

O olhar do formador sobre o ensino e a aprendizagem em cursos de pedagogia na modalidade EaD*

The look of the educator on teaching and learning in pedagogy courses in distance education modality

Marilene Ribeiro Resende**

Luiz Paulo Vinhal***

Vania Maria de Oliveira Vieira****

* Agências Financiadoras: Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG); Programa de Apoio à Pesquisa (PAPE/UNIUBE).

** Doutora em Educação Matemática. Docente e Vice Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento & Educação (GEPIDE); Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente na Contemporaneidade, Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: marilene.resende@uniube.br

*** Graduando do curso de Psicologia na Universidade de Uberaba (UNIUBE). Aluno de Iniciação Científica – Bolsista/FAPEMIG. E-mail: lpvinhal@hotmail.com

**** Doutora em Psicologia da Educação. Docente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Grupo de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente na Contemporaneidade; Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento & Educação (GEPIDE), Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: vaniacamila@uol.com.br

Resumo

Este texto trata de pesquisa que teve o objetivo de investigar as percepções do formador sobre o ensino e a aprendizagem nos cursos de Licenciatura em Pedagogia – EaD, considerando o alto crescimento do número de cursos nessa modalidade, no Brasil, neste início do século XXI e os vários questionamentos que sobre eles são levantados. Optou-se por uma abordagem quali-quantitativa, utilizando levantamento documental e pesquisa de campo. Foi aplicado um questionário, respondido por 21 professores, e entrevista semiestruturada, realizada com 9 deles, em duas Instituições do Triângulo Mineiro, MG. Pode-se constatar que as percepções dos participantes em relação às aprendizagens são altamente positivas, atribuindo grande responsabilidade ao aluno, ao estabelecer como elementos essenciais para a aprendizagem, a disciplina, o esforço e a persistência. No que respeita às formas de organização do ensino, pode-se inferir, a partir das entrevistas, que a mediação didático-pedagógica – a relação professor-aluno-conhecimento, incluindo diferentes elementos mediadores, carece de cuidados, de pesquisas e de investimentos.

Palavras-chave

Educação a Distância. Ensino e Aprendizagem. Formação de pedagogos.

Abstract

This text is about research aimed to investigate the perceptions of the educator on teaching and learning in the Undergraduation Courses of Pedagogy, considering the high growth in the number of courses in this modality in Brazil at the beginning of the XXI century and the many questions that are raised about them. It was chosen a qualitative and quantitative approach, using documentary survey and field research. A questionnaire was answered by 21 teachers, and semistructured interviews was applied with nine of them in two institutions of Triangulo Mineiro, MG. It was possible to verify that the participants' ideas in relation to learning were highly positive, allowing great responsibility to the student. Regarding the organization of educational activities, it can be inferred that the conditions of teachers' work and how Virtual Learning Environments are used, the didactic and pedagogical mediation is limited and with little interaction and scientific dialogue, because are predominant the activities evaluative.

Key words

Distance Learning. Teaching and Learning. Formation of pedagogue.

Introdução

É crescente a disseminação da educação a distância (EaD) no Brasil nas últimas décadas. Há vários indícios disponíveis em toda parte que demonstram esse fato: cresce exponencialmente o número de instituições que oferecem algum tipo de curso a distância, o número de cursos e de disciplinas ofertados, de alunos matriculados, de empresas fornecedoras de serviços; crescem as tecnologias e o seu uso na mediação pedagógica nesses cursos; aumentam as pesquisas que tratam dessa temática.

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) trouxe um acréscimo de cursos ofertados, especialmente os voltados à formação de professores da educação básica, e a busca pela EaD atingiu níveis surpreendentes, na primeira década do século XXI. As instituições

públicas de ensino superior se integraram a esse sistema e hoje formam uma rede complexa com polos espalhados por todo o território nacional (BRASIL, 2006a). Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2012 (MACIEL; DOURADO; FARIA, 2013), a EaD cresceu mais que a educação presencial de 2011 a 2012. O aumento das matrículas em um ano foi de 12,2% na educação a distância, e, na presencial, de 3,1%, mas a modalidade ainda representa 15,8% do total das matrículas.

Vários são os fatores que levaram a essa expansão vertiginosa, como nos mostra Barreto (2010): as políticas de formação capitaneadas pelos organismos internacionais que apregoam a liberalização da educação como um setor produtivo importante e que, portanto, deve ser aberto à comercialização; a necessidade de democratização do

ensino pela via da educação a distância que pode permitir, com menor custo, o acesso dos grupos que não tiveram o privilégio de usufruir das oportunidades oferecidas. Outro aspecto apontado pela autora é o avanço das tecnologias de informação e de comunicação (TIC).

Apesar dos dados crescentes acerca da procura pela EaD, existem diversos debates acerca de sua eficiência. De um lado, existem aqueles que acreditam na boa influência que a tecnologia pode trazer ao ensino, incentivando cada vez mais o seu uso; de outro lado, estão aqueles que afirmam que o conhecimento deve ser construído com trocas de experiências, algo presencial, que não pode ser substituído pela mediação de uma máquina. Porém o que se conclui é que o interessante não é discutir qual das formas é mais viável, mas sim, como trabalhar para o aprimoramento destas. É como afirma Sommer (2010, p. 27): “a questão não deveria ser colocada em termos de EaD *versus* educação presencial”, mas de promover o ensino de qualidade em ambas as modalidades, pela exploração, inclusive, do que uma tem a contribuir com a outra.

No Brasil, a modalidade EaD foi legalizada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que possibilita o uso orgânico dessa modalidade em todos os níveis de ensino. Em 2005, com o objetivo de regulamentar a EaD, que havia sido prevista no Art. 80 da LDBEN, foi assinado o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que, no seu Art. 1º, define a EaD 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, p. 1).

Fica claro que a EaD é modalidade educacional e que as tecnologias de informação e comunicação têm papel central na mediação didático-pedagógica, dado que professores e alunos podem estar em espaços e tempos diferentes. Tal decreto define em quais níveis de educação a EaD pode ser implantada – na escola básica, na educação de jovens e adultos, na educação tecnológica, na graduação e na pós-graduação; legaliza e determina a maneira de avaliar as atividades presenciais; estabelece que as IES deverão solicitar credenciamento para oferta de cursos nessa modalidade, além de determinar outras providências relacionadas a essa modalidade.

Como forma de controle de qualidade, o MEC, em 2007, apresentou um documento chamado “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, no qual se apresentam todos os pré-requisitos e elementos necessários para criação, supervisão e avaliação de um curso a distância com qualidade. Tais referenciais também se propõem a coibir a precarização da educação superior e impedir uma oferta indiscriminada e sem condições básicas (BRASIL, 2007).

Por ser o Brasil um país de grande extensão territorial, muitas vezes se torna difícil o acesso a cursos superiores, e a EaD entra como uma via de promoção de oportunidades.

O Brasil, com suas características continentais, desigualdades regionais e com suas significativas carências educacionais, encontrou na EaD uma alternativa importante para implementação de programas de formação, principalmente para a qualificação de professores que já atuam nesta rede de ensino e sem formação. (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 21).

Entretanto, devido à íntima ligação com os meios tecnológicos e à constante busca por novos recursos de interação e melhoramento, a EaD é uma modalidade que demanda um grande investimento financeiro, tanto para a manutenção dos meios eletrônicos, para a capacitação de profissionais nessa área, como para o devido acompanhamento do aluno, se se pretende fazer algo com qualidade.

Portanto a educação a distância no ensino superior é hoje uma realidade, que tem provocado debates acirrados e tem instigado muitos estudos e publicações, pois é ainda recente no cenário dos cursos de graduação no Brasil. Nesse contexto, o interesse deste estudo está ligado às percepções dos professores sobre a aprendizagem do aluno e as formas de organização das atividades de ensino. Como os formadores de pedagogos percebem

o papel do aluno nessa modalidade de ensino? Como olham para o seu papel e para a mediação nesses cursos? Como percebem a formação oferecida?

Essas questões que nortearam o estudo remetem fundamentalmente à atividade pedagógica, que, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é uma atividade humana, portanto sempre mediada, cujo objetivo é a transformação dos indivíduos, ou seja, a sua humanização.

A atividade, como categoria central no materialismo histórico-dialético, é, para Davydov (1988), a abstração teórica de toda a prática humana universal. Atividade é trabalho orientado por um fim, para satisfazer uma necessidade. Desse modo, é na atividade que se revela a universalidade do sujeito humano.

A atividade pedagógica nessa perspectiva teórica é aquela que permite ao homem se apropriar de forma intencional da cultura, do conhecimento acumulado pela humanidade, desenvolvendo-se como homem. Como nas demais atividades, a mediação é elemento fundamental na atividade pedagógica e se realiza por meio de instrumentos e de signos. A atividade pedagógica sintetiza as ações de ensino e aprendizagem como unidade dialética. Ao professor cabe organizar o ensino de modo a promover a apropriação do conhecimento pelo aluno e o seu desenvolvimento. Ao aluno cabe tomar para si essa atividade que passa a ser uma atividade de estudo. Os estudantes como produto das circunstâncias próprias do contexto formativo,

são também sujeitos na medida em que influenciam na organização do ensino a partir de suas características e necessidades (BERNARDES, 2012).

Assim, considerando o contexto da EaD no Brasil, nas primeiras décadas deste século, o objeto dessa investigação foi construído com base nesse referencial teórico, tendo como objetivo identificar as percepções do professor (responsável, tutor, preceptor) sobre o ensino e a aprendizagem do aluno nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, EaD, ofertados por IES da região do Triângulo Mineiro, MG. Como objetivos secundários, contextualizar a EaD e o curso de pedagogia nas Instituições pesquisadas, traçar o perfil desse formador e identificar os elementos mediadores no processo ensino-aprendizagem nos cursos estudados.

O termo *percepção* é polissêmico. Neste trabalho, está sendo usado no sentido de “uma operação determinada do homem em suas relações com o ambiente” (ABBAGNANO, 2000, p. 753). Nessa acepção, a percepção não se coloca como qualquer atividade cognoscitiva, confundindo-se com pensamento, nem como conhecimento empírico, mas como uma interpretação dos estímulos, provisória e incompleta, baseada em indícios, mantendo-se na esfera do provável (ABBAGNANO, 2000, p. 753). Ainda que possam ser provisórias, essas percepções interferem nos modos de os professores organizarem as atividades de ensino.

A trajetória metodológica

Considerando os objetivos da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualiquantitativa, ou mista. Para Santos (2009, p. 147),

[...] nos projetos de pesquisa mistos, é estabelecida uma junção de procedimentos quantitativos e qualitativos numa mesma pesquisa. Os dados quantitativos são combinados com os dados qualitativos provenientes de observações, entrevistas ou outros tipos de fonte. Desta forma, busca-se comparar diferentes facetas da realidade para ter uma melhor compreensão das características e fatores constituintes de determinado fenômeno social.

Nesse tipo de pesquisa, há a combinação de procedimentos quantitativos e qualitativos, não só para a coleta de dados, mas como também para a sua análise e tratamento. Foi realizada uma pesquisa documental, visando à contextualização do estudo e pesquisa de campo, cujo *locus* foram os cursos de Pedagogia, ofertados por IES, cujas sedes se encontram na região do Triângulo Mineiro – Minas Gerais – uma pública federal, ligada ao sistema UAB, e uma privada, de natureza filantrópica, uma das pioneiras na oferta de cursos na modalidade EaD no estado de Minas Gerais, aqui denominadas de IES A e IES B, respectivamente, por questão de confidencialidade.

A pesquisa documental incluiu a busca a documentos oficiais, como Leis, Decretos, Referenciais e Diretrizes, que são documentos norteadores produzidos em âmbito do MEC e documentos que regulamentam o Programa de EaD e o curso de Pedagogia nas IES pesquisadas. Permitiu acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social do fenômeno em estudo, não se restringindo apenas a algo escrito, mas incluindo a organização e a categorização das informações, e posteriores análises.

A pesquisa de campo se iniciou com a aplicação de um questionário cujo caráter era exploratório, pois suas informações foram posteriormente retomadas e complementadas na entrevista semiestruturada. O questionário era composto de 26 questões fechadas, sendo as 11 primeiras referentes ao perfil dos participantes, abordando aspectos pessoais, de formação e profissionais; 15 questões para avaliar a percepção desses formadores sobre a aprendizagem dos alunos na EaD, utilizando a escala Likert de 5 pontos (concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente). Foi elaborado, utilizando-se a ferramenta de criação e gerenciamento de formulários *Google Docs* e, inicialmente, encaminhado aos sujeitos por *e-mail* para ser respondido *on-line*. Entretanto, o retorno foi baixo, em torno de 15%, mesmo com a insistência dos pesquisadores, o que levou também ao uso do formulário impresso.

A intenção era aplicar o questionário a todos os professores do curso de Pedagogia em ambas as IES, que aceitassem participar, algo em torno de 40 professores. Entretanto foi possível atingir 21 professores das duas IES, sendo 7 da IES A e 14 da IES B, os quais concordaram em participar, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A entrevista semiestruturada com o objetivo de ampliar e complementar as informações teve a participação de 9 professores, sendo 6 da IES B e 3 da IES A.

Por questão de confidencialidade dos dados, conforme protocolo de pesquisa aprovado no Comitê de Ética institucional, os entrevistados foram identificados por um código, formado de duas letras maiúsculas, seguidas de um número. A primeira letra, P, indica professor, e a segunda, A ou B, a IES, e o dígito identifica o participante dentro de cada IES. Assim, PB5 é professor da IES B, identificado pelo número 5.

A EaD e o curso de Pedagogia nas IES pesquisadas – o contexto da pesquisa

As duas IES pesquisadas iniciaram as suas atividades na modalidade EaD no final da década de 1990, com iniciativas ainda não institucionalizadas. Como aconteceu em nível nacional, a criação de uma infraestrutura institucional e o credenciamento pelo MEC para oferta de cursos de graduação nessas IES ocorreram na segunda metade da década de 2000, após o Decreto 5.622/ 2005.

Segundo Arruda (2012), a IES A empreendeu ações com características dessa modalidade desde 1997, com projetos de formação de professores da própria IES e da educação básica, tendo participado de projetos de formação, como Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) da SEE de Minas Gerais e o Projeto Veredas, também da mesma Secretaria. Segundo o mesmo autor, em 2004, o Conselho Universitário (CONSUN) da IES A, por meio de Resolução, que institucionalizava outras modalidades de ensino, abriu caminho para a EaD. Em 2008, a instituição foi credenciada pelo MEC para oferta de cursos de graduação nessa modalidade, embora já houvesse funcionado o curso de Administração, desde 2006, como projeto piloto, dentro do Sistema UAB. Também em 2008, foi criado um Centro – CeAD, com diretoria própria para apoiar as ações de EaD nessa IES. O curso de Pedagogia teve início em 2009.

A trajetória da IES B na EaD não é muito diferente da descrita para a IES A. As iniciativas para a implantação dessa modalidade iniciaram-se ao final da década de 1990, com a formação de seu corpo docente em um curso de especialização para esse fim. Cursos de extensão e de especialização começaram a ser preparados e ofertados no início dos anos 2000. A IES B também firmou parceria com a SEE de Minas Gerais para participação no Projeto Veredas. O programa de EaD da IES B foi credenciado pelo MEC em junho de 2005, para a oferta de cursos superiores a distância,

e a licenciatura de pedagogia – EaD foi aprovada no ano de 2006, enquanto a da IES A foi aprovada em 2009. Ambas as IES já tinham tradição na oferta do curso de Pedagogia presencial.

As justificativas para a oferta do curso de Pedagogia nessa modalidade são bem semelhantes nas duas IES: o desejo de levar o ensino superior àqueles que anseiam por ele, porém não apresentam disponibilidade de tempo ou de deslocamento para um curso presencial; a exigência estabelecida pela Lei nº 9.394/96 de que todos os professores do ensino fundamental e médio tivessem curso em nível superior; as experiências acumuladas institucionalmente em iniciativas ligadas a essa modalidade de ensino no campo da formação de professores, como é o caso do Projeto Veredas; os avanços das tecnologias de informação e comunicação – TIC. A IES A ressalta, ainda, a importância de a formação do pedagogo contribuir na consolidação de conquistas na democratização da educação.

Nos documentos, consta que a IES A disponibiliza aos seus alunos materiais de leitura e estudo impressos, videoconferências e aulas de vídeo, e ambiente virtual de aprendizagem na plataforma *Moodle*, onde se encontram várias ferramentas para a aprendizagem e a interação entre os envolvidos no processo de formação nesta modalidade – *chat*, fórum, *wiki*, dentre outras. As atividades presenciais envolvem palestras, mesas-redondas e seminários, avaliações escritas, apresentação dos resultados de

pesquisas. A carga horária prevista é de 16 horas semestrais, divididas em pelo menos dois encontros.

A IES B conta com materiais em mídia impressa, material audiovisual que é disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (ambiente próprio). Estão previstas atividades presenciais: seminários, oficinas e provas, além das atividades propostas a distância no AVA, organizadas pelo professor responsável pela disciplina e acompanhadas pelos tutores, que, muitas vezes, são os próprios professores responsáveis.

Ambas as instituições reconhecem a importância de um material de qualidade a ser disponibilizado aos seus alunos, de maneira que contribuam efetivamente para sua formação. Os materiais são produzidos por professores das próprias instituições.

O perfil dos pesquisados

A maioria (76%) dos professores que atuam na EaD, nas IES pesquisadas, está na faixa de 40 a 60 anos, portanto não são jovens e, provavelmente, têm experiência docente, mesmo que não seja exclusivamente no ensino superior, pois a EaD tem se constituído em porta de entrada para esse nível de ensino. Com relação ao sexo, apenas 25% são homens, o que é comum ocorrer no curso de Pedagogia.

É interessante observar que 42% dos sujeitos que estão exercendo atividades docentes na EaD, nessas IES, também atuam na educação básica.

Não se questionou a forma de atuação nesse nível de ensino – se como professor dos anos iniciais, ou como técnico nas secretarias de educação ou como componente da equipe pedagógica/administrativa da escola. Essa é uma situação mais presente na IES privada e pode ter interferências no trabalho docente, pois, ao mesmo tempo em que pode representar uma sobrecarga de trabalho desse professor, pode, por outro lado, trazer contribuições à formação dos alunos. A experiência na educação básica pode favorecer maior isomorfismo entre a formação e as demandas que os licenciandos irão encontrar, assim como pode favorecer a relação teoria-prática. A maioria, 71%, atua também no ensino presencial, sendo que 19% com carga horária superior a 20 horas semanais.

Como a maioria dos cursos de graduação na modalidade EaD foi criada na primeira década deste século, depois da abertura dada pela LDBEN/96 e da regulamentação da EaD em 2005, são poucos os professores que têm tempo de atuação nessa modalidade superior a 6 anos. O percentual dos que têm menos de 3 anos de atuação (43%) iguala-se ao daqueles que têm de 3 a 6 anos. Esses dados permitem inferir que os professores estão num processo de construção de sua prática pedagógica e de sua identidade nessa modalidade de ensino.

Mais da metade dos professores pesquisados é constituída por licenciados em Pedagogia, e 41% são licenciados em outras áreas. Essa situação

é compreensível, porque no curso de Pedagogia há conteúdos advindos de outros campos do conhecimento, como Sociologia, Psicologia, Filosofia, Letras, Matemática. No que se refere à pós-graduação, 48% têm especialização, enquanto 48% têm mestrado ou doutorado. Sobre esses números, nas IES públicas, grande parte do corpo docente tem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, enquanto nas IES privadas nem todos os professores têm formação nesse nível, o que também ocorre com os tutores na IES pública.

Em síntese, os professores que atuam no curso de Pedagogia-EaD nas IES pesquisadas não são jovens; a maioria é mulher; grande parte atua também na educação básica; metade atua na EaD e também no ensino presencial; a maioria tem contrato por tempo e não como horista; o tempo de atuação como docente na EaD varia, porém, poucos ultrapassam os seis anos. Certamente essas condições pessoais e profissionais interferem nas percepções desses professores a respeito do ensino e da aprendizagem nessa modalidade.

Cabe registrar, ainda, que, na IES A ligada ao sistema UAB, o trabalho docente está fragmentado nas figuras do “professor”, do “tutor presencial” e do “tutor a distância”, cada qual com atribuições específicas. O professor-autor pertence ao quadro docente, é o responsável pela disciplina: escreve o material impresso, grava uma aula em DVD, elabora as avaliações presenciais e acompanha o desenvolvimento da disciplina, orienta

os tutores a distância, não entra em contato diretamente com os alunos. O tutor a distância acompanha e corrige as atividades dos alunos no AVA e também as avaliações presenciais dos alunos. O tutor presencial atende ao aluno nos polos e não participa da organização das atividades de ensino. Os tutores não têm vínculo institucional. Recebem uma bolsa para executar suas atividades.

A IES B passou por alterações na organização do trabalho docente. Hoje, no curso de Pedagogia há a figura do “professor responsável”, dado que o material impresso já foi produzido por “professores-autores”, pertencentes ao quadro institucional ou convidados para essa finalidade. O professor responsável organiza as atividades no AVA e não tem contato com os alunos. Há, também, o professor tutor, que faz a mediação didática e corrige as atividades propostas. Entretanto há professores que acumulam as duas funções – de professor responsável e de tutor, o que não ocorre na IESA.

Percepções dos formadores do curso de Pedagogia – EaD em relação ao ensino e à aprendizagem

As percepções dos formadores sobre a aprendizagem dos alunos do curso de Pedagogia – EaD, neste estudo, foram investigadas a partir do questionário e da entrevista.

Com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky e de seus seguidores, entende-se que o ensino e a aprendizagem, ainda que tenha cada

qual a sua especificidade, constituem uma unidade dialética, como já mencionamos anteriormente. As atividades de ensino, devidamente organizadas pelos professores, transformam-se em atividades de estudo ou de aprendizagem, quando os alunos as tomam para si e nelas se envolvem, tendo como necessidade o aprender. Segundo Moura et al. (2010, p. 90), “A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante.” Desse modo, ao investigar a aprendizagem do aluno na EaD, não se pode apartá-la do ensino, e é nesse movimento que se buscou conduzir essa pesquisa.

Assim, na elaboração dos instru-

mentos e na análise dos dados, estiveram presentes algumas dimensões fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, tais como os elementos mediadores, a interação entre os envolvidos, a organização do ensino e a mobilização do aluno.

Para levantar a percepção dos formadores sobre a aprendizagem dos alunos, no questionário, foram apresentadas 15 afirmações¹, utilizando uma escala Likert, cujos resultados se encontram na tabela, a seguir. Essas proposições foram formuladas a partir de leituras sobre a EaD e com a contribuição de alunos dessa modalidade em pesquisa realizada anteriormente com os discentes.

Tabela 1 – Percepção dos formadores em relação ao ensino e à aprendizagem

Sobre a aprendizagem na EaD	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1. A EaD faz acreditar que a aprendizagem é possível, basta que o aluno tenha vontade de aprender.	38%	47%	5%	5%	5%
2. A aprendizagem na EaD é caracterizada pela busca, pela pesquisa, pelo desejo e persistência do aluno em aprender.	47%	43%	5%	5%	0%
3. Na EaD, a aprendizagem depende de muito esforço e disciplina do aluno.	43%	57%	0%	0%	0%
4. A aprendizagem na EaD é construída num contexto de interação, troca e diálogo entre os diversos atores.	35%	48%	5%	14%	0%
5. A EaD estimula a capacidade de autonomia e autodireção na escolha e organização de seus estudos.	38%	57%	5%	0%	0%
6. As aprendizagens na EaD atendem às expectativas dos alunos.	0%	57%	24%	19%	0%

¹ Essas afirmações foram elaboradas a partir de um instrumento aberto, respondido por um grupo em outra pesquisa.

Sobre a aprendizagem na EaD	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
7. As aprendizagens na EaD atendem às minhas expectativas como professor.	0%	81%	5%	14%	0%
8. A EaD oportuniza uma formação de qualidade.	24%	62%	9%	5%	0%
9. A formação do professor na EaD prepara o aluno para enfrentar uma sala de aula.	24%	43%	14%	19%	0%
10. A aprendizagem na EaD garante um domínio suficiente dos conteúdos específicos necessários para a docência na educação básica.	24%	48%	14%	14%	0%
11. A EaD permite ao aluno compreender a relação teoria e prática.	24%	52%	10%	14%	0%
12. A aprendizagem do aluno na EaD apresenta as mesmas dificuldades e oportunidades que em um curso presencial.	10%	38%	0%	38%	14%
13. Na EaD, os encontros presenciais com a presença de professores especialistas são imprescindíveis para a realização dos estudos.	29%	52%	5%	9%	5%
14. Os encontros presenciais são totalmente dispensáveis considerando a utilização do AVA.	0%	9%	5%	62%	24%
15. O ensino na EaD pode ser prejudicado por não permitir aproveitar as oportunidades do “aqui e agora” da sala de aula.	0%	24%	19%	52%	5%

Fonte: elaboração dos autores

Tendo como referência a perspectiva da Teoria Histórico-cultural, estabelecemos três eixos de análise: A atividade de aprendizagem na modalidade EaD: o papel do aluno; A organização das atividades de ensino na modalidade EaD: a qualidade da formação; A organização dos cursos e a mediação.

A atividade de aprendizagem na modalidade EaD: o papel do aluno

As afirmações que se referem ao papel do aluno na aprendizagem nessa

modalidade tiveram um alto grau de concordância. Assim, 85% concordam que “A EaD faz acreditar que a aprendizagem é possível, basta que o aluno tenha vontade de aprender”; 90% concordam que “A aprendizagem na EaD é caracterizada pela busca, pela pesquisa, pelo desejo e persistência do aluno em aprender”, sendo que desses 47% concordam totalmente; 100% concordam que “Na EaD a aprendizagem depende de muito esforço e disciplina do aluno”; 95% concordam que “A EaD estimula a capacidade de autonomia e autodireção

na escolha e organização de seus estudos”. Chama a atenção o fato de que essas afirmações têm altos percentuais na categoria “concordo plenamente”, o que evidencia o peso delas nas percepções dos participantes. O menor percentual foi constatado na afirmação “As aprendizagens na EaD atendem às expectativas dos alunos”, em que o percentual de “concordo” foi de 57%, com 24% assinalando não ter opinião, e 19%, discordando.

Essas constatações permitem observar que, na percepção do formador, o estudante tem uma responsabilidade muito grande no processo de ensino-aprendizagem na EaD, a ponto de a maioria concordar que, para aprender, basta que o aluno tenha o desejo de aprender. Ora, sabe-se que a atividade de estudo supõe necessidades e motivos que impulsionem o aluno, mas as atividades de ensino adequadamente organizadas podem mobilizar os alunos para desenvolverem ações que vão conduzir à aprendizagem e ao desenvolvimento (DAVYDOV, 1999). Essa tarefa de organização das atividades cabe ao professor, e ela é fundamental, inclusive, para que desperte no aluno motivos para a aprendizagem.

É inegável que o aluno na EaD tenha que assumir um grau maior de responsabilidade e de persistência do que em atividades de ensino em que há maior controle do professor, pois cabe a ele a organização dos espaços e tempos de estudo. Entretanto não se pode esquecer de que a autonomia de que

tanto se fala na EaD é uma construção, e não apenas de responsabilidade do indivíduo.

Autonomia é projeto político, social e institucional que deve ganhar concretude em ações e práticas pedagógicas coerentes para não correremos o risco de estar elaborando simplesmente um “discurso sobre” a autonomia, de cunho ideológico, e mistificando relações a serviço de um sistema de dominação. (PRETI, 2005, p. 112).

Nas entrevistas, alguns participantes reforçam esse papel do aluno e a sua autonomia, inclusive estabelecendo comparação com a modalidade presencial, na qual o professor, segundo eles, fica mais suscetível à irresponsabilidade/acomodação do aluno:

É como lhe disse, aquele aluno que aprende a estudar vai além, porque a EaD no início é dolorida, ainda mais para o aluno que não tem o hábito. Se ele consegue esse hábito ele conseguirá estudar sozinho, ele se torna muito autônomo. No presencial, passamos muito a mão na cabeça, trabalho de grupo... Na EaD não tem isso, se ele aprende, aprende com qualidade. (PB5, 2013).

Uma das coisas que a gente tem que levar em consideração é que o aluno da educação à distância, pelo menos a gente imagina, que seja um aluno que tenha uma maior autonomia e

uma maior responsabilidade, porque ele sabe que vai organizar seu tempo, seu espaço, para conseguir fazer o curso a que ele se propôs, [...] mas que ao mesmo tempo exige dele uma maior responsabilidade, porque ele não vai ter um professor o tempo todo ao lado dele, [...] porque, às vezes, as pessoas pensam que a educação a distância é mais fácil, mas na realidade não é - ela exige mais do aluno. (PB4, 2013).

Pensamos que essas concepções dos formadores acerca do papel do aluno na EaD não podem obscurecer ou mascarar o papel e a responsabilidade do professor e das instituições no processo ensino-aprendizagem. Aliás, qualquer que seja a modalidade de ensino, o discurso da centralidade no aluno ou de sua autonomia não pode ser idealizado, pois, como afirma Preti (2005), a autonomia é conquista, é projeto, que depende de condições estruturais e conjunturais.

A organização das atividades de ensino na modalidade EaD: a qualidade da formação

As afirmações que se referem ao curso e à qualidade do processo de formação também têm a maioria dos respondentes concordando com as proposições que dizem respeito a concepções positivas, ainda que com percentuais um pouco menores do que os valores atribuídos ao eixo anterior. Desse modo, 86% concordam que “A EaD

oportuniza uma formação de qualidade”, com 24%, concordando totalmente; 67% concordam que “A formação do professor na EaD prepara o aluno para enfrentar uma sala de aula”, enquanto 14% não têm opinião e 19% discordam; 72% concordam que “A aprendizagem no EaD garante um domínio suficiente dos conteúdos específicos necessários para a docência na educação básica; 76% concordam que “A EaD permite ao aluno compreender a relação teoria e prática”. Com relação à afirmação “A aprendizagem do aluno na EaD apresenta as mesmas dificuldades e oportunidades que em um curso presencial”, não há consenso, os respondentes se dividem entre os que concordam, 48%, e os que discordam, 52%.

Entretanto uma das professoras entrevistada deixa transparecer a sua preocupação com a qualidade da formação oferecida e expressa certa angústia, ao afirmar:

A gente tem trabalhado para que o material saia de primeira qualidade. A gente esforça, a gente tenta acudir tudo que é possível. Mas acho que ainda está falho, há alunos que ainda encaram a EaD como curso vago e não levam com tanta responsabilidade. Vou dar um exemplo: a gente pega relatórios de aluno que está prestes a colar grau, escrevendo da maneira que escreve. Não é questão de cultura, é de bagagem, de conhecimento. A proposta não é essa, mas

a qualidade do aluno que sai para o mercado – eu não sei se eu poderia apostar. (PB3, 2013).

Com relação à formação nessa modalidade, considerando o perfil de pedagogo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCN (BRASIL, 2006b) propõem formar e as propostas pedagógicas dos cursos nas IES estudadas, chama a atenção a forma como as atividades de ensino são organizadas, desde o seu planejamento, execução e avaliação. Em primeiro lugar, identifica-se o engessamento dos cursos, porque, ainda que exista alguma autonomia para exploração dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, nem sempre são aproveitados pelo aluno, como se pode constatar nas falas de alguns dos entrevistados:

[...] o “esqueleto” da apostila é igual para todas as disciplinas, ou seja, todas têm: 1) texto básico, 2) atividades do texto básico, 3) leitura complementar, 4) atividades da leitura complementar, vídeo básico, atividades do vídeo, atividades complementares, síntese do módulo, bibliografia adicional e referências. Isto tenho que cumprir, é como se fosse um padrão, é um mesmo “esqueleto”, então o que eu vou colocar é da minha disciplina, é da minha autoria, por exemplo, o texto básico é elaborado por mim. (PA1, 2013).

[...] então o menino entra e responde a um questionário, tira uma determinada nota por cada questão respondida e esta atividade o próprio *Moodle* corrige, gabarito fechado. Quando for questão aberta, eu mesmo faço a correção. Nas questões abertas, o professor faz uma pergunta, a resposta do aluno vem logo abaixo e nesse item faço um comentário e faço uma avaliação. É onde vou dar o *feedback*. (PA2, 2013).

Sou livre para colocar a quantidade de atividades que acho necessário na matéria. Às vezes, por exemplo, eu coloco atividades avaliativas no texto básico, às vezes no vídeo. Eu vou mudando, mas a gente não muda muito, porque se não é complicado para o aluno a distância, que é um aluno diferenciado. (PA1, 2013).

Eu disponibilizo materiais extras que não estão no material, eu sempre coloco *links*, vídeos, os autores, os slides das aulas, sugestões de atividades pedagógicas e didáticas, e sites. (PB6, 2013)

Ainda, nesse sentido, destaca-se a ênfase em atividades que não se constituem em verdadeiras atividades de ensino, que, por sua vez, se converteriam em atividades de estudo para o aluno. Devido à forma de organização dos cursos, à formatação que eles têm,

às condições de trabalho do professor, à fragmentação do trabalho docente, fica evidenciada uma organização do ensino centrada na elaboração e correção de questões abertas e fechadas. São tarefas de estudo, “possíveis” de serem realizadas pelo aluno e acompanhadas pelo tutor. O aluno se transforma em executor de tarefas e, assim, o diálogo científico não se estabelece. Isso pode ser constatado na fala da maioria dos entrevistados, apontando diferentes aspectos:

As atividades a distância são todas avaliativas, atividades de aprendizagem, eu acho que a gente pratica muita a pedagogia do exame, faz e verifica, é muita prova. (PB2, 2013).

Começou o curso, se eu percebo certa dificuldade nas questões que eu estou propondo ou mesmo na prova, eu tenho que retornar, como no presencial. No AVA nós temos total liberdade de colocar questão e tirar questão. Se vai uma questão que o aluno não compreende, ele manda via central de mensagem ou pelo tutor/preceptor, a gente revê essa questão e modifica. (PB5, 2013).

Então o que eu penso que falta é que não dá para contribuir muito na construção do texto, você fica muito na resposta, às vezes você orienta o aluno, colocando o que precisa melhorar na resposta. (PB6, 2013).

E, ao final de cada módulo, eu corrijo essas atividades... [...] posto em cada uma delas um *feedback*, de acordo com o que foi solicitado na atividade, de acordo com o gabarito que o professor propôs na atividade. E, ao final de toda a disciplina, eu corrijo as provas deles, então o professor põe lá a prova e o *gabarito* e, com base nesse gabarito, faço a correção e atribuo a nota ao aluno. (PA2, 2013).

O aluno posta a resposta e a tutora corrige, porque já dei a *chave de correção* para a tutora corrigir e é ela que lança a nota no sistema, mas ela é orientada pela minha chave de correção. Aí se ela tem dúvida, ela procura a coordenadora. Nesta chave de correção é tudo mastigado. (PA1, 2013).

O meu papel é elaborar as questões, as avaliações e também ministrando aulas, porque eu ministro outros componentes, mas também trabalho com o meu, e acho muito bom quando estou trabalhando com ele, porque você tem uma maior liberdade de mexer mais. (PB4, 2013).

Tentamos fazer essa mediação, enquanto estamos corrigindo uma prova e tem alguma resposta errada eu questiono o aluno daquela resposta e, às vezes, até tenho retorno, às vezes, não. (PB2, 2013).

Nas falas desses entrevistados, percebe-se que a atividade de organização das atividades de ensino fica restrita à elaboração de questões, visando a avaliar o aluno.

Ainda, com relação à organização das atividades de ensino e às condições de trabalho, na IES B, ligada ao sistema UAB, fica mais nítida a divisão do trabalho docente – professor responsável, tutor presencial e tutor a distância. Na IES B, geralmente o professor responsável pelo componente é também o tutor. Porém nem sempre ele é autor do texto básico. Em ambas, o tutor nem sempre é especialista nos conteúdos que ministra ou até mesmo não tem formação necessária e suficiente para estabelecer o diálogo científico e criar condições para a aprendizagem, como se manifestou a professora PB2, “Porque fazemos tutoria, às vezes, de conteúdo do qual não temos domínio, eu sou muito preocupada com isso”.

Chama a atenção também a fala de um tutor a distância da IES A, com relação às suas condições de trabalho – as ferramentas de trabalho são pessoais:

Eu devo providenciar minhas condições de trabalho, o computador é meu, o acesso à internet eu providencio. Faço na minha casa (o trabalho), onde tenho um escritorzinho que eu mantenho para os trabalhos corriqueiros da EAD. Trabalho 20 horas por semana, não chega à carga horária efetiva de 20 horas, e não preciso ir ao polo

a não ser nas reuniões com os professores que acontecem no início do semestre e no primeiro terço dele. (PB2, 2013).

A organização dos cursos e a mediação

As últimas afirmações constantes da tabela dizem respeito à forma de organização dos cursos, a qual tem implicações na mediação didática. A maioria dos respondentes, 81%, concorda, ou concorda totalmente, que “Na EaD, os encontros presenciais com a presença de professores especialistas são imprescindíveis para a realização dos estudos”, e 86% discordam de que eles são dispensáveis, dado que existe o AVA. Com relação a uma questão que se refere à mediação didática, constatamos que 83% concordam que “A aprendizagem no EaD é construída num contexto de interação, troca e diálogo entre os diversos atores”.

Essas respostas que valorizam os encontros presenciais conduzem à reflexão e ao levantamento de algumas hipóteses. A primeira é que esses professores exerceram e muitos ainda exercem as suas atividades no ensino presencial. As suas representações de ensino estão ligadas às crenças, valores, conhecimentos e experiências vividas naquela modalidade de ensino. Essas representações são fortes e resistentes a mudanças, portanto conduzem os professores a considerarem que a presencialidade e o “estar junto” fisicamente são imprescindíveis nas

atividades de ensino e de aprendizagem, ainda que reconheçam que a EaD esteja estabelecida, como se constata na fala de alguns professores:

[...] quando é totalmente *online* ela desqualifica um pouco, nesse sentido, mas não estou dizendo que é culpa da instituição. Então acho que não pode ficar preso totalmente à tecnologia. Por outro lado, o próprio MEC exige que seja tudo colocado *online*. No entanto, acho que não tem volta. Acho que a gente está passando por esta crise agora de reestruturação. (PB1, 2013).

Por mais inovadora (EaD) que ela seja, que existam as tecnologias de ponta, eu, enquanto pessoa e profissional, eu sinto falta do contato com meu aluno. Eu tento estabelecer um contato mesmo que virtual. (PB3, 2013).

Outro aspecto é que os AVAs ainda são pouco explorados em atividades de interação e de construção coletivas, como constatou Pereira (2013), em seu trabalho de pesquisa sobre a mediação didática em cursos de Licenciatura em Matemática – EaD, concluindo que:

[...] os AVAs têm um papel fundamental na mediação didática no EaD. São considerados ricos pelas possibilidades de interação e de interatividade, entretanto são subutilizados, com uma mediação didática

que tende a ser instrucionista e unidirecional. (PEREIRA, 2013, p. 8).

À mesma conclusão chegou Souza (2013), em seu estudo sobre a mediação em cursos de Pedagogia – EaD:

[...] a interação social é essencial no processo ensino-aprendizagem. Entretanto a organização das atividades de ensino está submetida a determinações verticalizadas, que engessam e fragmentam a atuação docente, não dando ao professor oportunidade de realizar a mediação didático-pedagógica de forma mais apropriada, de modo a interagir mais com o aluno, mesmo que ele assim o deseje (SOUZA, 2013, p. 7).

Nas entrevistas, ao serem questionados sobre as ferramentas de interação, a mais citada é o Fórum no AVA, entretanto não é explorado como poderia ser. Outra ferramenta é a Central de Mensagens, utilizada para tirar dúvidas que nem sempre são do conteúdo que está sendo estudado, como se pode constatar na fala de alguns dos entrevistados:

A ferramenta que mais propicia isso é o Fórum, onde eu fico intrigada, porque eu interajo muito pouco pela quantidade de aluno que temos. (PB2, 2013).

Existem os fóruns de atividades, de respostas, onde o professor coloca uma pergunta

sobre determinado assunto e os alunos respondem, mas não discutem as respostas, porém cada aluno pode visualizar as repostas de seus colegas. Os fóruns de discussões normalmente não são muito bons, eu tive nesses últimos módulos um fórum de discussão muito bom, mas normalmente esses fóruns não tem uma frequência de discussão boa. (PA2, 2013).

Eu entro muito em contato com eles, quando eu percebo que está todo mundo não indo muito bem. Aí eu entro em contato com a turma, ou com todos que for necessário, utilizando a Central de Mensagem. (PB6, 2013).

E também na central de mensagem. Quando percebo que o aluno não está participando, ou quando a resposta é cópia, eu não respondo na resposta, eu vou até a Central de Mensagem que é mais pessoal. E assim que é a mediação. E se tiver problema eles mandam na Central mesmo, mandam para a ouvidoria, mandam para todo mundo, enviam muitos questionamentos. (PB5, 2013).

Eles usam muito a Central de Mensagens. Para tudo, para reclamar – se ele não encontra a resposta, se a resposta não está batendo. Não é um *chat*. (PB3, 2013).

Outros elementos mediadores são citados, por um ou outro entrevistado,

como aulas *online*, aulas gravadas, *blog*, ferramenta do tipo *wiki* e o próprio material impresso.

Sobre a questão da mediação, os professores da IES B, instituição privada, em sua maioria apontam para a insuficiência da carga horária para as atividades que devem realizar – alimentar o AVA, estabelecer a interação com um número excessivo de alunos, acompanhar e corrigir as questões no AVA e as avaliações realizadas presencialmente, como se pode constatar nos depoimentos:

Hoje eu tenho na tutoria 960 alunos mais ou menos [...] Nas outras atividades (exceto o fórum), a gente tem que ser sincero, não dá pra promover esse diálogo, não dá tempo. São muitas atividades e são muitos alunos. Eu sinto falta disso, porque acho que isso é muito importante. (PB4, 2013).

Um fator que acho negativo é o excesso de aluno. Porque quanto mais aluno você tem, menos tempo você tem de fazer essa mediação que é tão necessária. (PB5, 2013).

Nesta formatação do curso a distância, o professor ainda está distante, por causa da quantidade de alunos, voltando naquilo que nós estávamos falando, você estaria presente se tivesse menos alunos. (PB2, 2013).

A gente tem que fazer a mediação, mas fica falho, porque

a gente tem muito aluno. Por exemplo, eu tenho 3 componentes, é difícil mediar aluno por aluno. É um total de 600 alunos. É impossível mediar toda essa discussão. (PB3, 2013).

Diante desse quadro de pouco tempo para um grande número de alunos e de atribuições, os professores criam estratégias de sobrevivência, como a de padronizar as respostas e elaborar questões de respostas curtas:

[...] você tem que corrigir mil e tantas questões, o problema não está na EAD, está na quantidade. Procuro elaborar questões em que o item é bem elaborado, mas que tenha uma resposta objetiva, direta e curta. Eu tenho exercitado muito comigo a maneira de elaborar um item que o aluno busque o livro para conseguir responder, para que não tenha muita subjetividade. (PB2, 2013).

Quando eu crio um fórum, a gente vai criando artifícios, eu já tenho um comentário salvo. (PB3, 2013).

Eu leio a pergunta e já formulo no Word, na hora, alguma resposta, levando a um caminho. Aí começo a ler a resposta dos alunos, aí vou acrescentando, coloco comentários. (PB6, 2013).

Normalmente, eu padronizo. Se ele cumpriu 100%, eu faço

só um comentário a respeito, se são correções intermediárias, eu faço *feedback* intermediário. (PA2, 2013).

Assim, as respostas dadas na entrevista sobre as formas de mediação e de interação e as condições efetivas de trabalho do professor colocam em xeque a afirmação de que a construção de aprendizagens ocorre num clima de interação, troca e diálogo.

Outro aspecto a ser pensado e investigado é o de que o diálogo, a troca, enfim, a interação que ocorre no espaço da sala de aula é fundamental na construção das aprendizagens, como também na construção das subjetividades dos sujeitos, como futuros professores. Se é fundamental, faz falta, principalmente quando não se têm outros meios como as teleaulas, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem utilizados para interações mais efetivas.

Considerações finais

No estudo realizado, cujo objetivo era investigar as percepções dos professores, formadores de pedagogos na modalidade EaD sobre a aprendizagem dos alunos, não há a pretensão de fazer generalizações acerca desses aspectos, mas apresentar elementos que possam suscitar reflexões e novas pesquisas. Embora tenha sido realizado em apenas duas IES, uma privada e uma pública ligada ao sistema UAB, permitiu fazer constatações que certamente não são próprias dessas IES.

Primeiramente, chama atenção a percepção positiva que os professores, tanto os responsáveis pelas disciplinas/componentes, como os tutores presenciais e a distância, têm acerca da aprendizagem e da qualidade da formação. Essa constatação instiga a reflexão e o questionamento: de onde vêm essas percepções e quais são as suas consequências? As atividades de ensino-aprendizagem e os elementos mediadores utilizados possibilitam um ensino de qualidade que atenda ao previsto nas DCN do curso de pedagogia e aos projetos pedagógicos dos cursos?

Com relação à primeira questão, sabe-se que as percepções dos professores interferem em suas práticas e são por elas influenciadas, jogando um papel importante no pensamento e na ação. Assim, percepções positivas em relação à aprendizagem e à qualidade do curso podem contribuir para que se tenha um professor entusiasmado com o seu trabalho, envolvido com as suas atividades, pronto para superar obstáculos e desafios. Assim como podem, por outro lado, gerar certa “cegueira” que impede de ver os problemas que ocorrem, os limites de seu trabalho e das condições em que é exercido.

Não se pode deixar de considerar também outro aspecto relacionado aos altos índices de respostas positivas – para o professor, negar a qualidade das aprendizagens e do curso é, de algum modo, desqualificar o seu trabalho. Esse sentimento, às vezes não explícito, é também base de respostas dadas pelos

participantes de estudos dessa natureza. A fala de uma das professoras entrevistadas expressa esse sentimento, quando lhe perguntamos sobre esse fato – “Pode ser suspeito, porque você está no processo – eu não posso criticar uma coisa na qual eu estou trabalhando nela e que eu acredito nela” (PB3, 2013).

Os resultados desta pesquisa, com base nas percepções dos professores que atuam na EaD, apresentados neste artigo, trazem elementos importantes para a reflexão acerca da unidade dialética ensino-aprendizagem, assim como, apontam questões para novas investigações. Dentre elas, estão as relacionadas aos modos como os professores estão construindo a sua identidade docente nessa modalidade, aos modos como o trabalho docente é afetado pelas novas reestruturações a ele impostas, além da investigação sobre as contribuições que a EaD pode trazer para a modalidade presencial e vice-versa.

Ainda que as percepções dos formadores sejam positivas em relação à aprendizagem dos alunos, no que respeita às formas de organização do ensino, pode-se inferir, a partir das entrevistas, que a mediação didático-pedagógica – a relação professor-aluno-conhecimento, incluindo diferentes elementos mediadores, carece de cuidados, de pesquisas e de investimentos. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem nas IES pesquisadas da forma como vêm sendo utilizados, quer pelas ferramentas empregadas, quer pelas condições de trabalho docente, afetada pela fragmentação das

atividades de ensino, pelo excesso de alunos e o pouco tempo para atendimento, não têm possibilitado uma mediação que promova aprendizagem. A ênfase em atividades avaliativas, disponibilizadas nos AVAs, e o escasso diálogo científico apontado pelos participantes da pesquisa corroboram essa conclusão.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARRUDA, E. P. (Org.). *Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco*. Uberlândia: Edufu, 2012.

BARRETO, R. G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. *Em aberto*. Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010.

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

_____. *Decreto-Lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 abr. 2012.

_____. *Decreto nº 5.800, de junho de 2006a*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 13 maio 2014.

_____. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006b*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 13 maio 2014.

_____/MEC. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância 2007*. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 20 set. 2012.

DAVYDOV, V. V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. Tradução de José Carlos Libâneo. In: HEDEGARD, Mariane e JENSEN, Uffe Juul. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

_____. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscu: Editorial Progreso. 1988.

MACIEL, W. K. S.; DOURADO, R. C.; FARIA, T. A. de. *Principais resultados do Censo 2012*, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/encontro_nacional/2013/palestra_resultados_do_censo_da_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 15 maio 2014.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; RIBEIRO, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 2010. p. 81-94

PEREIRA, D. G. *A mediação didática no curso de licenciatura em matemática a distância na perspectiva do formador*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013.

PA1. *Entrevista*. Uberlândia, 20, março. 2013.

PA2. *Entrevista*. Uberlândia, 20, março. 2013.

PA3. *Entrevista*. Uberlândia, 03, abril. 2013.

PB1. *Entrevista*. Uberaba, 12, março. 2013.

PB2. *Entrevista*. Uberaba, 14, maio. 2013.

PB3. *Entrevista*. Uberaba, 10, abril. 2013.

PB4. *Entrevista*. Uberaba, 25, março. 2013.

PB5. *Entrevista*. Uberaba, 08, maio. 2013.

PB6. *Entrevista*. Uberaba, 04, março. 2013.

PRETI, O. A “autonomia” do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber livro, 2005. p. 109-147.

SANTOS, T. S. dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 146-147. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20812>. Acesso em: 02 abr. 2012.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. *ETD – Educação Temática Digital*. v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009.

SOMMER, L. H. (Org.). Educação a Distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades. *Em Aberto*, Brasília, vol. 23, nº 84, p. 17-30, 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1787/1351>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

SOUZA, M. G. O. *A mediação no curso de pedagogia-EaD: um estudo na perspectiva histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013.

Recebido em setembro de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2015

