

Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical

Susana Ester Krüger

Escola de Música e Belas Artes do Paraná
sekruger@uol.com.br

r

Resumo. Neste artigo, identifico alguns aspectos defendidos por Tardif e Lessard (2005) nas práticas de quatro cursos de aperfeiçoamento em educação musical realizados na modalidade semi-presencial, com apoio em um ambiente virtual de aprendizagem para Educação a Distância (EaD). Analiso a organização dos cursos sob os conceitos de docência enquanto profissão interativa, trabalho “codificado” e “não codificado” e de interação social (Tardif; Lessard, 2005) e relaciono-os com os conceitos de mediação e co-mediação em EaD – ou o *estar junto virtual* de Prado e Valente (2002). Concluo que estes conceitos são relacionados e se traduziram em práticas efetivas nos cursos investigados.

Palavras-chave: educação a distância, relações interativas de docência, mediação pedagógica

Abstract. In this article, I identify in the practices of four refresher courses in Music Education some issues defended by Tardif and Lessard (2005). These courses were hybrid (presential and a distance) and had the support of a virtual learning environment used in Distance Education (DE). I analyze the organisation of the courses using the concepts of teaching as an interactive job, of “codified” and “non-codified” work, and of teaching interactive relations (Tardif; Lessard, 2005). I relate such concepts with mediation and co-mediation in DE – or the *estar junto virtual* (*virtually being together*), coined by Prado and Valente (2002) and come to the conclusion that these concepts are related and have effectively been translated into practices found in the investigated courses.

Keywords: distance education, teaching interactive relations, pedagogical mediation

Introdução

Embora existam muitas pesquisas sobre diferentes aspectos pedagógicos da docência, poucos educadores abordam os aspectos profissionais inerentes a esse trabalho. Nessa área, destacam-se os estudos de Tardif e Lessard (2005, p. 16), que caracterizam o trabalho docente como uma “profissão humana interativa” por incluir formas específicas de interação do professor *sobre e com* os alunos e outros atores escolares. O ser humano – o aluno e

as demais pessoas do círculo escolar – são centrais para a compreensão do trabalho docente e das relações que são estabelecidas nos diferentes momentos de atuação; ele não é um mero “objeto de trabalho”, “um meio ou finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’” (Tardif; Lessard, 2005, p. 8-9, 20). A palavra *interação* nos remete a “influência mútua”, “intercâmbio”, e estes são alguns dos pontos centrais aos processos de ensino-aprendizagem.

Como a docência, a música também é uma atividade social interativa. Segundo Small (1997, p. 2, tradução minha), embora pareça “uma atividade solitária, realizada por um indivíduo, geralmente é realizada em conjunto por duas ou mais pessoas”: mesmo na apreciação musical – de uma obra gravada ou ao vivo –, há alguém tocando e, de uma ou outra forma, acontece uma interação entre essas pessoas. Assim, “fazer música é tomar parte, com qualquer aptidão, numa *performance* musical” (Small, 1997, p. 2-3, tradução minha), o que implica não somente executar, mas apreciar/ouvir, compor, ensaiar ou qualquer atividade relacionada à *performance* musical. Ross (1995, p. 195, tradução minha) afirma que “a música é uma experiência expressiva e aprender a expressar-se musicalmente significa participar em ocasiões de pensamento e sentimento musical real ou imaginário. Essas serão, por definição [...], experiências conjuntas com outra pessoa ou pessoas através da música”. Em educação musical as interações sociais são moldadas pelas concepções dos docentes sobre as funções, valores e justificativas da música na escola. Estas se refletirão nas atividades, conteúdos e organização das aulas.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs) nas escolas também ressalta a importância das interações entre professor e seus alunos e entre os próprios alunos. Mais do que nunca, está claro que o professor não será substituído pelas tecnologias, e que ele é fundamental para, junto com o aluno, construir conhecimento. É essa proposta de *estar junto* que atribui o caráter interativo da profissão também no âmbito das tecnologias educacionais como ocorre nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (doravante AVA). Por exemplo, Johnson e Johnson (1996) citam a pesquisa de Dwyer (1994), que demonstrou que as tarefas computacionais que exigiram interações entre os estudantes eram “mais espontâneas e mais amplas” do que as interações individuais tradicionais. Também são cada vez mais comuns os aplicativos para Educação a Distância (doravante EaD) via Internet que incluem ferramentas para interações e trabalhos colaborativos (bate-papos, confecção conjunta de textos e outros).

É possível, portanto, considerar que estes três campos – a docência, a música e a EaD – estimulem as relações interativas e de colaboração entre os docentes e seus alunos e entre os próprios alu-

nos. Neste artigo, verifico como as relações interativas do trabalho e os conceitos de interação de Tardif e Lessard (2005), de mediação e co-mediação em EaD – ou o *estar junto virtual* de Prado e Valente (2002) se traduzem nas práticas de quatro cursos de aperfeiçoamento em educação musical realizados semipresencialmente em 2006 como parte do *Programa Descubra a Orquestra*¹ desenvolvido pela Coordenadoria de Programas Educacionais da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (CPE/Osesp) com apoio da FDE/CENP/COGSP² da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Um dos cursos foi destinado a professores com formação musical, dois foram destinados a professores leigos em música e o quarto foi misto. A carga horária do curso para professores com formação foi de 66 horas, sendo 30 desenvolvidas a distância, e dos dois cursos para professores sem formação e do misto as cargas horárias foram de 40 horas, sendo 20 a distância via Internet. Seu objetivo principal foi fornecer subsídios teórico-práticos para que os professores trabalhassem com o repertório orquestral em sala de aula como preparação e/ou continuidade ao evento didático orquestral apreciado na Sala São Paulo. Todos foram realizados em seis meses (de março a agosto de 2006). Foi utilizada como ferramenta de trabalho a distância o TelEduc, desenvolvido pelo Núcleo de Informática na Educação/Unicamp (<http://hera.nied.unicamp.br/teleduc/>) hospedada em www.osespeducacionais.art.br. Seus recursos incluem módulos colaborativos para atividades síncronas (que requerem participação simultânea), como o bate-papo, e para atividades assíncronas – como fórum de discussão, correio, portfólio individual e de grupos, etc.

A organização do trabalho docente na EaD

Tradicionalmente, a escola é relacionada aos “modelos organizacionais do trabalho produtivo”, que se assemelham aos modelos industriais: padronização, controle burocrático nas tarefas diárias, etc. (Tardif; Lessard, 2005, p. 24-25). Infelizmente, dessa forma muitas vezes

os responsáveis escolares adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo; [...] o currículo torna-se pesado; ele é separado em partes muitas vezes sem relação entre si, engendrando o parcelamento do trabalho (Tardif; Lessard, 2005, p. 25).

¹ Outras informações em www.osesp.art.br/educacionais.

² Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas e Coordenadoria da Grande São Paulo.

Da mesma forma, os autores criticam a introdução das TICs caso sejam reproduções de “modelos de racionalização” do uso convencional e industrial dessas ferramentas, pois, ao contrário, é necessário que sua validade e impactos sejam questionados e avaliados em relação aos “conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos” (Tardif; Lessard, 2005, p. 25).

Essa crítica procede quando observamos algumas teorias sobre EaD que relacionam-se aos modelos industriais acima mencionados. Em 1960, destacavam-se os estudos de Otto Peters, que procuravam orientar a organização e funcionamento da EaD segundo os princípios de produção industrial como “divisão do trabalho, produção em massa e organização para obtenção de economias de escala e redução das unidades de custo” (Garrison, 2000, p. 6, tradução minha). A partir do ano de 2000 seus trabalhos já demonstram um outro foco: a aprendizagem a distância e o estudo da autonomia e interação dos alunos nos estudos, no que ele denomina *intercurso social* (Garrison, 2000, p. 7). Tal mudança indica uma oscilação entre o foco nas questões organizacionais e nas educacionais, e a necessidade de reflexão sobre a viabilidade de premissas da EaD como o atendimento personalizado e constante. Por exemplo, a teoria de Borje Holmberg (1989 apud Garrison, 2000) sobre *conversação didática guiada* confere importância à conversação entre o formador e os alunos, mas reconhece que, devido às necessidades econômicas, ela é complementar à organização prévia do curso (Garrison, 2000, p. 7-8) que inclui outras atividades síncronas e assíncronas, como as realizadas apenas entre os alunos em fóruns e bate-papos.

Essa estrutura/organização de curso muito firme e planejada, embora aberta a mudanças, relaciona-se com a Teoria da Distância Transacional de Michael Moore (1997, p. 1) – que também não se afasta totalmente do modelo industrial, embora focalize mais as questões pedagógicas. Ela entende a EaD como um conceito pedagógico mais do que uma definição da separação geográfica [e física] entre alunos e professores. Seus três pilares de análise possibilitam a verificação da distância comunicativa entre os professores e alunos: as relações e o diálogo entre professores e alunos (associados às ferramentas de comunicação utilizadas); a estrutura do curso (organização e design); e a natureza e o grau de autonomia dos alunos (Garrison, 2000, p. 8; Henderson, 2005, p. 3). Garrison (2000, p. 8) resume: o programa mais distante tem maior diálogo e baixa estrutura, enquanto o programa menos distante tem maior diálogo e estrutura. Uma grande

estruturação de um curso apoiado pela EaD possibilitaria maior autonomia aos alunos, pois eles podem tomar decisões, estabelecer objetivos, procedimentos, recursos e avaliações (Moore, 1990, p. 13) a partir de orientações claras a seguir, e eles não ficariam total ou constantemente dependentes do acompanhamento e supervisão dos professores. Do outro lado dessa autonomia, está o controle dos professores – e, para Garrison (2000, p. 9, tradução minha), “a dificuldade nesta polarização parece ser a conceituação da autonomia menos como uma função ou responsabilidade pessoal e mais como uma função da estrutura e dos materiais de aprendizagem”. Porém, a autonomia dos alunos parece ser proporcional ao seu conhecimento e experiência em EaD: quanto maiores, mais autônomos poderão ser não apenas nas questões técnicas, mas também nas pedagógicas, entendendo qual é papel esperado deles, de seus colegas e do formador responsável.

Um exemplo de cursos de atualização em educação musical na EaD via Internet

Como exemplo das questões acima apresentadas, exponho adiante a estrutura básica dos quatro cursos de formação continuada em educação musical realizados pela CPE/Osesp no primeiro semestre de 2006 (Tabela 1). A organização inicial foi proposta pela coordenação e submetida à análise dos docentes, para verificação da adequação e de adaptações pertinentes às propostas individuais e ao perfil de cada público-alvo. Embora poucas alterações tenham sido realizadas, a participação dos docentes foi fundamental para delimitação de atividades complementares e prazos de execução das tarefas. Mas a necessidade de envolvimento contínuo dos formadores e da equipe administrativa sugere que, além das questões pedagógicas, os aspectos financeiros e organizacionais são determinantes da qualidade. Por exemplo, nos cursos mencionados, deveriam acompanhar o trabalho de um certo número de alunos, embora não precisassem participar em todos os bate-papos devido à diversidade de horários. Por isso, os cursos requereram grande dedicação, compromisso, organização e tempo. Ou seja, se analisado sob o aspecto “industrial”, na relação custo-benefício, os cursos requereram investimentos financeiros elevados (como outros de EaD) no que tange à carga horária dos formadores, além do tempo da equipe de apoio para a organização dos cursos, formatação e atualização da ferramenta de trabalho e supervisão técnico-pedagógica. Uma alternativa foi estimular a autonomia dos alunos para que não dependessem exclusivamente dos formadores e trabalhassem em grupos por meio de

Tabela 1: Organização inicial dos cursos realizados no primeiro semestre de 2006 pela CPE/Osesp

Atividade	Objetivos	Características	Ferramentas
Preenchimento do próprio perfil e conhecer os dos colegas (obrigatório)	Familiarização, entrosamento, busca de objetivos e formações comuns	Individual - coletivo	Perfil
Elaboração dos planejamentos (obrigatório)	Compartilhamento dos conhecimentos, aperfeiçoamento das propostas individuais	Planejamento Individual	Portfólios Bate-papo (grupos)
Fórum Planejamento em educação musical (obrigatório) Leituras sobre Planejamento (obrigatório)	Discussão sobre os planejamentos das atividades que serão realizadas nas escolas	Discussões coletivas Individual	Fórum Leituras
Elaboração de uma lista de dificuldades (caso existam) do trabalho no Teleeduc (opcional)	Avaliação técnico-pedagógica da utilização do Teleeduc e reflexão sobre a implementação de seu planejamento	Individual	Portfólios individuais Presencial (Mód. 2)
Fórum EaD e educação musical (opcional)	Discussão sobre formas de acompanhamento a distância na educação musical	Discussões coletivas	Fórum
Atualização do Diário de Bordo, com os planejamentos e breves relatos das aulas dadas (obrigatório)	Reflexões sobre as aulas e atividades propostas, compilando materiais para a montagem do Portfólio.	Individual	Diário de bordo
Consultas, leituras e contribuições de materiais adicionais (opcional)	Complementação de informações que possam enriquecer suas atividades	Individual	Materiais de apoio
Fórum Experiências com música orquestral em sala de aula (opcional)	Troca de ideias sobre atividades de execução, apreciação e composição utilizando o repertório orquestral	Discussões coletivas	Fórum
Fórum Avaliação em música (obrigatório) Leituras sobre Avaliação (obrigatório)	Discussão de parâmetros e referências para avaliação da produção musical	Discussões coletivas Individual	Fórum Leituras
Postagem do trabalho final (obrigatório)	Compartilhamento das atividades com seus colegas	Individual	Portfólios individuais
Comentários sobre trabalhos de 2 colegas (obrigatório)	Reflexão sobre a contribuição que a leitura dos trabalhos de seus colegas trouxe ao seu desenvolvimento profissional, apontando o que poderá utilizar em sua prática docente	Individual	Portfólios individuais
Entrega do trabalho final impresso (obrigatório)	Registro e avaliação das atividades musicais desenvolvidas, bem como reflexão sobre a aplicabilidade dos conteúdos adquiridos no curso	Individual	Presencial (Módulo 3)
Reelaboração do trabalho (se necessário)	Interação com formadora responsável pelo Teleeduc	Individual	Correio Portfólios individuais

bate-papos ou de fóruns. Estes foram considerados mais viáveis por serem realizados assincronamente, atendendo assim a disponibilidade individual de cada aluno e também dos formadores.

Enquanto sugestão metodológica, esta estruturação considerou o fato de que os docentes tinham pouca ou nenhuma experiência em EaD. Os alunos, além da inexperiência em EaD, às vezes também demonstravam inexperiência no próprio acesso e uso do computador e grandes dificuldades em manter a constância de participação. Portanto, uma estruturação maior poderia auxiliá-los e motivá-los a desempenhar as atividades. Além disso, cada docente poderia acrescentar ou modificar conteúdos, criar atividades adicionais e alterar prazos (com exceção dos prazos do final dos cursos) devido às necessidades percebidas nas interações com os alunos. Porém, na prática, pouco foi modificado – o que pode ter sido gerado: 1) pela proposta inicial (acomodação e apropriação da estrutura, conteúdos e objetivos dos cursos), 2) pouca disponibilidade de tempo (além da exigência contratual), ou 3) inexperiência em EaD.³

O trabalho docente “codificado” e “não codificado”

A estruturação dos cursos acima se relaciona ao que Tardif e Lessard (2005, p. 41-42) denominam de “trabalho codificado” da docência, ou seja, os aspectos burocráticos, codificados, prescritos, rotineiros, formais, normatizados, controlados, padronizados e delimitados, de divisão de tarefas – a ênfase em “elementos institucionais”. Sob este ângulo, o docente é “um agente da organização escolar, ele é seu mandatário e seu representante. Sua identidade profissional é definida pelo papel que exerce e o status que possui na organização do trabalho” (Tardif; Lessard, 2005, p. 43).

Por outro lado, a liberdade para modificações no decorrer de um curso pode ser relacionada a um outro conceito de Tardif e Lessard (2005): o “trabalho não codificado”, ou seja, ele engloba os componentes informais, variáveis, implícitos, imprevistos. Estes permitem que o professor interprete e realize suas tarefas com certa flexibilidade, “principalmente quanto às atividades de aprendizagem em classe e à utilização de técnicas pedagógicas” (Tardif; Lessard,

2005, p. 43). Almeida (2003, p. 8) considera que “a EaD em ambientes digitais e interativos de aprendizagem permite romper distâncias espaço-temporais e viabiliza a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se limitando a disseminar informações e tarefas inteiramente definidas *a priori*”. Para Cerqueira (2005, f. 39), esta situação é comum e até desejável na EaD:

Talvez seja este o novo paradigma do profissional, no caso, do professor, envolvido em projetos em EaD: um professor *a posteriori* e não *a priori*, ou seja, seu papel será definido de trás para frente, dadas as necessidades que vão sendo “coladas” no processo de ensino e aprendizagem a distância, e que podem, por sua vez, ser apenas “rascunhadas”, nunca “passadas a limpo” *a priori*. Ele deverá sempre estar aberto para o novo, para o porvir.

A autora cita Kenski (2003, p. 30), que também defende a flexibilidade e a adaptabilidade do professor:

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar a pessoa totalmente formada, independentemente do grau de escolarização alcançado (Cerqueira, 2005, f. 40).

Como exemplo, transcrevo um trecho (textualizado⁴ com base em Gattaz, 1996) um trecho de um bate-papo sobre a organização das atividades e o acompanhamento dos alunos, realizado entre a coordenadora da CPE/Osesp e as duas formadoras do *Curso para professores com formação musical*. Nele ocorre a distribuição das tarefas entre as formadoras principalmente sobre o acompanhamento dos alunos em seus trabalhos individuais e nos fóruns de discussão:

Vemos assim que, apesar de um planejamento inicial, a coordenação geral e as formadoras acordaram modificações e detalhamentos na distribuição das tarefas, devido ao tempo escasso, alto número de participantes e outras necessidades percebidas no início do curso. Essa flexibilidade na reorganização da proposta – que acaba gerando um detalhamento e uma estruturação, organização e sistematização mais firme ainda – também é prevista nas relações entre os alunos e os docentes, como sugerem os conceitos de mediação e co-mediação em EaD, sobre os quais discorro adiante. A previsão

³ Estas questões carecem de investigação mais profunda, fazendo parte da pesquisa de doutorado da autora (em andamento).

⁴ Este procedimento foi adotado em todas as transcrições deste artigo. O autor comenta que a linguagem falada (que pode ser equiparada à linguagem escrita em bate-papos na Internet) difere da linguagem escrita, por isso, a textualização deve ser uma narrativa clara, com texto “limpo”, “enxuto” e “coerente”; sua leitura deve ser fácil e compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal (Gattaz, 1996, p. 135, 136). Por isso, palavras e frases podem ser “retiradas, alteradas ou acrescentadas”, como palavras redundantes e expressões como gírias (Gattaz, 1996, p. 136).

Tabela 2: Bate-papo sobre a organização das atividades do Curso para prof. com formação musical

Questões	Mensagens
Coordenadora	seria legal a gente considerar algumas rubricas internas de acompanhamento dos trabalhos dos alunos?
Formadora 2	sim
Coordenadora	por exemplo, que vocês tenham um documento 1º de nome por turma que responda de forma rápida a fixação?
Formadora 1	individual ou em grupo?
Formadora 1	sim, é preciso fazer essas agendas... pois a tempo vai
Coordenadora	individual - em formato agenda com eles.
Formadora 2	sim, em diários ou não. Não vale. É diferente a ideia de entrar. Não agendar logo e de não ter agenda, só o de grade. Não que se que já tem várias coisas. Mas em parciais, em domingo, ou fora convenientes todos.
Formadora 1	em diários ou também não é bem visto...
Formadora 2	acho que a partir de agora, o segredo é cada uma de nós ir acompanhando tudo que for enviado por alguns dos nossos grupos.
Formadora 1	sim, então vamos ter "acompanhar" de acompanhar os alunos de todos os grupos, não é?
Coordenadora	sim, se você se organizar de acordo com a proposta de grupos de "trabalhos de curso", por consequência de lá fora que os alunos tem que fazer. Isso é acompanhamento com eles mesmos?
Coordenadora	sim, coordenadora 1
Coordenadora	concordo, formadora 2
Formadora 1	e se outras vezes, a gente não consegue mas outras vezes.
Formadora 2	sim.
Coordenadora	para si, mas a possibilidade de acompanhar os parciais, diários. Mas, sempre de acordo com alguns dos seus grupos. Se isso for bem feito, já está mais que bem!
Formadora 2	é que pelo que vi, é difícil. É muito difícil. Então mesmo assim seguida e agora em questão de 2 dias de trabalho com...
Formadora 1	é possível. A gente pode dividir, por exemplo cada vez que entrar, acompanhar 2 alunos.
Coordenadora	mas talvez por isso é que o grupo tem que dividir mais o que fazer.
Formadora 1	mas quantos alunos vai ter?
Coordenadora	em todo curso são 27 - 24 no total que está corrigido (mas pode não ser o total devido à falta de inscrições).
Formadora 1	é possível. São 18 alunos para cada uma, não?
Formadora 2	mas acho melhor acompanhar mais do curso, cada uma 17 - 18 alunos, do que de forma mais superficial em 24...
Coordenadora	concordo com a professora 2
Formadora 1	na verdade... você não viu mesmo com o curso todo em outras vezes????
Formadora 2	mas não há que a gente não que podemos acompanhar sempre, quando não for algo superficial dos grupos. Não mais é dos parciais e diários.
Coordenadora	sim, acho que vocês podem ser como fez muitas por cada uma!
Formadora 2	mas também se falamos pra formadora 1, que eu tenho responsabilidade maior na área de planejamento?
Coordenadora	acho que não, não foi formadora 1 os outros - os operacionais, operacionais, EAD - mais organizacionais, certo?
Formadora 2	sim.
Coordenadora	é que tem mais coisas operacionais, planejamento, gestão técnica, fundamentação teórica
Formadora 2	planejamento e fundamentação teórica são as coordenadoras.
Coordenadora	por isso, acho que a formadora 1 poderia acompanhar mais diários parciais, e de fundamentação.
Formadora 2	mas como o de planejamento ainda não temia como no curso, não inclui ainda no de fundamentação. Ou a formadora 1 não tem possibilidade de de fundamentação?
Formadora 1	podem ter.
Coordenadora	mas não depende de "agora" por isso. Então acho que, pensando que é importante participar de tudo. Mas é "concordo" com a ideia de acompanhar com todos.
Coordenadora	é que formadoras como diários, parciais, diários, não acho que seja fundamental todos acompanharem.
Formadora 2	sim, acho que é possível acompanhar os diários, outros tipos de coisas que não tem a função de "acompanhar" de fazer e de fazer questões que vocês não tem como é discutido e tal...

de atuação do docente enquanto mediador pode ser gerada no âmbito do “trabalho codificado” (previsto na própria estrutura do curso), mas sua mediação será viabilizada e expandida no âmbito do “trabalho não codificado”, que dá abertura à diferentes estratégias de mediação levando em conta a reação e participação dos alunos.

Relações interativas na EaD: mediação dos formadores e co-mediação dos alunos

Em EaD torna-se cada vez mais comum a participação ativa e determinantes dos alunos na condução dos trabalhos. Por isso, as interações sociais dos docentes envolvem não somente sua própria mediação pedagógica junto aos alunos, mas também a co-mediação dos alunos. Muitos cursos⁵ começam com a mediação dos docentes e culminam na ênfase da co-mediação dos alunos, proporcionando assim experiências variadas e úteis para o seu desenvolvimento social e educacional.

A mediação pedagógica dos docentes na EaD

A interatividade entre docentes e alunos depende muito do que os docentes entendem como *mediação pedagógica* e como a viabilizam em suas práticas. Para Masetto, Moran e Behrens (2000, p. 144), deve-se entender a *mediação pedagógica* em EaD como

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Os educadores ainda colocam a mediação pedagógica como “fundamento para que se realize significativamente o processo de aprendizagem a distância” (Masetto; Moran; Behrens, 2000, p. 132 apud Cerqueira, 2005, f. 55). Cerqueira (2005, f. 61) cita Mori (2004, f. 80-81), que considera a mediação pedagógica como

o resultado da articulação de uma série de situações, fatores, intenções e saberes que contribuem ou não para o seu desenvolvimento. Sendo assim, o processo de mediação pode variar de acordo com o contexto no qual os sujeitos estão envolvidos, as características pessoais e profissionais do professor, a motivação e interesse dos alunos, os conteúdos e os conceitos que são desenvolvidos, as estratégias e técnicas empregadas, a linguagem estabelecida, a intencionalidade do professor.

A mediação também se aproxima do conceito de *estar junto virtual* (Prado; Valente, 2002), uma vez que atuar na EaD inclui expressar pensamentos e sentimentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimento. As interações por meio dos recursos disponíveis nos AVAs propiciam as trocas individuais e a constituição de grupos colaborativos que interagem, discutem problemáticas e temas de interesses comuns, pesquisam e criam produtos, ao mesmo tempo em que se desenvolvem (Almeida, 2003, p. 7). Masetto (2001, p. 131) também comenta que o professor deixa de ser o “*expert* e transmissor de informações” partindo “para um relacionamento de co-operação, de co-participação, de estar junto, de equipe, de parceria entre os participantes daquele processo de aprendizagem”.

Com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem redefine-se o papel do professor que finalmente pode compreender a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas idéias e propostas, aquele que navega junto com os alunos, apontando as possibilidades dos novos caminhos sem a preocupação de ter experimentado passar por eles algum dia. O professor provoca o aluno a descobrir novos significados para si mesmo, ao incentivar o trabalho com problemáticas que fazem sentido naquele contexto e que possam despertar o prazer da descoberta, da escrita, da leitura do pensamento do outro e do desenvolvimento de projetos colaborativos. Desenvolve-se a consciência de que se é lido para compartilhar idéias, saberes e sentimentos e não apenas para ser corrigido. (Almeida, 2003, p. 7).

Um outro aspecto apontado por Tardif e Lessard (2005), que inicialmente nos parece polêmico e relaciona-se à mediação pedagógica em EaD, é o dos alunos como “clientes involuntários” ou “forçados”. Esses alunos “podem neutralizar a ação dos trabalhadores [formadores], porque estes têm necessidade da participação deles” para trabalhar; assim, os alunos precisam ser convencidos “quanto ao benefício de sua ação”, “aderir subjetivamente” por cessão de oposição ou por neutralização. As principais necessidades são a motivação para a sua participação e diminuição da resistência (Tardif; Lessard, 2005, p. 34-35). E essa motivação muitas vezes passa pelo campo emocional, extracurricular, extrapolando as áreas técnico-pedagógicas e organizacionais da interação social entre os docentes e seus alunos.

Como exemplo, apresento uma situação em que a mediação dos docentes e da equipe de apoio foi fundamental para o alcance dos objetivos dos cursos da Osesp. A mediação considerou aspectos

⁵ Como exemplo, encontramos várias disciplinas desenvolvidas a distância na PUC/São Paulo no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, sob a orientação da profa. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (Almeida et al., 2004; Cerqueira, 2005).

pedagógicos, mas o foco foi organizacional. O último módulo de três desses cursos (os dois *Cursos para leigos* e o *Curso misto*) foi agendado para uma data em que poderia ocorrer um dos jogos do Brasil nas quartas de final da Copa do Mundo de Futebol de 2006. A antecedência com que o agendamento foi feito não permitiu a confirmação desse dado, portanto, qualquer decisão seria tomada em questão de dias. Ora, visto que a grande maioria dos participantes preferiria acompanhar o jogo (à tarde) e revelou que provavelmente faltaria aos cursos, foi necessário propor uma alternativa que ao mesmo tempo suprisse a carga horária e cujo conteúdo fosse pertinente aos cursos. A negociação foi feita em dois estágios: em um primeiro, optou-se por condensar a carga horária do curso diminuindo os intervalos e mantendo a organização inicial. Não tendo sido aceita essa proposta, foi necessário criar uma nova alternativa que contemplasse o desejo da maioria para que o curso pudesse ser efetivado a contento. A alternativa final manteve o horário da manhã e disponibilizou a participação em uma palestra no *Curso para professores com formação musical*, na

semana seguinte. Essa transferência/reposição de carga horária precisou de autorização tanto da direção da Osesp quanto da Secretaria de Educação, e assim demonstrou disposição em atender aos interesses dos participantes. Como resultado do atendimento a essa dimensão “afetiva” (Tardif; Lessard, 2005, p. 46) –, verificamos que 52% dos alunos inscritos nos cursos compareceu no dia do jogo e, destes, 65% compareceram também na reposição. Muitos lamentaram e justificaram sua ausência na reposição devido a compromissos anteriormente assumidos ou emergências pessoais, e se comprometeram a participar do fórum Avaliação que trataria do mesmo tema.

Além dessas negociações que envolvem a dimensão afetiva e social, é necessário que os alunos compreendam seu processo de trabalho em EaD, e que os professores os motivem e acompanhem conscientes do estágio desse processo em que se encontram (vide Salmon, 2000). Essa compreensão pode ajudar alunos, formadores e equipe de apoio a otimizar as interações *on line*, levando as

Tabela 3: Mensagem com orientações organizacionais e técnicas – Curso II para leigos

Emissora: formadora 3	Destinatários: Todos	Data: 16/04/2006 22:20:49
Assunto: Acesso ao Teleduc		
Oi Professores(as)! Tudo bem? Que bom que vocês já estão acessando o Teleduc e preenchendo a ferramenta perfil! Só colocaremos os conteúdos mais próximos ao dia 20. Mesmo assim, quando tiverem um tempinho vocês podem explorar as ferramentas, que aparecem no menu à esquerda. Mas só terão obrigatoriedade de acessar após o dia 20 de abril, quando será o módulo 1 do Curso II, ok? Um abraço a todos e sejam muito bem-vindos(as)!!!		

Tabela 4: Mensagem com orientações organizacionais e pedagógicas – Curso misto

Emissora: formadora 1	Destinatários: Todos	Data: 21/05/2006 17:54:09
Assunto: Acesso ao Teleduc: participação!		
Olá, pessoal! Muito trabalho nas escolas? Imagine que sim! Gostaria de motivá-los(as) a acessarem mais o Teleduc. Temos poucos portfólios preenchidos com planejamentos, poucos diários de bordo com relatos das aulas, e aconteceu somente um bate-papo. Que pena, vocês devem estar fazendo tanta coisa interessante e não estão compartilhando!! Então o pedido é que vocês comecem a habitar mais este espaço, que é feito com muito carinho e cuidado para vocês. Entrem ao máximo, não apenas para registrar presença (afinal faz parte da carga horária do curso), mas para: 1) participar dos Bate-papos (agendem e compareçam!), 2) participar do fórum Planejamento (importante para continuarmos o debate sobre teorias e práticas musicais), 3) anexar seus planejamentos no seu Portfólio individual, e 4) registrar o processo de cada um no Diário de Bordo. Estamos aqui para acompanhá-los, trocar idéias e sugestões, mas somente podemos fazê-lo se vocês nos fornecerem as informações, certo? E o mesmo entre vocês: os diálogos já observados nos mostraram que vocês têm muito a oferecer para seus colegas! Um grande abraço, na expectativa de uma semana movimentadíssima aqui no Teleduc!!		

interações que inicialmente versam sobre aspectos técnicos ao campo das interações pedagógicas. As dificuldades técnicas diminuem após a familiarização inicial, dando lugar ao diálogo sobre aspectos pedagógico-musicais – como podemos ver nas mensagens postadas pelas formadoras de dois cursos – *Curso II para leigos* e *Curso misto*:

Um breve olhar sobre a movimentação dos alunos no ambiente do *Curso misto* demonstrou 101 acessos antes mensagem postada (do início do curso em 11/05 à postagem da mensagem acima em 21/05/2006), e 573 nos meses seguintes até 13/08/2006, com um aumento gradual dos acessos e das interações. Ou seja, além de orientar sobre procedimentos, as mensagens também devem motivar os alunos e demonstrar o acompanhamento (*estar junto virtual* e mediação pedagógica) dos docentes, mostrando o convencimento dos alunos quanto ao benefício da ação docente (Tardif; Lessard, 2005, p. 34-35).

A co-mediação dos alunos na EaD

Outro aspecto importante é a atuação do aluno como *co-mediador* do processo de ensino e aprendizagem em EaD. Também essa atuação possibilita a sua compreensão do papel do professor, pois o aluno se coloca no papel de formador do curso e se torna responsável pelo seu próprio processo de aprendizado e o dos colegas. Para Cerqueira (2005, f. 112-113), os alunos “precisam garantir este espaço da mediação articulada em co-mediação e inter-mediação como mais uma conquista dentro dos ambientes de ensino-aprendizagem digitais ou presenciais, efetivando, conseqüentemente, espaços de colaboração”.

Nas comunidades virtuais de aprendizagem, abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como o centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas. Assim, as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas e deixam de ser responsabilidade [exclusiva] do professor. (Cerqueira, 2005, f. 44).

Tabela 5: Exemplo de co-mediação no fórum Avaliação do Curso I para leigos em música

Emissora: formadora 1	Destinatários: Todos	Data: 21/05/2006 17:14:09
Assunto: Acesso ao Teleduc: participação!		
<p>Olá, pessoal! Muito trabalho nas escolas? Imagina que sim! Gostaria de motivá-los(as) a acessarem mais o Teleduc. Temos poucos portfólios preenchidos com planejamentos, poucos diários de bordo com relatos das aulas, e aconteceu somente um bate-papo. Que peninha, vocês devem estar fazendo tanta coisa interessante e não estão compartilhando! Então o pedido é que vocês comecem a habitar mais este espaço, que é feito com muito carinho e cuidado para vocês. Entrem ao máximo, não apenas para registrar presença (afinal faz parte da carga horária do curso), mas para: 1) participar dos Bate-papos (agendem e compareçam!), 2) participar do fórum Planejamento (importante para continuarmos o debate sobre teorias e práticas musicais), 3) anexar seus planejamentos no seu Portfólio individual, e 4) registrar o processo de cada um no Diário de Bordo. Estamos aqui para acompanhá-los, trocar idéias e sugestões, mas somente podemos fazê-lo se vocês nos fornecerem as informações, certo? E o mesmo entre vocês: os diálogos já observados nos mostraram que vocês têm muito a oferecer para seus colegas! Um grande abraço, na expectativa de uma semana movimentadíssima aqui no Teleduc!!</p>		

Acrescentei a palavra “exclusiva” porque o professor ou mesmo algum outro membro da equipe precisa estar presente em situações-chave que lhe permitam acompanhar o processo de construção do conhecimento dos participantes do curso. Novamente vemos aqui a importância do aumento gradual da autonomia dos alunos e do estímulo à cooperação.

Como exemplo, apresento na Tabela 5 um trecho de um diálogo em um dos fóruns, que representa a co-mediação de uma aluna. Em sua mensagem, a aluna lembra a colega do objetivo inicial do fórum, e a estimula a refletir sobre o aspecto em questão.

Finalizando: algumas perspectivas

Tardif e Lessard (2005) apontam como de grande importância o caráter da relação entre os alunos e formadores – individual ou coletiva, privada ou pública. Os mesmos consideram que normalmente o caráter é de “coletividade pública”, o que levanta aspectos como igualdade e controle (Tardif; Lessard, 2005, p. 35). Estes podem ser relacionados ao que os autores chamam de “regularidades sociais” e nas ações – para eles, “a escola existe, sobretudo, porque milhares de professores e milhões de alunos fazem a cada dia *grosso modo* a mesma coisa, nas mesmas situações, com os mesmos recursos e em função dos mesmos fins” (Tardif; Lessard, 2005, p. 46) que seriam o ensinar e o aprender. A partir dessas regularidades é que podem ocorrer os desvios e as adaptações (Tardif; Lessard, 2005, p. 47) dos padrões estabelecidos. Desse modo, não há como negar que é necessário haver um certo cronograma, um controle, uma rotina com objetivos e tarefas claros a serem cumpridos, a partir das quais podem ser feitas adaptações para atender aos “coletivos individuais”.

Esses aspectos foram encontrados nos cursos aqui apresentados, e envolvem critérios comuns e claros para a sua realização e avaliação e das suas atividades na “macroestrutura” (todos os cursos) e na “microestrutura” (diferenças de cada curso). Essa análise permite verificar, de um lado, aspectos ine-

rentes a cada curso – por exemplo, público-alvo, docentes e a evolução/movimentação dos participantes; e, por outro lado, aspectos mais gerais entre os cursos – eventualmente por meio de análises comparativas da proposta geral. A partir dessas análises, os cursos subseqüentes podem ser aperfeiçoados e adaptados.

Por fim, lembramos também das questões sociais envolvidas, enquanto influência dos cursos nas escolas dos docentes. Tardif e Lessard (2005, p. 53) asseguram que o trabalho docente não é apenas uma “experiência pessoal”, mas também é social – “situações e significações pelas quais a experiência de cada um é, também, de certa maneira, a experiência de todos”, marcada pela “heterogeneidade dos princípios culturais e sociais”. Conforme os autores “as escolas não são um lugar neutro de trabalho [...], mas um dispositivo social de trabalho cujas características físicas, estruturais e simbólicas têm um peso claro sobre os trabalhadores” (Tardif; Lessard, 2005, p. 48). Por isso, o professor é mais “um ator social” cujas “relações humanas cotidianas com seus alunos e seus colegas de trabalho” e “negociações diárias com outros agentes educativos” são mais significativas do que a imagem dele como “um agente da organização” (Tardif; Lessard, 2005, p. 45). No depoimento adiante, observamos o quanto as relações e negociações são importantes para o sucesso das atividades do professor participante do curso, onde a interação do professor com

Tabela 6: Exemplo de relato sobre as interações entre os participantes e os colegas em suas escolas (Curso I para leigos em música)

Emissor	Mensagem
Aluna	Início dos trabalhos: O começo foi de busca de material e das parceiras. Achei o vídeo Descobriando a Orquestra, encontrei a bandinha da escola, copiei alguns textos do Teleduc [...] Bem, depois me reuni com a profa. de Artes, Olga e com a outra prof. de Português, também responsável pelas aulas de leitura, Rita de Cássia. Foi uma reunião muito produtiva, pois as duas gostaram do projeto. Rita parece que adora música e tem os CDs de música clássica da Folha. Olga tem um DVD que ganhou em outra escola, enfim, trocamos idéias e planos. Fizemos uma pequena apostila, com imagens dos instrumentos, da organização da orquestra e com textos sobre a Sala São Paulo, a Orquestra e copiamos ainda algumas das brincadeiras dos programas que recebemos – esta parte ficará com a Olga, de Artes. Rita e eu trabalharemos com o vídeo, além do da Orquestra, ela aproveitará as aulas de leitura para passar partes do filme Fantasia, de Disney, com comentários. Para as aulas de Português, ficou o trabalho com as músicas, com a sonoridade propriamente dita e pediremos a pesquisa sobre, pelo menos dois compositores. Comprei o livrinho A Orquestra Tintim por Tintim, e tivemos a agradável descoberta de que o CD apresenta o som de cada instrumento. Bem, trabalharemos com o som e com os instrumentos da bandinha, apreciação a composição.
Formadora	Como é importante envolver mais colegas nos trabalhos, não é? Fiquei feliz com esta interação, que espero que tenha continuado muito produtiva durante todo o projeto. É que bom que vocês previram atividades musicais práticas também. Estou curiosa para conhecer como elas se concretizaram!

seus colegas no curso e nas escolas foi crucial para que a escola se envolvesse como um todo e os alunos pudessem ter o máximo de aproveitamento do *Programa Descubra a Orquestra*:

Interações como as apresentadas neste artigo confirmam o quanto o ser humano é central ao desenvolvimento do trabalho docente, na medida em que não se esgotam na relação professor e aluno,

mas envolvem os demais atores sociais da instituição escolar. Portanto, a partir dos dados apresentados, podemos inferir que os conceitos de interação social de Tardif e Lessard (2005), de mediação e co-mediação em EaD – ou o *estar junto virtual* de Prado e Valente (2002) são coerentes e complementares, e realmente se traduziram em práticas efetivas nos cursos investigados.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*: Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez., 2003.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de et al. *Relatório de pesquisa não publicado*: mestrado a distância. Pós-Graduação em Educação: Currículo. Núcleo de Formação de Educadores. São Paulo: Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Mestrado/Doutorado em Educação/Currículo, 2004.
- CERQUEIRA, Valdenice M. M. de. *Mediação pedagógica e chats educacionais*: a tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediador. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo)–Programa de Mestrado/Doutorado em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GARRISON, Randy. Theoretical challenges for Distance Education in the 21st century: a shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 1, n. 1, June 2000. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2/333>>. Acesso em: 15 fev. 2007.
- GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 135-140.
- HENDERSON, Ruy. Formação continuada de professores de música através da modalidade de educação a distância via internet. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...*Porto Alegre: Abem, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Cooperation and the use of technology. In: JONASSEN, David H. (ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Macmillan, 1996. p. 1017-1044.
- KENSKI, Vani M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2003.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica num ambiente de EaD. In: ALMEIDA, Fernando José de (Coord.). *Projeto Nave: educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo: [s. n.], 2001.
- MASETTO, Marcos Tarciso; MORAN, José Manoel; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.
- MOORE, Michael. Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning*, v. 5, n. 3, p.10-15, 1990.
- _____. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (Ed). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge, 1997. p. 22-38.
- MORI, Katia R. G. *A mediação pedagógica e o uso das tecnologias da informação e da comunicação na escola*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito; VALENTE, José Armando. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Unicamp/NIED, 2002. p. 27-38. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/index.html>>. Acesso em: 29 ago. 2007.
- ROSS, Malcom. What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, v. 12, n. 3, p. 185-201, 1995.
- SALMON, Gilly. *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page, 2000.
- SMALL, Christopher. Musicking: a ritual in social space. In: RIDEOUT, Roger (Ed.). *On the sociology of music education*. Norman: University of Oklahoma, 1997. p. 1-12.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 04/05/2007