ZDP traz uma contribuição ímpar para as pesquisas do desenvolvimento, inclusive para suas implicações no contexto educacional. Pensando no trabalho de educadores é um rico instrumento, podendo ser considerado o foco do trabalho sistematizado do professor, pois “permite delinear o futuro imediato de crianças e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação” (p.98).

Muitos autores neovygotskianos como Baquero (1998), Freitas (1994; 2009), Oliveira (2001), Daniels (1995; 2003), entre outros, pesquisam as contribuições da teoria sócio-interacionista de Vygotsky nos processos educacionais atuais. Oliveira (2001) ao comentar sobre a relação desenvolvimento-aprendizagem explica que em casos onde a aprendizagem é um resultado desejado, fruto de intencionalidade, a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado. Para a autora, “a escola é a instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação no mundo; sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzam à aprendizagem” (p. 57). Ainda segundo a autora é o professor que tem o papel explícito de interferir no processo de aprendizagem, provocando avanços que não poderiam ocorrer de forma espontânea.

Cabe ressaltar aqui, que embora Vygotsky tenha desenvolvido sua teoria a partir de análises e experiências com crianças, os frutos de seu trabalho não se encontram restritos ao desenvolvimento infantil. O próprio autor considera que o ser humano aprende e se desenvolve por toda a sua vida. Nesse caso, o trabalho de mediação deve ser direcionado para desenvolver conhecimentos que o indivíduo ainda não possui, no sentido de interferir no conhecimento já consolidado. Nesse caso, o professor ou mediador deve buscar desencadear aprendizagens ainda não iniciadas, dirigindo seu trabalho pedagógico para o conhecimento que o aluno ainda não construiu.

No caso do processo de aprendizagem de adultos muitos são os estudos voltados para o ensino superior, inclusive àqueles na modalidade de ensino a distância. Pesquisadores como Freeman (2010), Hardman (2005), Machado e

Teruya (2012), entre outros estudam a relação entre a teoria de Vygotsky e a mediação da educação na modalidade a distância.

### **2.2.3. Mediação pedagógica na Educação a Distância**

Da mesma forma que a teoria histórico-cultural tem fornecido aporte teórico para a qualidade da mediação pedagógica na modalidade presencial, o mesmo tem ocorrido nos estudos dessa teoria e suas contribuições em relação à educação na modalidade a distância.

Peixoto e Carvalho (2011), em estudo realizado, diferem formas de mediações que estão inseridas na relação pedagógica, concebendo a mediação como um processo. Nesse sentido, ao considerar a relação do professor (entendemos aqui como mediador ou tutor) e o aluno como sujeito do processo de ensinar e aprender, a mediação, de acordo com Lenoir (2009 *apud* Peixoto e Carvalho, 2011), pode ser diferenciada em mediação cognitiva e mediação pedagógico-didática.

A mediação cognitiva é entendida como a própria aprendizagem, onde o aluno, a partir de seus dispositivos internos ou com seu equipamento cognitivo, lida com o objeto de conhecimento. De acordo com Peixoto e Carvalho (2011: 34) “a mediação cognitiva está no cerne do processo de aprendizagem, tratando-se de um sistema objetivo de regulação, que assegura a relação do objeto ou a relação de objetivação”. Contudo, para que a mediação cognitiva ocorra é necessária a intervenção de outro tipo de mediação – a mediação pedagógico-didática.

A mediação pedagógico-didática ocorre quando o sujeito precisa ser convencido, motivado e seduzido para realizar uma operação restrita ao acesso do saber. Segundo Peixoto e Carvalho (2011), essa mediação age sobre a mediação cognitiva, e realiza-se por meio da linguagem e das estratégias de aprendizagem, criando condições didáticas e pedagógicas favoráveis para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, segundo os autores, o professor assume o papel de um mediador, organizando situações de aprendizagem e procurando favorecer a mediação cognitiva entre o aprendiz e seu objeto de conhecimento.

A mediação pedagógico-didática também pode ser realizada permeada pelas tecnologias. Para tanto é preciso considerar as tecnologias da informação e comunicação, para além de artefatos técnicos, artefatos culturais e simbólicos, pois são produtores de linguagem, proporcionando alterações significativas nas

formas do ser humano compreender e agir no mundo. Assim, de acordo com Peixoto e Carvalho (2011), as TIC são muito mais que um recurso de ação em uma abordagem disciplinar, mas um sistema relacional entre usuário, ferramenta, conhecimento, situação e contexto. Para os autores, as mídias favorecem a mediação e a apropriação pelo indivíduo do patrimônio e do conhecimento acumulado pela humanidade. Em relação ao seu papel no processo educativo, as TIC “como instrumentos de ensino, são agentes duplos, ao mesmo tempo signos visíveis da mediação para o professor e meios de ação para o aprendiz” (p. 37).

A fim de considerar as formas em que a teoria histórico-cultural pode estar presente na prática da educação a distância, Freeman (2010) realizou um estudo sobre a relação dessa teoria com a mediação em ambientes virtuais de aprendizagem. Em sua pesquisa, o autor parte do princípio que existe uma negociação entre o eu e os outros na aquisição de conhecimentos, sendo essa negociação de suma importância para o desenvolvimento psicológico do sujeito e concebe a zona de desenvolvimento onde o desenvolvimento ocorre. Dessa forma, o autor indaga sobre os modos pelos quais educadores *online* podem fazer uso do conceito da ZDP numa sala de aula virtual.

O autor propõe que educadores *online* apliquem o princípio da aprendizagem socialmente mediada em sua sala de aula virtual. Freeman (2010) define tais aplicações práticas como interações assíncronas - fórum, email, *wikis* e interações síncronas - *chats* e *web* conferências. Incluem-se nas interações oportunidades e estímulos para que os estudantes desenvolvam uma livre troca de ideias guiadas por tópicos fornecidos pelo professor ou mediador pedagógico. Desse modo, de acordo com Freeman (2010: 3):

Students are able to benefit from their shared experiences and are able to develop and test theories in a social context and so make these new theories part of their internalized experiences; the very foundation of learning as articulated by Vygotsky.

Freeman (2010) trata da relação dialógica entre o conceito de zona de desenvolvimento proximal e a interação mediada. Ele compreende que para estabelecer uma relação dialógica em um ambiente virtual é necessário que o educador corresponda à demanda do processo dialético, ou seja, o educador deve promover um fórum para a exploração de ideias, sem estar necessariamente associada com uma avaliação formal. Dessa forma, seu objetivo principal é permitir a socialização de pensamentos, linguagens e ideias.

Para tanto, o autor entende que em um ambiente *online* existem alguns tipos ou níveis de negociação entre os participantes, sendo estes: a mediação entre os pares; mediação entre aluno e professor, e mediação aluno-comunidade de aprendentes. Assim sendo, o mediador ou professor deve estar atento às ocorrências desses tipos de mediações de modo a assegurar que permaneçam durante todo o percurso de aprendizagem, buscando promover uma participação ativa dos cursistas.

Tratar da abordagem historico-cultural na educação a distância não se restringe apenas a mediação entre alunos-professor ou alunos-alunos, ela pode estar presente também na mediação entre professor-aluno-desenho didático. Esse é o ponto trazido por Freitas *et al.* (2012) ao tratar sobre as contribuições dessa teoria para a construção do desenho didático em um curso a distância.

Baseados em Pesce (2008 *apud* Freitas *et al.*, 2012), os autores consideram que no desenho didático devem estar presentes três elementos principais, sendo estes os fundamentos (base teórica, currículo, etc), organização (planejamento, produção) e docência (relação e interação entre os sujeitos). Segundo Freitas *et al.* (2012), encontram-se nesses elementos:

o sócio-histórico e cultural dos aprendentes, seus perfis sociocognitivos e politico-culturais; expectativas para o curso *online*; infraestrutura tecnológica disponível para o curso; profissionais envolvidos; conteúdos que serão abordados e sua estruturação; arquitetura das interfaces de conteúdos e de comunicação; os objetos e situações de aprendizagem em forma hipertextual; articulação e integração de aprendizagens individuais com aprendizagens interativas ou colaborativas; dispositivos e indicadores para uma avaliação formativa; interfaces de conteúdo e de comunicação em cada aula, fase, bloco, módulo ou unidade do curso. (199-200)

Para que seja possível desenvolver todos esses itens a partir da teoria vygotskyana, os autores orientam sobre a necessidade de perceber o sujeito como um ser natural e cultural que se constrói por meio da linguagem, onde sua relação com o mundo social se dá numa experimentação e compreensão ativa. Seguindo este raciocínio devem ser pensadas estratégias didáticas de colaboração e comunicação que ampliem e intensifiquem a mediação pedagógica.

Freitas *et al.* (2012) apontam a integração do contexto como uma das formas de intensificar a mediação pedagógica por meio do desenho didático. De acordo com as autoras, pensar no contexto envolve considerar todos os sujeitos, alunos e professores, em uma relação dialógica e implica refletirmos em três

dimensões durante a elaboração do desenho didático: quem sou; quem é o outro e onde e em que condições nos encontramos. Todas essas dimensões se articulam com a perspectiva histórico-cultural, pois “na medida em que compreendem o sujeito sempre em relação com o outro; dizem respeito ao meio social e em que momento histórico, cultural, local e global tais relações se constituem” (Freitas *et al.*, 2012: 202).

O estilo da docência também colabora para a qualidade da mediação e, em consequência, da aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Freitas *et al.* (2012) defendem que a docência deve ser assumida como um trabalho de parceria, pesquisa e colaboração. Esse processo de mediação deve ser dialógico, ou por assim dizer, uma mediação partilhada.

Bruno (2008) explica que a mediação partilhada deve trazer a possibilidade de materialização da parceria entre professor e alunos, abrindo espaço para que a produção do conhecimento seja coconstruído. Isso não significa que o aluno irá assumir o papel do professor, mas possibilita que “em alguns momentos os participantes assumam as “rédeas”, com a emergência de lideranças, e conduzam as reflexões e debates acompanhados pelo grupo” (Freitas *et al.*, 2012: 206). Dessa forma, alunos e professores participam da construção compartilhada do saber, onde o conhecimento se torna coletivo. Para tanto, o desenho didático deve ser pensado para abraçar tais concepções de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto importante para pensar a mediação pedagógica na educação a distância é buscar compreender o espaço e tempo que ela ocorre. Não podemos tratar da EAD no século XXI sem levar em conta o suporte comunicacional e tecnológico no qual ela se encontra apoiada. Como nesse trabalho a mediação é pesquisada no contexto educacional por meio de tecnologias da informação e comunicação, consideramos importante nos questionar sobre as mudanças tecnológicas ocorridas entre os séculos XX e o XXI. A educação contextualizada na cultura digital modificaria o processo de aprendizagem e o modo de se produzir conhecimento? Por fim, como tratar a mediação pedagógica em tempos de cultura digital?

#### 2.2.4. Mediação Pedagógica em Tempos de Cultura Digital

A revolução tecnológica no final do século XX e início do XXI reflete mudanças no cenário técnico, social, econômico e cultural da humanidade. Dentre as mudanças ocasionadas voltaremos nossa atenção para os modos de se produzir cultura contemporânea associada com as tecnologias digitais. Para tanto nos basearemos nos estudos de Lévy (1999), Lemos (2008) e Santos (2005) sobre a cibercultura, acreditando ser este o mesmo sentido de cultura digital. Antes de falarmos sobre a cultura digital, é importante dedicarmos parte de nossas discussões ao contexto social e tecnológico que proporcionou a emergência desse modo de se produzir cultura.

Castells (2000) defende que estamos vivendo a emergência de uma nova estrutura social associada ao surgimento de um novo modelo de desenvolvimento comunicacional. Para o autor, nessa nova estrutura a fonte de produtividade está centrada na tecnologia de geração de conhecimentos, processamentos da informação e comunicação. É a inovação na produção de conhecimentos que é reconhecido como o aquecedor da economia global. Para o autor:

No modo de desenvolvimento industrial, a principal fonte de produtividade reside na introdução de novas fontes de energia e na capacidade de descentralização do uso de energia ao longo dos processos produtivos e de circulação. No novo modo informacional de desenvolvimento, a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, do processamento da informação e da comunicação de símbolos. (...) O processamento da informação é focalizado na melhoria da tecnologia do processamento da informação como fonte de produtividade, em um círculo virtuoso de interação entre as fontes de conhecimentos tecnológicos e a aplicação da tecnologia para melhorar a geração de conhecimentos e o processamento da informação (CASTELLS, 2000: 53-54).

A mudança no modelo de produção não altera apenas o campo econômico, mas como afirma o sociólogo Castells (2000), a tecnologia e as relações técnicas de produção se difundem por todo o conjunto de relações e estruturas sociais. Isso significa que toda a esfera de comportamento social – comunicação, educação, entretenimento, entre outros – é modificada pela tecnologia de comunicação e informação. Para o autor, existe uma íntima ligação entre cultura e forças produtivas, assim como, entre espírito e matéria no modo de desenvolvimento informacional.

Entre as modificações ocasionadas pela revolução tecnológica no campo social, Castells (2000) destaca que as tecnologias da informação tornaram possível integrar o mundo em redes globais de instrumentalidade, possibilitando uma grande gama de comunidades virtuais. Os computadores e outras mídias digitais conectadas em rede pela internet viabilizaram uma comunicação intensa entre pessoas, ocorrendo nesse processo de comunicação, produção de cultura em rede, compreendida por muitos como cultura digital ou cibercultura.

Pierre Lévy (1999: 17) define a cibercultura como “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Lemos (2008) a conceitua como “uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social” (p.22).

No que concerne às modificações no meio social acarretada pelas tecnologias da informação e a cibercultura, evidenciamos aqui as transformações na mediação entre as pessoas e a mídia. Ao considerarmos as contribuições de Serrano, Martín-Barbero e Orozco Gómez, observamos que os estudos sobre a mediação estavam voltados para as formas que os indivíduos recebiam a informação das mídias de massa e quais eram as produções sociais a partir dessas. Seja na concepção de Serrano, que focava seus estudos nas representações de mundo que a mídia de massa transmitia, ou seja na de Martín-Barbero e Orozco, que estudavam os conteúdos culturais produzidos a partir da recepção da mídia, a mediação em ambos os casos ocorria apenas de forma assíncrona. Não havia uma abertura comunicativa em mídias como a televisão, o jornal ou o rádio (pelo menos no tempo em que a teoria das mediações começou a ser estudada) para que o sujeito interferisse na mensagem no momento em que a recebia.

Quando consideramos as tecnologias digitais de informação e comunicação conectadas ao advento da internet, desenha-se um cenário comunicacional diferente do de outrora. Lemos (2008) deixa clara essa diferença ao comentar que a cibercultura possibilita que ampliemos nossas formas de ação e comunicação sobre o mundo, assegurando a socialização à distância. Para o autor, essa conexão generalizada traz uma nova configuração comunicacional em que o aspecto fundante é a original liberação da emissão da palavra – chats, fóruns, e-

mail, listas, blogs, páginas pessoais – após secular dominação do controle sobre a emissão pela mídia de massa.

Outros aspectos que se relacionam às mudanças nos processos de comunicação além da liberação do polo de emissão são a conectividade generalizada e mundial e a reconfiguração social. Entender o que é cada um desses princípios é essencial para compreendermos a mediação em tempos de cultura digital.

Segundo Lévy e Lemos (2010), o princípio de liberação do polo emissor transforma e amplia os discursos por meio da criação e do uso de mídias interativas como *blogs*, *wikis*, *softwares* sociais entre outros. Tais mídias permitem que qualquer pessoa que esteja conectada possa produzir e compartilhar informações em qualquer formato de forma síncrona, sem precisar de grandes recursos financeiros ou conhecimentos técnicos específicos para esse fim. Para os autores, a liberação da palavra esvazia o monopólio da formação de opinião que a mídia de massa possui, tendo por consequência a descentralização da mediação cultural. Outra consequência é a possibilidade de uma comunicação de todos - todos onde tudo e todos estejam interligados, desencadeando assim o segundo princípio comunicacional da cibercultura, a conectividade generalizada. Esse segundo princípio, tem a internet como lugar de conexão, e possibilita a circulação, distribuição e compartilhamento de informação e conhecimentos. Para Lemos e Lévy (2010: 46), forma-se uma nova economia política, em que a “produção é liberação da emissão e consumo é conexão, circulação, distribuição. A recombinação cibercultural se dá por modulações de informações e por circulação em redes telemáticas”. O último princípio comunicacional da cibercultura é a reconfiguração. Os autores apontam que nesse princípio não há a substituição ou destruição das antigas mídias, antes, o que ocorre é a reconfiguração de práticas e modelos midiáticos sem necessariamente substituí-lo. Esse é o caso, por exemplo, da TV interativa ou de programas de rádio e televisão que usam blogs e microblogs para divulgar informações ou abrem espaço na própria programação para que o telespectador interaja com o programa. De acordo com Lemos e Lévy (2010), o terceiro princípio deixa claro que não se trata de substituir uma mídia por outra, mas de reconfigurá-la ao novo contexto social e tecnológico. Para os autores, “há e persistirá o modelo ‘informativo’ ‘um-todos’

das mídias de massa, mas crescerá o modelo ‘conversacional’ ‘todos-todos’ das mídias digitais e redes telemáticas” (p. 47).

Considerando que a cultura digital e seus princípios comunicacionais influenciam diretamente as estruturas sociais de nosso tempo, analisemos algumas dessas implicações no contexto educativo, mais especificamente na mediação pedagógica. Santos (2005) concebe a educação *online*, ou a educação mediada por tecnologias da informação e comunicação, como um fenômeno da cibercultura. Segundo a autora, “a cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagens mediadas pelo ciberespaço, e no caso específico da educação pelos ambientes virtuais de aprendizagem” (p. 105).

Cabe ressaltar aqui, que Santos diferencia a educação a distância nos moldes convencionais da educação *online*. Para a autora, educação *online* envolve dialogicidade entre todos os sujeitos envolvidos – alunos – alunos e alunos – professor -, além disso, o Ambiente Virtual de Aprendizagem potencializa a interatividade e o trabalho colaborativo a partir de processos comunicacionais síncronos e assíncronos. Segundo Santos (2005) o AVA agrega a capacidade de convergência de mídias, ou a possibilidade de hibridizar e permutar num mesmo ambiente várias mídias. Isso, em conjunto com as potencialidades comunicativas todos-todos do AVA, possibilita que docentes e discentes desenvolvam um processo de participação e coautoria. O professor que antes era concebido como o centralizador da emissão e detentor do conhecimento, percebe-se participante de uma comunidade de aprendizagem em que todos possuem voz e vez, desenha-se assim, um caminho para uma aprendizagem coletiva.

Sobre a mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem, Silva (2002) chama nossa atenção para a necessidade de modificar a modalidade comunicacional predominante na ação pedagógica do professor (mediador ou professor-tutor) a partir das tecnologias hipertextuais. Isso significa que o mediador pedagógico, ao mudar seu modelo comunicacional de forma a dar voz e vez aos alunos, incentivando a cooperação e a aprendizagem colaborativa possibilita-lhes a aprender a conviver com a flexibilidade, com a diferença e com a liberdade de operar múltiplas entradas e conexões.

Para que isso seja possível, o professor deve lançar mão da interatividade presente no AVA, assim como a interatividade que existe em potência em sua mediação pedagógica. Silva (2001) explica que a interatividade é um conceito da

comunicação e pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e entre usuário e serviço. Este conceito também “expressa a disponibilização consciente de um *plus* comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor possibilidades de responder ao sistema de expressão de dialogar e criar com ele”. (SILVA, 2008: 70). O autor defende que para a existência da interatividade é necessário garantir a presença dos seguintes fundamentos:

- I. Participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa interferir na mensagem de modo sensório-corporal e semântico;
- II. Bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é cocriação, os dois pólos codificam e decodificam;
- III. Permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações potenciais (SILVA, 2001: 7).

Embora reconheçamos que seja possível para o professor garantir a interatividade e seus fundamentos comunicacionais na educação presencial por alterar seu modelo comunicacional, é no ambiente virtual de aprendizagem que encontramos maior possibilidade do mediador e alunos colocarem os princípios da interatividade em prática. Ao pensarmos na interatividade que pode estar presente no AVA, Silva (2008) nos esclarece que “o computador *online* oferece disposições técnicas que contemplam a expressão de fundamentos essenciais da educação como diálogo, compartilhamento de informações e de opiniões, participação, autoria criativa e colaborativa” (p. 71). Tais disposições técnicas como fórum de discussão, *chats*, *blogs*, *wikis*, entre outros, associadas a uma mediação pedagógica que contemplem um modelo educacional dialógico, possibilitam a construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa.

Para que possamos compreender os desafios comunicacionais e pedagógicos que o tutor ou mediador pedagógico enfrenta é preciso ter consciência de quem é o tutor ou o mediador pedagógico que atua na modalidade a distância.

### **2.3. O Mediador Pedagógico na Educação a Distância.**

Ao problematizar o significado da função tutorial, Alonso (2010) considera o tutor como aquele que acompanha o aluno, trabalha cotidianamente com ele e participa dos processos de avaliação das aprendizagens. De acordo com a autora refletir sobre o papel do docente na EAD é essencial para a consolidação do ensino a distância.

Pretto e Lapa (2010) consideram que na EAD o papel do docente é colocado em cheque. Os autores argumentam que o docente, ao trabalhar na modalidade a distância, enfrenta desafios além daqueles assumidos no ensino presencial tradicional. Para compreendê-los, ressaltam o fato de que o professor que atua a distância tem como referência e prática o ensino presencial que foi construído primeiramente em sua atuação como aluno, depois nos cursos de formação de professores e posteriormente enquanto professor presencial. Segundo os autores, reconhecer esse ponto de partida da prática docente é fundamental se quisermos compreender o fenômeno de educar na modalidade a distância.

Dentre os desafios da docência na EAD, Pretto e Lapa (2010) identificaram como o primeiro deles o afastamento temporal entre o ensino e a aprendizagem. Os autores defendem que tal desafio já ocorre na preparação do curso, havendo um afastamento temporal entre o planejamento e a execução do processo de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, “como o material precisa ser preparado com antecedência, geralmente os professores convidados a produzi-los nem sempre são aqueles que atuam na oferta do curso ou da disciplina.” (LAPA e PRETTO, 2010:82). Nesse sentido, de acordo com os autores, pode ocorrer ao professor que ministra a disciplina levar em frente um diálogo que não foi iniciado por ele, podendo não ser compartilhado ideologicamente, cabendo a ele simplesmente executar a proposta pedagógica do outro.

O segundo desafio apresentando se refere à dificuldade da comunicação pelas TIC para aproximar professores e alunos. Embora concordem que os recursos tecnológicos aproximam os afastados geograficamente, os autores se indagam quanto à capacidade de professores e alunos construírem vínculos e se manterem presentes por meio das TIC. Retomando a história da prática docente onde a comunicação e a presencialidade é mantida de forma síncrona e oral, como utilizar as TIC para a comunicação pedagógica entre discentes e professores? Os autores argumentam que:

O que faz a comunicação não é o recurso tecnológico disponível, mas as pessoas que o utilizam como meio para a interação. O que salientamos aqui é que não há experiência suficiente para professores e alunos e muito menos formação para os professores sobre as novas metodologias de ensino por meio das TIC. Ressalva que deve ser feita: não se trata do uso técnico do recurso, mas de seu uso pedagógico. Aqui nos posicionamos afastados do entendimento de que ao professor basta aprender as qualidades técnicas dos novos meios de comunicação. Ele precisa aprender a ser professor utilizando esses meios, com uma diferente pedagogia (PRETTO e LAPA, 2010: 83).

O terceiro desafio se relaciona ao que Belloni (*apud* PRETTO e LAPA, 2010) chama de professor coletivo. Se na educação tradicional o professor era o único detentor e transmissor do conhecimento, na EAD ele se encontra com a tarefa de compartilhar a docência. De acordo com Lapa e Pretto além de professores conteudistas, tutores e monitores há ainda a participação de *designers* instrucionais, equipes de produção de ambientes virtuais, de audiovisuais, livros entre outros. Para o professor deve estar claro que essa equipe não apenas o apoia, mas trabalha cooperativamente com ele no planejamento, na definição de metodologias e na execução da proposta pedagógica.

Quanto ao professor coletivo que atua a distância, Zuin (2006) alerta que essa coletivização pode colaborar para um processo de coisificação do professor, onde o docente corre o risco de se tornar um mero prestador de serviço, um recurso pedagógico ou um animador de espetáculos audiovisuais. Podemos assim compreender que o professor, também considerado aqui como tutor ou mediador pedagógico, ainda não tem delimitado as fronteiras de sua atuação. Se por um lado ele participa de uma rede cooperativa de profissionais desde o planejamento à execução de um curso, por outra ótica ele tende a perder sua identidade pedagógica enquanto professor na medida em que tem suas ações fragmentadas.

O último desafio apresentado pelos autores é concernente ao movimento da centralidade, antes no ensino do professor e agora na aprendizagem do aluno. Embora haja um consenso que propostas pedagógicas interessantes com uso de recursos tecnológicos possam contribuir para a permanência do aluno, segundo Pretto e Lapa, na EAD, a responsabilidade recai no aluno, pois “depende dele, da sua força de vontade, da sua capacidade de organização e concentração para manter-se no curso e finalizá-lo” (PRETTO E LAPA, 2010: 85). Isso significa que o aluno na EAD deve ser um sujeito ativo e autônomo em sua própria

aprendizagem. Por sua vez, o professor deve estar preparado para estimular o desenvolvimento da autonomia pelos alunos, se constituindo essa outra problemática na formação de professores para atuar na educação a distância.

Recorremos a Belloni (2008) para entender o conceito de autonomia do aluno da EAD. Segundo a autora:

Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo. (BELLONI, 2008: 40)

O papel do docente aparece como recurso a ser utilizado de acordo com as necessidades do aluno. Contudo, podemos considerar também que o conceito de autonomia explicitado está além da capacidade de estudar sozinho, o aluno nesse caso é apontado como gestor de sua aprendizagem. Perguntamos, no entanto, se os cursos de educação a distância, principalmente os voltados para a formação de professores, conseguem desenvolver esse tipo de autonomia em seus estudantes.

Alonso (2010) compreende o discurso da autonomia sob outra ótica. A autora alerta que existe o perigo da autonomia esconder a ilusão do atendimento massificado. Nesse sentido, estaria esse conceito justificando uma política barateada para a expansão do ensino superior? Segundo a autora

não basta ter professores e alunos no exercício da mediação. Se a tentativa desse exercício se der numa relação de 100 alunos para 1 professor, por exemplo, por mais eficientes que as TIC dispostas no sistema possam ser – e não o são -, será impossível sustentar processos de formação responsáveis, considerando somente as demandas dos alunos (ALONSO, 2010).

Nessa mesma linha de raciocínio Zuin (2006), considera que a autonomia tem como principal objetivo facilitar o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, sendo que neste tipo de aprendizagem, segundo o autor, “o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos.” (ZUIN, 2006: 946). Diante das perspectivas apontadas por Alonso e Zuin, cabe nos perguntar se a autonomia que se pretende desenvolver no aluno de EAD é esta quando levamos em consideração a proporção mediador\alunos e os índices de evasão que acompanham a educação a distância. Além disso, há de se considerar certa presença de uma postura passiva

por parte dos alunos e outra transmissiva por parte dos programas de EAD, como apontado Pretto e Lapa:

O lugar comum em que o professor se encontra hoje ainda é o de único detentor do conhecimento que precisa ser transmitido ao aluno, aquele que vai mediar o acesso ao saber (...) é o que em outros textos denominamos *educação broadcasting*, associando propositadamente esse processo de distribuição centralizada de informações com os meios de comunicação de massa. (PRETTO e LAPA, 2010: 82).

Dessa forma, não podemos apenas considerar a autonomia na EAD como algo dado que se explica por si mesmo, já que, como problematizado aqui, ela traz implícitos discursos políticos, pedagógicos e ideológicos sobre o aluno que se quer formar e o modelo educacional que se é proposto.

Depois de considerarmos os desafios que o professor encontra ao atuar na EAD, continuamos essa contextualização ao problematizarmos a formação do mediador pedagógico. Afinal, quem é o tutor? Como se consolida os saberes da docência na educação a distância?

### **2.3.1. Formação do mediador pedagógico**

A partir de uma revisão de literatura, pudemos perceber que a identidade do tutor, professor e/ou mediador que atua na educação a distância não é um dado em consenso, a começar pela a nomenclatura de sua função e posteriormente suas atribuições.

Ferreira e Lobo (2007) relatam que etimologicamente a palavra tutor tem como significado protetor ou defensor, aquele que exerce uma tutela. Esse era, por exemplo, a função do tutor quando a EAD se utilizava apenas de material impresso e mídias de massa. Segundo as autoras, nesse cenário, o tutor “tinha como tarefa assegurar o cumprimento dos objetivos do curso cuidando para que os alunos recebessem os recursos necessários à sua auto-aprendizagem”. (p.137). Conceituação semelhante foi defendida também por Belloni (2008) quando ao explicitar os diferentes tipos de professores em EAD, define o “professor recurso” como aquele que “assegura uma espécie de “balcão” de respostas a dúvidas pontuais dos estudantes com relação aos conteúdos de uma disciplina ou questões relativas à organização dos estudos ou às avaliações” (p.84).

Em tais definições percebemos que a função do tutor é de um mero tira-dúvidas, ou um recurso no processo de auto-aprendizagem do aluno. Essa proposta se encaixa na educação a distância tradicional, onde, segundo Santos:

Nas práticas convencionais de EAD temos a auto-aprendizagem como características fundantes, ou seja, o cursista recebe o material do curso com instruções que envolvam conteúdos e atividades, elabora sua produção individual retornando-a via canais de comunicação ao professor-tutor. Assim a aprendizagem é construída e mediada pelo material didático produzido à luz de um desenho instrucional. A instrução é o centro do processo. O sujeito aprende sozinho e no seu tempo. (SANTOS, 2005: 111).

Contudo, quando pensamos em uma prática de tutoria no contexto da educação a distância permeada pelas tecnologias da informação e comunicação e pautada em um proposta pedagógica interativa, tais definições não refletem a docência através dessas tecnologias. Nossa principal justificativa é que as TIC, quando utilizadas sob uma perspectiva pedagógica da produção do conhecimento e não de mera reprodução, potencializam as possibilidades comunicacionais e educacionais. Se nas práticas convencionais de EAD, que se apropriavam das mídias de massa para disseminar informação, o tutor era um tira-dúvidas à disposição do estudante, quais são as atribuições desse tutor quando alteramos a proposta pedagógica e o modelo comunicacional?

Santos (2005) considera que quando se altera a proposta pedagógica da EAD tradicional constitui-se um outro cenário educacional onde

Além da auto-aprendizagem, as interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa, ou seja, além de aprender com o material, o participante aprende na dialógica com os outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e principalmente com outros cursistas- através de processos de comunicação síncronas e assíncronas (fóruns de discussão, lista, chats, blog, webfólios, entre outros) (SANTOS, 2005: 111)

Em tal modelo educacional descrito por Santos, podemos considerar que as diferenças principais estão no modo de se comunicar em que todos se comunicam com todos, onde, a partir dessa comunicação, conhecimentos são produzidos colaborativamente e compartilhados uns com outros. Nesse sentido, o tutor não mais tutora ou assegura o cumprimento das tarefas de cada aluno, mas ele passa mediar as discussões e o conhecimento entrelaçado uns com outros, sendo assim o principal responsável pela mediação pedagógica.

Dessa forma, as práticas pedagógicas nesse modelo exigem saberes do profissional da educação a distância diferentes daqueles exigidos outrora. Tal perspectiva é compartilhada por Bruno e Lemgruber (2010) quando comentam que o professor tutor tem:

funções (que) se concentram nos processos de interação com os alunos e mediação pedagógica dos conteúdos e estratégias desenvolvidas pelo professor (...) este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem. Por isso, na prática, o professor-tutor é um docente que deve possuir domínio, tanto tecnológico quanto didático (BRUNO e LEMGRUBER, 2010: 75).

Tais funções ou atributos desse professor, tutor, ou mediador são delimitados por Ferreira e Lobo (2007) como imprescindíveis em todas as etapas de um curso em EAD – planejamento, desenvolvimento e avaliação. Os autores defendem que esse professor deva ter competências de colaborador de aprendizagens, sendo essencial também que esse profissional seja:

um professor; pesquisador, criativo, aberto ao diálogo e atento às construções dos alunos, proporcionando-lhes, condições de realizar atividades criativas, apresentando novas referências e oportunizando momentos de reflexão que auxiliem a sua compreensão (FERREIRA E LOBO, 2007:138).

Nesse sentido, podemos apontar a mediação pedagógica desse professor ou tutor como o grande diferencial da atuação desse profissional na EAD.