

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MEDIAÇÃO, ARGUMENTAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Desarrollo em metodologias y producci3n/an3lisis de datos

GT 01 – Ci3ncia, tecnologia e innovaci3n

## Resumo

O espaço de mediação na Educaç3o a Dist3ncia torna-se mais significativo, 3 medida que se estabelece pontes, desestabiliza conceitos e promove a reflex3o sobre aspectos relacionados 3 interrelaç3o teoria-pr3tica na formaç3o docente, o que aproxima o conhecimento da realidade dando-lhe express3o e legitimidade. Este artigo objetiva propor uma an3lise discursiva efetivada no contexto do M3dulo Disciplinar “Did3tica e Metodologia do Ensino Superior” do Curso de P3s-Graduaç3o de uma IES, no sentido de demonstrar como o ato de mediaç3o pode atuar tanto na construç3o/desconstruç3o de sentidos. Conclui-se que o espaço da mediaç3o cumpre com sua finalidade educativa voltada 3 pr3tica da formaç3o docente cr3tica, significativa e emancipat3ria permitindo aos aprendentes o direito e a liberdade de dizer e exercer sua palavra.

**Palavras-chave:** formaç3o docente- mediaç3o – educaç3o a dist3ncia.

CUNHA, K3TIA SILVA – UFPE- Brasil

Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco/CAA/NFD, Pedagoga, Mestre e Doutora em Educaç3o pela UFPE. Pesquisadora vinculada aos grupos: Laborat3rio de Pesquisa em Pol3ticas P3blicas, Educaç3o e Sociedade UFPE/CE e Grupo de Pesquisa em Educaç3o, Hist3ria e Cultura Cient3fica UFPE/CAA (GPEHCC). [kscunha@gmail.com](mailto:kscunha@gmail.com)

DOMINGUES, GLEYDS SILVA- EST- CAPES- Brasil

Professora da Faculdade Teol3gica Batista do Paran3, Pedagoga, Mestre em Educaç3o e Doutoranda em Teologia pela Faculdades EST. Pesquisadora vinculada ao grupo: Religi3o e G3nero, do N3cleo de Pesquisas em Religi3o e participante do grupo de pesquisa de Curr3culo e Ensino Religioso. [gleys@fbp.com.br](mailto:gleys@fbp.com.br)

## Introduç3o

Neste artigo, apresentamos como as argumentaç3es dos alunos, compreendidas enquanto discursos, quando mediadas pelo docente, auxiliam na construç3o de conceitos e no desenvolvimento da autonomia. No trabalho com a argumentaç3o<sup>1</sup>, assumindo o docente papel de estimulador do debate e provocador de ideias na construç3o no saber, a aç3o desenvolvida incorpora uma *praxis* investigativa, afastando-se da mera transmiss3o de conte3dos.

O espaço de pesquisa e investigaç3o foi o m3dulo disciplinar de uma sala de aula virtual, na disciplina Did3tica e Metodologia do Ensino Superior de um curso de p3s-graduaç3o em uma IES privada. Para efeito da investigaç3o, foram utilizados os espaços de f3rum de discuss3o simples, os quais foram elaborados com o crit3rio de apresentaç3o argumentativa, ou seja, apresentaç3o de

---

<sup>1</sup> Compreendemos argumentaç3o, a partir do conceito de Sasseron e Carvalho (2011,p.100) como “todo e qualquer discurso em que o aluno e professor apresentam opini3es em aula, descrevendo ideias, apresentando hip3teses e evid3ncias, justificando aç3es ou conclus3es a que tenham chegado, explicando resultados alcançados”.

ideias/conceitos, defesa/refutação que reflitsem compreensão de conceitos estudados ao longo da disciplina com a possibilidade de apresentação de novos conceitos e conclusão. Um espaço rico de criticidade, sendo esta compreendida como "um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer." (BASSO, 1998, p. 5).

No âmbito da educação a distancia, a liberdade de exercício de dizer a palavra, significá-la, se torna muito mais presente, devido à própria concepção desta modalidade e a forma como esta circula, e é incorporada pelos diferentes interlocutores envolvidos no plano discursivo, o que abre um leque de possibilidades ao espaço de mediação. Entretanto, uma palavra não tem apenas um sentido, e um sentido não remete a um sentido qualquer, mas, a um sentido possível ou sentidos possíveis, fixação de sentidos que tornam outros sentidos possíveis. Fixam um jogo político em que buscam significar ou inviabilizar outros sentidos. Os sentidos não estão dados; há uma releitura que nunca é uma mesma coisa, e, nessa prática social, práticas e sentidos vão sendo reconstruídos.

### *Mediação e Formação Docente*

A preocupação com a formação dos/as docentes<sup>2</sup> se insere no movimento de valorização da atividade docente, profissionalização e de sua identidade que vem crescendo, sobretudo nesta última década, em vários países. Podemos acompanhar a temática em Congressos e fóruns e o surgimento de produções que são fruto de discussões e pesquisas que discutem desde a metodologia na sala de aula até as políticas públicas de formação docente. Além das produções acerca da formação, observamos também um movimento do/a próprio/a docente na busca de uma formação.

Compreendemos a formação como uma intrincada teia de relações que envolvem a pesquisa, o ensino e o estudo constante. Um processo que permite a/ao docente construir a sua identidade profissional, encarnando-se, fazendo-se, construindo um conhecimento profissional (CUNHA, 2005).

A formação se caracteriza como um dos critérios da profissionalização. Um movimento de busca, como salienta Cachapuz (2002, p.130), que vem se configurando numa “progressiva tomada de consciência” por “oportunidades de formação pedagógica”.

A profissionalização é o caminho construído histórica e socialmente para atingir uma profissão, que exige uma formação. Como afirma Cunha (1999, p.132): “(...) a profissionalização é um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder”.

Um caminho que exige e requer a materialização e construção de uma relação pedagógica conjunta com os alunos, que reflita sobre as concepções de ensino, docente e aluno/a, e que encaminhe para um processo, na perspectiva da produção do conhecimento. Envolver os alunos no processo possibilita repensar sobre o modo de proceder para que eles aprendam, além das compreensões sobre como aprendem os conteúdos a serem ensinados.

Isso exige uma passagem na ênfase de “especialista da disciplina para didata da disciplina” e que pressupõe: “organizar o processo para que os estudantes possam ter acesso ao novo conhecimento proposto, desenvolver orientações e recursos que os ajudem, acompanhar seu processo de aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p.128). Entre os processos de investigação acerca da organização didática, aqueles que apontam para uma alfabetização científica têm sido muito explorados nas áreas das didáticas das ciências, através do uso de propostas investigativas na resolução de problemas, na busca de indicadores que atendam aos critérios de relevância científica, organização da informação, construção da explicação, apresentação de justificativas, levantamento de hipóteses, além do uso do raciocínio lógico na construção do conhecimento, dentre outros.

---

<sup>2</sup> Reconhecemos que os estudos do discurso denunciam que a linguagem escrita também não é neutra e tem assumido um caráter machista, quando não diferencia na forma escrita o gênero. Nesse sentido, salientamos que concordamos com essa denúncia e nesse artigo adotamos o termo docente referente a professores e professoras.

Neste sentido, o papel do/a docente, também, é revisitado e ressignificado, uma vez que nesta perspectiva assume a função de mediador da relação pedagógica, isso porque como mediador há a presença do diálogo e da troca de experiências, tão essenciais ao processo de construção de novos conceitos.

A análise das práticas-profissionais pelo viés da mediação crítica visa transformar os saberes-fazer espontâneos em saberes práticos e refletidos. Busca desenvolver competências profissionais, já que se trata de ajudar o professor a isolar um saber-fazer que lhe permitirá repensar sua ação didática, pedagógica e relacional enriquecendo seu repertório de saberes práticos (PERRAUDEAU, 2009, p. 222).

O ato de mediação, portanto, pode ser expresso no âmbito de uma competência que possibilita ao/a docente formador e a/ao aluno/a estabelecerem pontes de sentido, as quais são fundamentais para: “[...] dialogar permanentemente [...]; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quanto o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; desencadear e incentivar reflexões” (MASETTO, 2000, p.145).

A possibilidade aberta pela mediação oportuniza, ainda, a aproximação entre os interlocutores da relação pedagógica. Essa aproximação reveste da presença de linguagens que compõem os sentidos constituídos numa prática discursiva. Isso porque os sentidos ganham corpo e movimento num determinado contexto social, e refletem a forma como cada sujeito histórico compreende sua inserção na realidade social.

A mediação está presente quando o professor faz perguntas, dá devoluções aos alunos sobre suas colocações e produções, problematiza o conteúdo com o objetivo de colocar o pensamento do aluno em movimento e, também, quando estimula os alunos a dialogarem entre si sobre suas atividades. À medida que o ensino passa a ser entendido como um processo de mediação, o professor deixa de ser o centro do processo para tornar-se uma ponte entre o aluno e o conhecimento (NADAL e PAPI, 2007, p.21).

A relação pedagógica, com a presença da mediação, ganha uma nova expressão e finalidade, visto que as perguntas orientadoras do processo ensino aprendizagem objetivam problematizar sobre a forma como os alunos constroem seus conceitos e elaboram os argumentos que explicitam em seus dizeres e fazeres educativos. Esta explicitação sinaliza para o novo momento assumido pelo processo ensino e aprendizagem, pois o centro desloca-se da figura do/a docente para a relação pedagógica em que estão envolvidos docente e aluno/a, frente às situações-problema levantadas.

A interação supõe que o professor aceite descentrar-se e entrar na maneira de pensar do aluno. Este possui um saber próprio, pragmático, frequentemente afastado do saber canônico. É importante, pois, que o professor mediador deixe o indivíduo expressar seus procedimentos. Após a realização da tarefa, durante a verbalização que se segue, ele leva o indivíduo a elucidar os procedimentos realizados, a avaliar sua coerência, a considerar, eventualmente, sua modificação (PERRAUDEAU, 2009, p. 217).

Neste novo cenário, a mediação parte do ato reflexivo docente que levanta como perguntas norteadoras questões que tentam desvelar o sentido do fazer pedagógico em relação ao ato de ensinar e aprender. Essas questões superam uma proposta técnica de ensino, e se voltam para efetivar uma ação educativa calcada no exercício do pensar: “Quais são os conteúdos prioritários em termos de compreensão dos alunos? Como sei se eles estão compreendendo esses conteúdos? Quais as

expectativas dos alunos em relação às aulas e a disciplina como um todo?” (NADAL e PAPI, 2007, p.21).

Parte-se do entendimento que o ato de mediação requer uma prática educativa que não apenas contemple os conteúdos, mas os sentidos, as linguagens, os discursos que se complementam e se repelem diante da realidade experienciada e problematizada. É neste ato dialético e dialógico que surge o novo conhecimento, e por que não dizer a nova aprendizagem?

Toda aprendizagem requer escuta atenta. Essa escuta envolve comprometimento político e social do/a docente frente aos desafios do trabalho educativo a ser desenvolvido na realidade social. Isso é mais contundente quando se adentra no campo da Educação a Distância, uma modalidade de ensino que inova, desestabiliza e confronta os saberes docentes, ao mesmo tempo em que permite a construção de novas representações e posturas diante do processo ensino e aprendizagem. É exatamente neste ponto que a Educação a Distância se afirma como uma prática interativa e mediadora. Isso de fato é encantador.

A prática mediadora torna-se, então, mais relevante no contexto da Educação a Distância, por ser um espaço rico de significações e linguagens, possibilitando ao mediador explorar a multiplicidade de visões e posicionamentos presentes, o que sinaliza para a riqueza da diversidade encontrada, permitindo uma interação que desperta no outro o desejo de dizer a sua palavra, bem como a disposição de escutar. Compartilhar com o outro, conviver com o diferente e discutir e defender ideias torna a Educação a Distância um espaço inclusivo e democrático, pois nele se aprende a exercer a palavra, mantendo uma atitude dialógica, e acima de tudo ética, o que permite que a mediação constitua-se numa ação educativa por excelência. “O formador é, sobretudo um mediador [...]. Ele garante o respeito às regras de funcionamento do grupo e fica atento para que se instaure um contexto comunicativo favorável, afastando toda má-fé nas propostas ou toda a forma de julgamento moral” (PERRAUDEAU, 2009, p.221).

Afinal, são essas formas de ação mediada que possibilitam a reflexão e o reafirmamento dos sentidos construídos. Nesse processo relacional não há como medir a aprendizagem e nem mesmo categorizá-la, visto que aprender envolve o ato de apropriar-se e isso se verifica de fato no modo como cada sujeito interage e se relaciona com a realidade.

Abstrair e distanciar-se dos objetos do conhecimento são duas ações que interferem diretamente no ato da apropriação. O primeiro por requerer uma postura crítica do sujeito aprendente, e o segundo por dar espaço a uma forma de pensar o mundo por intermédio do olhar do outro, o que exige esforço, pois a tentativa a ser feita é compreender os sentidos dados aos objetos pelo outro, e que são tão indiferentes a si próprios. Eis que surge a ação do refletir sobre outra perspectiva ou visão de mundo.

O reflexionamento é a projeção do ato enunciado à distância, permitindo ao locutor interpretá-lo de forma mais crítica. Esse mecanismo visa levar à reflexão, especialmente a partir das trocas críticas, que é a segunda etapa da tomada de consciência. Esta por sua vez, permite modificar o agir profissional, facilitar a reorganização da ação, enriquecer o registro das ações em um nível de prática consciente; enfim, ela contribuirá para a passagem do saber em ato a um saber refletido (PERRAUDEAU, 2009, p.218-219).

A relação pedagógica pode ser caracterizada, então, como um espaço de significação situado entre o campo da linguagem ou das linguagens e que reflete os conceitos que os sujeitos vão se apropriando e incorporando em seus discursos, no ato de posicionar-se frente aos desafios impostos na realidade, o que remete a pensar que esta ação advém de uma prática social. Cabe, portanto, apresentar o fórum como uma ferramenta possível da ação mediadora, capaz de reunir vários olhares em torno de uma pergunta norteadora, que pode desdobrar-se conforme a participação dos aprendentes.

Nesse sentido, pode-se assumir que uma pergunta não pode ser considerada como ação limitadora e inibidora, antes, pode gerar uma multiplicidade de perguntas e respostas, ou seja, de

dizeres significados pela história e pelo processo de formação em que essas vozes estão mergulhadas. É no fórum que o ambiente virtual de aprendizagem se democratiza, pois permite a ação dos participantes sem que os mesmos sintam-se ameaçados, pois o espaço possibilita a liberdade de expressão, democratizando a palavra na ação da afirmação, assim como na refutação. É nesse espaço que se aprende a posicionar-se de uma forma crítica e reflexiva. O ambiente virtual de aprendizagem inscrito na plataforma Moodle projeta o fórum de quatro maneiras:

- 1- Cada usuário inicia apenas um novo tópico: cada participante pode criar apenas um novo tópico no fórum, mas pode participar sem limites com comentários em tópicos criados por outros participantes;
- 2- Fórum perguntas e respostas: o aluno só consegue ler as respostas postadas pelos colegas em algum tópico após a publicação da sua mensagem, permitindo assim que a primeira resposta de cada um seja original e independente; depois disso fica livre para responder às mensagens do grupo;
- 3-Fórum Geral: todos podem criar quantos tópicos desejarem, sem limites; é o formato utilizado com maior frequência;
- 4- Uma única discussão simples: composto de apenas um tópico, ao qual todos podem responder livremente (MATTAR, 2012, p.121-122).

A forma escolhida para ser analisada neste artigo foi a do fórum de discussão simples, e a análise apresentada será do tipo qualitativo, em busca de mostrar um conjunto de argumentos sequenciados que explicita a mediação docente no processo de discussão quanto ao objeto problematizado. Compreendemos a importância da mediação docente na construção da aprendizagem discente ajudando a estabelecer conexões entre as informações, a refletir sobre as mesmas, a construir e desconstruir conceitos.

#### *Autonomia: Um processo em construção*

Apesar dos estudos e pesquisas apontarem autonomia e disciplina dos alunos como uma característica dos ambientes virtuais de aprendizagens (HARASIM, 2003), este ainda se constitui um dos maiores desafios quanto ao trabalho com salas de educação a distância. A superação do modelo tradicional de exposição de conteúdos, nocionista, fragmentado e centrado no/a docente para outro modelo que se deseja mais dialógico, interativo, colaborativo, corresponsabilizado, precisa ainda superar os modelos presentes de “aula”, “docente”, “aluno/a”, na vida e no desejo nas salas de aulas virtuais. Percebe-se ainda um descompasso entre as experiências vividas enquanto aluno/a, que reproduzem modelos, muitas vezes, de passividade frente ao conhecimento, apesar das mudanças caracterizadas pela convergência das ciências da computação com as telecomunicações possibilitarem a criação de espaços e ambientes de aprendizagem como locais de interação e ação, construção ativa e coletiva do conhecimento.

Da primeira à terceira geração pode-se observar um progressivo aumento das formas de diálogo, da autonomia e controle do aluno sobre a própria aprendizagem e por fim, da ênfase no desenvolvimento do pensamento reflexivo e não apenas da mera compreensão ou memorização. Assim, o recurso de interação com o texto escrito não foi somente aperfeiçoado pela tecnologia, mas alterado significativamente pelos recursos de hipertexto, por exemplo (CALDEIRA, 2004, p.2).

Entretanto, como possibilitar a materialização do diálogo, a autorregulação do/a aluno/a, o exercício e construção da autonomia, superando os modelos tradicionais? Esse questionamento trouxe a

proposição de criação de fóruns de dúvidas, principalmente levando em consideração o perfil das turmas e sua pouca familiaridade com os temas da área da formação docente. Nesses fóruns, os alunos postam suas dificuldades, trabalham conceitos, ampliam conceitos e, busca-se através de uma interação aluno/a-aluno/a, aluno/a-tutor/a, aluno/a-docente, possibilitar uma reflexão e construção de relações entre conteúdos, aplicação de conteúdos; dessa forma esse trabalho se inscreve enquanto *content analysis*, isto é, sobre o conteúdo, compreendido enquanto discurso das interações e mediações produzidas durante uma disciplina *on-line*.

Em um primeiro momento os alunos<sup>3</sup> procuram se situar frente ao grupo, mostrar quem são, assim se justificam, se apresentam para depois seguirem, confiando que estão entre pares, como podemos ver a seguir:

*Docente: O que têm achado dos textos? Da sala? Dos conteúdos? Das correções? Dúvidas? Aprendizagens significativas? Querem compartilhar? (sic)*

*F: Olá Professora e colegas... Por razões pessoais tenho tido alguma dificuldade de acompanhar melhor as atividades. (sic)*

*E: Tenho lido os textos, mas como a minha área não é pedagogia, estou tendo que fazer a leitura com dicionário. Tenho aprendido muito. Espero que tenha mais misericórdia no juízo, para mim, pois a professora é “fera”. Tenho pesquisado mais sobre a nomenclatura pedagógica. (sic)*

*Tutora: Também, vou participar da discussão, afinal é um momento mais para aprender. Vejam, os textos tratam do dia a dia do professor, por isso muitos sentem dificuldades. Isso é para que vocês percebam que o cotidiano da sala de aula é muito desafiador. (sic)*

*H: Sim, minha formação é em Direito e em Teologia, percebi que tenho muitos conceitos errados quando o assunto é “didática”, por outro lado estou aprendendo muito nesta matéria. Eu tinha um paradigma de que o ensino poderia ser “transmitido” kkkkk. (sic)*

*M: Assim como “E”, também tenho dificuldade em alguns textos, é muita pedagogia. (sic)*

O primeiro trecho que destacamos mostra como a docente inicia a questão no fórum. A abertura colocada em uma expressão informal foi assim planejada com o objetivo de facilitar a participação, promover o diálogo, trazer os alunos para junto do debate. Estes por sua vez, apresentam-se trazendo a formação de origem, a dificuldade presente na disciplina diante do afastamento em relação à área pedagógica que pode ser observada nas expressões: “É muita pedagogia”, ou “como a minha área não é pedagogia”. A construção das respostas precisa de muita docente, por exemplo: a ideia de “certo e errado” presente no discurso. Percebe-se “errado”, “quando o assunto é didática”. Apesar de não dito, podemos inferir que a ideia de erro não se encontra em relação aos conceitos da área da formação inicial. Por outro lado, temos o reconhecimento de que estão frente a uma área nova, que como tal exige determinados domínios, linguagem própria, conceitos próprios e isso requer um investimento pessoal, um movimento de busca e aprendizagem: “tenho pesquisado mais” e “eu tinha um paradigma...”.

Em um segundo episódio, há a apresentação de dúvidas e nesse momento os paradigmas de docente, aluno/a, aprendizagem emergem nas palavras dos alunos expressando muitos sentidos que precisam ser refletidos, criticados, analisados enquanto ação mediadora do/a docente/tutor/a, como apresentado a seguir:

*H: (...) Eu tinha um paradigma de que o ensino poderia ser “transmitido” kkkkk. (sic)*

*M: Assim como E, também tenho dificuldade em alguns textos, é muita pedagogia. (sic)*

---

<sup>3</sup> Os nomes dos alunos foram omitidos e no lugar dos mesmos utilizamos uma letra com o objetivo de manter preservada a identidade de cada um. Transcrevemos episódios das discussões para esta análise.

*F: Mesmo os textos não transcritos estão bem escritos; não tenho visto problemas. Mas, os textos são bem interessantes. "H", eu ainda tenho esse paradigma... Mas alguma transmissão deve haver... Como não transmitimos? (sic)*

*D: "F" Acho que todos ainda têm... Esse paradigma... de transmissão, foi assim que aprendemos, como agora nos dizem que isso não é assim? Funcionou com a gente...Estamos aqui. (sic)*

*E: Aprendi sobre saberes, que achava que era apenas um verbo. Saberes não é apenas um verbo, apesar de ser um fazer, uma ação, de dizer sobre um sujeito o que faz e não é apenas transmissão, não pode ser. (sic)*

*H: Sim, mas agora entendi que não há uma "ligação direta", transmissão como ligação direta, mas de uma "transformação de significados", uma "construção". (sic)*

*Tutora: Mas, como pode ser construção e transmissão? Será que tudo que foi "transmitido", aprendemos mesmo? (sic)*

Percebemos que nesse episódio, os conceitos começam a ser apresentados. O primeiro desafio é o conceito de ensino. Cada um/a constrói a explicação levantando suas hipóteses e explicações. "D" levanta uma hipótese "*Acho que todos ainda têm... Esse paradigma... de transmissão*" e explica a sua hipótese da seguinte forma: "*foi assim que aprendemos, como agora nos dizem que isso não é assim?*" e traz um dado: "*Funcionou com a gente*" e conclui: "*Estamos aqui*". "F" apesar de haver um progresso no desenvolvimento do conceito, entre a sua primeira postagem quando afirma: "*eu ainda tenho esse paradigma*" introduz um "se", ou uma condição de refutação parecendo estar em elaboração ou reelaboração ao afirmar: "*Mas alguma transmissão deve haver... Como não transmitimos?*" A palavra "*alguma*" parece representar que não é tudo transmitido, deixando uma margem de negociação. E quando retorna ao fórum, incorpora novos conceitos, mesmo que ainda não bem apropriados conceitualmente ao afirmar: "*Sim, mas agora entendi que não há uma "ligação direta", transmissão como ligação direta, mas de uma "transformação de significados", uma "construção".*" O uso das palavras: "*transformação de significados*", "*construção*", fazem referência a um novo paradigma que parece emergir.

Apesar de ser algo "já sabido" no meio pedagógico, nos parece que ainda há aqueles que compreendem o ensino como um processo de transmissão e não uma relação. Na relação, a aprendizagem não se reduz a uma apreensão da informação, veiculada pelo professor através da apresentação de um modelo, mesmo que o mesmo possa facilitar a elaboração da resposta do aluno aos conteúdos que estão sendo trabalhados. A aprendizagem exige/estabelece a importância da resposta do/a aluno/a à situação e, além disso, uma compreensão que encaminhe a formação de conceitos por parte do/a aluno/a (BERBAUM,1993). Nesse sentido é que a relação precisa ser fundada/firmada no diálogo, no reconhecimento dos diversos conhecimentos e na possibilidade de troca entre os mesmos, o diálogo entre os atores em busca da interpretação, compreensão, explicação e expressão da realidade pessoal, social e da natureza do que o ser humano necessita no seu processo de humanização (SOUZA, 2001).

Relação que precisa ser compreendida não apenas como aquisição de conhecimentos, mas, como uma relação com o outro, que apesar de ser diferente de mim é: "(...) o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária" (CHARLOT, 2000, p.27).

Espera-se que o/a docente organize a reflexão do/a aluno/a através do diálogo, numa relação de troca entre o pensamento/conhecimento do/a aluno/a e docente. Não esquecendo que esta reflexão para ser pedagógica precisa apresentar-se como Diagnóstica - aquela que remete à constatação e leitura dos dados da realidade; Judicativa- onde há um julgamento de valor sobre os dados e, Teleológica - determinando um alvo, uma direção aonde se quer chegar (SOUZA, 1987).

No processo de reflexão pedagógica, compreendido como Souza (ibidem) estabelece, o conhecimento precisa ser construído no pensamento; isto porque o conhecimento não é pensado por etapas, nem possui uma terminalidade, ele é dinâmico e provisório. Nessa compreensão há a mediação docente/tutor, trazendo a reflexão sobre os conceitos, trazendo questões, como propõe a tutora no episódio analisado: “*Mas, como pode ser construção e transmissão? Será que tudo que foi “transmitido”, aprendemos mesmo?*”, obrigando a uma reelaboração, organizando as informações, relacionando fatos, exemplificando.

No episódio que segue abaixo, um trecho longo, mas que permite acompanhar o desenvolvimento dessa reflexão, no exercício da paciência histórica que permite ao outro o desenvolvimento, o raciocínio, a busca e não simplesmente a resposta pronta:

*Docente: Ninguém respondeu a pergunta de “G”? Vejam, começamos com a questão da transmissão, e isto tem muito a ver com os saberes “E”, (vc pode ajudar “G” [referindo-se à tutora]). A transmissão pensa muito em um emissor e um receptor nesse caso é como se o conhecimento “passasse” mesmo e isso fica um pouco difícil de aceitar, porque não passamos nada, pensem em um ferro sobre a roupa, isso é passar. É assim que vcs entendem? Aprendem? (sic)*

*D: acredito que o professor transmite, mas o aluno deve interagir. Mas, acho que não transmite, eita....Não “passa” os conteúdos, entende? Mas transmite sem passar ... (sic)*

*L: Professora me responda de maneira simples o que são saberes docentes? (sic)*

*Tutora: Os saberes estão vinculados não só ao profissional, mas a forma como cada um de nós foi se constituindo no decorrer da nossa história. Eles se constituem no exercício da atividade docente, é plural constituído de vários saberes: da experiência, curriculares, didáticos, profissionais, dentre outros. (sic)*

*Docente: Vejam o que “G” traz, os saberes estão vinculados a nós mesmos, tem muito dos conhecimentos acadêmicos e tem muito de como nos relacionamos com o mundo, pensar que podemos transmitir é retirar do aluno a capacidade de interagir, mas não gostaria de trazer uma resposta fechada, vamos alimentar o debate. O texto diz que o saber docente é plural, o que isso significa? Mas, pensem em uma coisa, será que nascemos docentes? Ou aprendemos a ser docentes? (sic)*

*R: Os saberes estão intimamente ligados a todas as experiências que passei? Não nasci assim, eu fui aprendendo, veja eu não nasci dessa forma eu fui me fazendo, ou melhor, estou me fazendo, aprendendo. (sic)*

*L: Professora até agora não entendi com clareza o que significa saberes didáticos. (sic)*

*D: Didáticos? Docentes? É a mesma coisa? Acho que não, não vi isso no texto... Mas sobre os saberes, eu penso assim, veja, a criança, quando entra para a escola, ela já vem com saberes, não é mesmo? O mesmo acontece com o professor? Ou aprendemos a ser professores? Ou as duas coisas? (sic)*

*F: Professora, mas essa ideia de transmissão não existe: todo mundo sabe que qualquer saber é compartilhado. A palavra transmissão é usada como uma síntese do processo, mas não pode ser levada ao pé da letra. (sic)*

*A: Na relação com os saberes fazemos sempre uma transposição, ou seja, uma tradução e não uma transmissão. (sic)*

*E: “F”, discordo, eu não sabia que o saber era compartilhado e não transmitido. Eu tenho desejo de aprender para poder transmitir. (sic)*

*H: Professora, podemos usar o termo “competências” como sendo “saberes”? (sic)*

*Tutora: Competência é outra categoria. São constructos que desenvolvemos, a partir de saberes, habilidades, atitudes. (sic)*

*L: Por favor, alguém me responda de maneira simples: o que são saberes docentes? (sic)*



*Tutora: Por que queremos respostas? O professor provoca, mas somos nós mesmos que encontramos as razões e sentido para as nossas aprendizagens, além de que aprendemos não só com o professor, mas com todos os que nos rodeiam. (sic)*

*D: Acabei de sair de uma aula. Precisei transmitir conteúdos. Conteúdos que os alunos precisam se apropriar e conteúdos precisam ser transmitidos e assimilados. Não foi isso que fiz? (sic)*

*Docente: Vou ajudar a pensar, tem a ver com a forma como organizamos as estratégias de ensino, a forma como interferimos junto aos alunos, a forma como avaliamos, as crenças, o conteúdo que ensinamos... Ajudou? (sic)*

*L: É o jeito de fazer, a didática, é algo próprio de cada pessoa, mas também tem algo do que aprendemos e que vamos ensinar, é algo que aprendemos no fazer profissional e que ninguém “ensina”, assim no conteúdo, mas que aprendemos fazendo, lá na sala com os alunos, agora comecei a compreender... Eu estava perdidinho neste assunto. (sic)*

Optamos por trazer o episódio inteiro do debate, que foca a interação do grupo diante da temática levantada. o que permite inferir sobre a riqueza da proposta do fórum e as possibilidades de mediação que este constroi, mas nosso objeto de análise, dada a natureza e extensão desse artigo, se centrará em um dos alunos e seu percurso.

Há uma insistência do aluno “L” pela resposta pronta, “dada” e objetiva. E por outro lado, há uma insistência pedagógica no reflexionamento, ou seja, pensar sobre/em outra perspectiva, estabelecendo pistas e estratégias de aprendizagem, organizando a informação, trazendo referências que auxiliem na (re)elaboração de conceitos. O episódio selecionado começada com uma “provocação” docente diante da questão trazida pela tutora: “*Será que tudo que foi “transmitido”, aprendemos mesmo?*”. A docente retoma a questão adicionando exemplo, a apresentação do exemplo desestabiliza as “certezas”, forçando uma reconstrução da informação. A primeira reação vem de “D”: “*acredito que o professor transmite, mas o aluno deve interagir. Mas, acho que não transmite, eita....Não “passa” os conteúdos, entende? Mas transmite sem passar*”. “D” começa a reelaborar e o conceito de “transmitir” apresenta um deslocamento de sentido, e conclui “*transmite sem passar*”. “F”, começa a abandonar a ideia de transmissão (que foi marcada com ênfase no segundo episódio transcrito): “*Professora, mas essa ideia de transmissão não existe: todo mundo sabe que qualquer saber é compartilhado. A palavra transmissão é usada como uma síntese do processo, mas não pode ser levada ao pé da letra*”. Nesse caso, inicia com uma afirmação, mas justifica buscando dados/ elementos que tragam robustez a afirmação: “*todo mundo sabe*”, “*mas não pode ser levada ao pé da letra*”, entretanto, o que nos chama atenção é afirmar que “*transmissão não existe*”, quando antes dizia: “*eu ainda tenho esse paradigma*”.

Para além desses rápidos comentários, a nossa atenção recai sobre “L”. No episódio selecionado há quatro aparições de “L”, em duas delas há uma insistência na resposta pronta direcionada à docente e uma representativa de um apelo: “*Por favor, alguém me responda de maneira simples: o que são saberes docentes?*”. A essa altura da discussão, diante da não resposta docente “qualquer um” poderia responder. Não há, ou melhor, não se percebe indícios de uma compreensão do espaço de corresponsabilização, autonomia, busca que se compreende enquanto necessário à educação a distância, e porque não dizer, a aprendizagem no ambiente da formação profissional, seja presencial ou a distância. Por outro lado, a resposta considerada válida é aquela que vem da docente no formato apresentação do conceito, exemplificação e exercícios; comum ao modelo da racionalidade técnica<sup>4</sup> ainda presente em muitas salas de aula como modelo de ensino. Não se percebe a princípio, a importância dos colegas, tutora, reflexões, textos sugeridos (e obrigatórios), o importante é a resposta “certa”.

<sup>4</sup> Baseia-se numa concepção de sociedade assentada na produtividade, na eficiência e no rendimento/resultados.

A postura assumida por “L” explicita o processo de formação percorrido em sua trajetória e que torna-se muito próximo de outras experiências escolares. O grande desafio está em superar um modelo determinístico, pautado em conceitos fechados e contrapô-lo num outro momento, o da escuta sensível que desestabiliza as certezas até o momento defendidas.

A perspectiva do fórum permite o dizer da palavra sem a preocupação com o que o outro vai dizer ou avaliar. A expressão torna-se livre e bem próxima do exercício da autonomia. Autonomia que reflete sobre um dizer compartilhado, pois deixa de ser um para se tornar um dizer de muitas vozes. Eis a beleza dessa prática relacional e reflexiva.

A guisa de uma conclusão

Como em toda sala, encontramos alunos em diferentes patamares de sistematização/apropriação dos conceitos, cabendo uma interferência pedagógica que permita aos diferentes sujeitos o espaço legítimo da palavra, a expressão das ideias e opiniões o respeito ao tempo e a orientação na construção dos sentidos e identificação das lacunas de compreensão.

Essa interferência não pode ser configurada de um modo impositivo, antes reflexivo, o que demanda tempo e esforço daqueles que estão envolvidos no ato educativo, pois são momentos significativos e que devem ser esvaziados de fórmulas e conceitos-chave. Afinal, é na relação e na provocação que o discurso vai sendo construído e também questionado.

O ato relacional pressupõe a visão de coletividade que busca nas interações a produção dos sentidos. Sentidos que ganham expressão no contexto de uma prática discursiva, a qual é permeada pelas argumentações levantadas e que são essenciais no processo de formação docente.

Neste sentido, a oportunidade aberta pelo fórum assegura aos seus participantes o direito de exercer sua palavra, de expressar seus anseios e dificuldades, assim como de explicitar suas descobertas diante do conhecimento refletido entre os pares. Essa constatação possibilita sinalizar sobre a natureza relacional do processo educativo, e que por isso não pode ser limitado a uma única dimensão: a cognitiva.

No ambiente virtual, apesar da exposição de pensamento dos sujeitos, ser muito mais direta, aberta e livre, é interessante observar que isso não se torna um elemento inibidor para comunicar sua opinião, antes a palavra é usada sem ponderações e preocupações com a crítica ou julgamento. Não há espaço para o medo e para censura. Expõe-se com sentimento, o dizer a palavra torna-se o único caminho para que ocorra a escuta atenta.

Reconhecemos, ainda, que o ato de dizer a palavra para que possa ser ouvido pelo um outro, deve antes de tudo, tocar por meio das impressões, experiências e percepções, isto é, o aro deve falar da vida e da forma como este modo de dizer vem sendo incorporado ao longo de uma trajetória, e é nesse ponto que o ato de mediação torna-se essencial, pois é por seu intermédio que questões podem ser instigadas, refutadas ou ressignificadas, principalmente quando estas mesmas questões estão diretamente conectadas com o modo como construímos nossa identidade, enquanto pessoa e profissional.

A formação docente busca uma identidade, uma marca e porque não dizer um sentido para dar vida aos saberes construídos em relação. Quíça, estejamos atentos para esta nova possibilidade e visão. Que venham mais discussões e enfrentamentos.

## **Lista de Referências**

- Basso, Itacy Salgado (1998). Significado e sentido do trabalho docente. Cadernos CEDES [online]. Abr, vol. 19. Disponível em < <http://www.sielo.br> > Acesso em 16 dez. 2010.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Coleção Ciências da Educação. vol.5. Portugal. Porto Editora, LDA.

- Cachapuz, A., Praia, J. e Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. 1ª Edição. Ministério da educação. Lisboa
- Caldeira, A. C. M. (2004). Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/artigosobreticsnaeducacao/avaliacao-da-aprendizagem-em-meios-digitais-novos-contextos/view>. Acesso em 16 dez. 2010.
- Carmo, A. B. (2006). *A linguagem matemática em uma aula experimental de física*. Dissertação de Ensino de Ciências não publicada - Modalidade Física – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Carvalho, A. M. P. (2004). Building up explanations in physics teaching. *International Journal of Science Education*, London, v 26, n. 2, p. 225-237.
- Charlot, B. (2000) *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, RS, Brasil: Artmed.
- Cunha, K. S. (2005). *A formação continuada stricto sensu: Sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
- Dawes, L (2004). Talk and learning in classroom science. *International Journal of Science Education, London*, v. 26, n. 6, p. 677-695.
- Masetto, M. T; Moran, J. M.; Behrens, M. A (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Mattar, J (2012). *Tutoria e Interação em Educação a Distância*. São Paulo: Cengage Learning.
- Nadal, B. G; Papi, S. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, B. G. (Org.) (2007). *Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação*. Ponta Grossa: Ed. UEPG.
- Perraud, M (2009). *Estratégias de Aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Porto Alegre: Artmed.
- Sasseron, L. H. and Carvalho, A. M. P. de. (2011). Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de toulmin. *Ciência & Educação*. (Bauru) [online]. (17),1, p 97-114
- Souza, João Francisco de (2001). *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em educação de Jovens e Adultos e em educação Popular da UFPE.
- Zabalza, Miguel A. (2004). *O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.