

**ESTRATÉGIAS PRESENCIAIS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA NA ORIENTAÇÃO DE DISCIPLINAS**

Jaqueline Costa Castilho Moreira

Eixo 8 - Educação a distância na formação de professores
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

O objetivo deste relato de experiência foi mostrar estratégias presenciais de mediação e condução pedagógica de problemas e ameaças na tutoria de uma graduação em Pedagogia semipresencial. Este curso de formação continuada foi realizado por meio de uma parceria entre UNESP, UNIVESP, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Fundação Padre Anchieta. Ocorreu em 21 cidades durante o período de 2010-2013; tendo como participantes, professores de disciplinas específicas em exercício nas redes pública/privada. Justifica-se esta breve contextualização porque cada ocorrência enunciada evidencia algumas soluções peculiares, disponíveis ao Polo de São Vicente, local de realização desse relato. Uma delas aconteceu durante as primeiras disciplinas do curso. Além de existirem alunos-professores com pouca vivência no ambiente virtual, havia alunos de chamadas tardias. Para eles, foram proporcionadas aulas práticas no laboratório de informática, em momentos alternativos às aulas presenciais. Outra situação foi o descompasso entre o número de alunos e o de máquinas. Para resolver este problema, as turmas foram divididas em quatro e criou-se um horário de “idas a informática” em rodízio, viabilizando a primeira estruturação do curso com os recursos existentes. Solução que criou a necessidade de uma atividade complementar sobressalente em cada aula presencial. Denominadas de “Jogos e Dinâmicas Pedagógicas”, compunham-se de práxis relacionais que instigavam o questionar dos alunos em relação aos temas das disciplinas. Foram utilizados esquetes, dramatizações e os jogos “Mentira” e “Mapa Conceitual”. Criadas como uma solução de problema estrutural, ao longo do curso, as mediações tornaram-se um diferencial pedagógico do polo. PALAVRAS-CHAVE: Tutoria. Mediação. Educação a Distância

ESTRATÉGIAS PRESENCIAIS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ORIENTAÇÃO DE DISCIPLINAS

Jaqueline Costa Castilho Moreira. UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia /
Presidente Prudente.

O que é ser professor hoje?
Gadotti, 2000

1. Introdução

Passou-se muito mais que uma década da primeira publicação do clássico “História das Ideias Pedagógicas”, de Moacir Gadotti. Nesta obra, o teórico enfatiza que as concepções pedagógicas podem levar a caminhos descontínuos, e que não existe propriamente um aperfeiçoamento crescente, que faz com que antigos pressupostos deixem de ser válidos e sejam superados pelos modernos. Para ele, o movimento de pensamento pedagógico se processa com ideias e fenômenos, de forma dialética, com crises, contradições, fases que se anulam e se repetem.

Gadotti (2000) sugere ainda que, ao analisar as diferentes perspectivas adotadas de *educação para o futuro*, as categorias que frequentemente tem aparecido na literatura pedagógica contemporânea (“contradição”, “determinação”, “reprodução”, “mudança”, “trabalho” e “práxis”) e outras que tem surgido da reflexão das práticas (“cidadania”, “planetaridade”, “sustentabilidade”, “virtualidade”, “globalização”, “transdisciplinaridade”, “dialogicidade e dialeticidade”) trazem consigo sementes de contestação, superação e transformação, evidenciando a perspectiva da *pedagogia da práxis*.

No século XVIII, o Método de Ensino Monitorial ou Mútuo era revolucionário por disseminar uma estrutura presencial de “comunicação recíproca da instrução por meio do ensino dos discípulos que sabem mais aos que sabem menos, debaixo da direção e inspeção do Professor” (CONTE, 2005, p.121). O desafio pós-moderno é lidar tanto com: a descentralização de funções e papéis da docência tradicional; a complexidade da tecnologia, das mídias, das novas linguagens, do encadeamento das redes de sistemas sociais e educacionais virtuais em simultaneidade com nossas especiais tentativas, como educadores deste tempo, em debater, contestar, superar, transformar e adequar respostas à mesma questão: *o que é ser professor*.

Da conceituação de “docência” expandida pela práxis da Educação a Distância (EAD), emerge a ideia da “polidocência”, denominada por Mill (2006, p. 67) como um “conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino aprendizagem na educação a distância”.

Na EAD, em função da quantidade de alunos e da complexidade do trabalho, não há a opção por um único profissional ministrando toda uma aula, mas de vários sujeitos educacionais que fazem funções e/ou interpretam papéis anteriormente destinados à “unidocência” tradicional: o *professor*. Trata-se de novos personagens figurando nesse intrincado cenário educativo de vários ambientes: presencial, virtual e semipresencial ou híbrido. São eles: o Monitor, Técnico, Auxiliar Administrativo, Tutor a Distância ou Orientador Acadêmico; o Tutor Presencial ou Orientador de Disciplinas; o Orientador de Turma; o Professor-autor; o Professor conteudista; o Professor *online* e o Gestor de EAD.

De acordo com a literatura consultada (PEREIRA, 2009; RIBEIRO, 2011) não foi possível perceber um consenso entre as nomenclaturas utilizadas pelos cursos. No entanto, em função da brevidade deste texto e da distinção de atribuições da tutoria em relação aos outros profissionais, foi aqui enfocada a experiência de uma tutoria (semi)presencial ou orientação de disciplinas.

Fazendo uma retrospectiva, Pereira (2009) evidencia que o Tutor a Distância, inicialmente teve papel bastante limitado, ligado à concepção de guia em uma ação totalmente virtual. O Tutor a Distância dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem, mas não ensinava; voltando-se ao apoio ao Professor-autor de determinada disciplina e aos materiais didáticos criados por ele.

Com o desenvolvimento da EAD, novas responsabilidades foram incorporadas. Segundo Jaeger e Accorssi (2002, p. 02), do Tutor a Distância é cobrada a capacidade de realizar uma integração dos conteúdos trabalhados ao longo das disciplinas, para que eles não fiquem segmentados e desconexos e sim, tomem a forma de uma rede complexa e integradora de saberes, um grande hipertexto contemplador de todas as disciplinas de um curso. Os autores concluem que isso demanda do tutor um entendimento amplo do processo de aprendizagem, possibilitando ao aluno oportunidade de buscar do conhecimento, aquilo que lhe é mais motivador.

Papel que para Biaggiotti (2005), necessita do desenvolvimento de competências significantes de mobilização, animação, interação e protagonismo junto à comunidade virtual de aprendizagem colaborativa, da qual os alunos e o curso passam a integrar e a se inter-relacionar.

Já o Tutor (semi)presencial ou Orientador de Disciplinas além de desempenhar as funções anteriormente descritas do Tutor a Distância, trabalha pedagogicamente com os alunos nos encontros presenciais periódicos e obrigatórios, previstos em cursos na modalidade semipresencial ou híbrida. Com bom conhecimento generalista do curso, o Orientador de Disciplinas é apto a lidar e

monitorar os conteúdos de aulas expositivas-dialogadas no Polo de Apoio. Consegue realizar interações e relações pessoais com os alunos e com os outros sujeitos educacionais da “polidocência”, mediando estudos e discussões, dinâmicas, seminários, trabalhos em conjunto e individuais, corrigindo atividades e avaliações manuscritas e/ou *online*, atendendo solicitações discentes e trâmite de documentação entre alunos e a organização do curso.

Acrescenta Pereira (2009) que por estar em contato direto com os alunos, a tutorial (semi)presencial deve fomentar uma relação pautada em valores humanos proporcionando um ambiente cordial, coeso e motivador, promovendo um sentimento de pertencimento ao grupo. Do ponto de vista pedagógico, a tutoria (semi)presencial deve conhecer o projeto do curso, auxiliar os alunos na organização de seus estudos, conhecer e dominar o conteúdo que está sendo trabalhado pelo material do curso, realizar a mediação pedagógica, acessar periodicamente o ambiente de aprendizagem virtual e aplicar e corrigir avaliações e atividades.

Os encontros presenciais oportunizam a esse tutor certa facilitação no estabelecimento de vínculos e a promoção do desenvolvimento da autonomia dos alunos (PEREIRA, 2009). Sendo que em muitas dessas mediações pedagógicas presenciais constata-se “uma ressignificação do papel do tutor: a visão que dele se tem é a de um educador, e não apenas um *guia*” (PEREIRA, 2009, p. 43).

Embora desde 2007 exista uma Portaria Normativa nº 40 sobre as atribuições da tutoria, ela somente foi consolidada em 29 de dezembro de 2010 (RIBEIRO, 2011). Neste instrumento que traz os referenciais da tutoria, as atribuições do tutor a distância anteriores permanecem, sendo acrescentadas outras: a de uma participação mais ativa, de um maior comprometimento com a interatividade e de uma competência mais aprimorada no uso das ferramentas tecnológicas, por meio de fóruns, telefones, videoconferências, também fazendo parte das atribuições do tutor a distância a seleção de materiais de apoio e de sustentação teórica de conteúdos, além dos indicados pelos outros personagens da “polidocência” (RIBEIRO, 2011). Em relação ao tutor (semi)presencial, o referencial prevê que este sujeito educacional tenha uma ação mais efetiva junto aos alunos, auxiliando-os em atividades variadas, fomentando a pesquisa, esclarecendo dúvidas e participando dos momentos presenciais em avaliações, práticas e estágios (RIBEIRO, 2011).

Não obstante porte-se como um educador, não há reconhecimento desse papel na legislação:

... questiona-se qual é o seu lugar na categoria profissional sindical, já que não é professor, mas não deixa de ser educador. Seria correto denomina-lo de Professor-Tutor? Ou este personagem tem papel garantido como profissão a ser reconhecida de tutor, fazendo a mediação do conteúdo que por vezes é escrito por um educador denominado conteudista, e transmitido por outro professor? Também não poderíamos classificá-lo somente como monitor, técnico ou auxiliar administrativo, uma vez que as suas atividades estão voltadas para o campo pedagógico e de ser o facilitador do conhecimento, mas não deixa de executar algumas atividades na esfera administrativa. Assim surge o desafio de identificar a sua posição nas relações trabalhistas, e as constantes dúvidas de qual seria a sua categoria sindical... (RIBEIRO, 2011, p. 1)

O objetivo deste texto é relatar uma experiência educacional de tutoria mostrando algumas estratégias presenciais de mediação e de condução pedagógica de problemas e ameaças, na orientação de disciplinas de um curso de Pedagogia semipresencial.

2. Contexto, conteúdos e a mobilização dos envolvidos

Justifica-se uma breve contextualização, porque cada ocorrência enunciada evidencia algumas soluções peculiares, disponíveis ao Polo de Apoio, onde foi realizado o curso. Após o concurso público realizado pela VUNESP em Dezembro de 2009, houve a seleção de 3.227 inscritos para as 54 vagas disponíveis para a função de Orientador de Disciplinas. Esta prova difícil exigia do perfil do candidato, múltiplas competências para a função, tanto nos diversos conteúdos curriculares do Ensino Básico, quanto na formação pedagógica; além do desafio de se trabalhar com alunos-professores de diversas áreas em um curso de formação continuada proporcionado por uma parceria entre a UNESP e a UNIVESP, durante o período de 2010-2013.

Anteriormente ao início das aulas com os alunos-professores, foi feita uma capacitação para os Orientadores de Turma e de Disciplinas de todos os Polos de Apoio do projeto, com o objetivo de estabelecer um desvelar inicial, do que seria trabalhar com ambientes virtuais de aprendizagem, apresentar a plataforma com suas ferramentas e seus materiais didáticos, assim como iniciar a formação dos Orientadores (de Disciplinas e de Turmas) para os conteúdos e os procedimentos, a serem seguidos durante o oferecimento do curso. Essa experiência conjunta foi muito salutar, por que além de diminuir a ansiedade dos envolvidos, provocou entrosamento e motivação em relação ao novo trabalho.

Importante ressaltar que a matrícula dos alunos-professores aprovados no vestibular da VUNESP, foi acompanhada de perto pelos Orientadores de Disciplinas, que juntamente com os funcionários de cada *campus*, onde se

localizam os Polos de Apoio do projeto, trabalharam em sua efetivação. Procedida desta forma, essa matrícula personalizada foi uma espécie de “boas vindas”, um contato mais próximo com o aluno-professor que estava ingressando; talvez ainda, um primeiro passo capaz de estabelecer além de um conhecimento individual, o forjar dos primeiros laços de confiança entre os envolvidos com o curso.

3. Mediação presencial: problemas, ameaças e oportunidades

Um generalista não tem o controle profundo de todos os tipos de conhecimento. Ele tem que usar estratégias de ensino e de aprendizagem e concomitantemente deve estar preparado para questionamentos dos alunos-professores do curso. Importante mencionar que os discentes do curso aqui relatado, eram professores de disciplinas específicas, em exercício nas redes pública e/ou privada, com domínio da singularidade de conhecimentos de sua área de atuação.

Mesmo com a adoção pelo Ministério da Educação (MEC) dos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, o governo federal tem encontrado dificuldades em acompanhar, supervisionar e fiscalizar o mercado ocasionado pela propagação da modalidade. Outro polêmica em relação aos Referenciais de Qualidade para Cursos EAD recai em questionamentos quanto à habilitação profissional/acadêmica dos sujeitos educacionais da “polidocência”, a qualificação do material didático-pedagógico e a otimização das ferramentas tecnológicas, assim como no acompanhamento de aprendizagem dos grupos de alunos pelos tutores.

Entende-se por ameaça, situações que dependem de um monitoramento para que não se tornem problemas. Na EAD, consideram-se ameaças: a dificuldade de fruição nas relações e interações sociais entre os envolvidos com um curso, o isolamento físico entre os pares, a falta de planejamento do aluno para dar conta de uma rotina de estudos, a desmotivação, o número excessivo de tarefas em determinadas disciplinas, o tempo prolongado de duração de um curso e o preconceito ainda existente no mercado e na academia, com a titulação obtida por esta modalidade.

No caso específico da tutoria, os percalços na construção de uma identidade profissional e a própria dificuldade da práxis na distinção entre as situações que necessitavam de pronta resolução, as que podem ser tratadas em médio prazo e daquelas que precisam ser remediadas/corrigidas imediatamente, podem representar sérias ameaças ao andamento de uma tutoria de EAD.

A seguir, o relato experiências com alguns problemas e ameaças e como alguns deles tornaram-se oportunidades que afloraram de resoluções inusitadas.

UM ESPAÇO E MAIS UM TEMPO: Inclusão Digital e Alunos de Matrícula Tardia

Logo no começo do curso, percebeu-se que alguns alunos-professores nunca tinham tido contado com o computador, outros tinham pouca vivência no ambiente virtual, e outros não tinham equipamento em suas casas. A todos que apresentavam alguns destes tipos de dificuldades proporcionou-se aulas práticas de uso do computador, no laboratório de informática, em dias e horários alternativos às aulas presenciais. Esta inclusão digital ocorreu durante o primeiro módulo de disciplinas do curso.

Na mesma turma haviam alunos matriculados já com o curso em andamento. Provenientes das últimas listas, os alunos de chamadas tardias também foram inseridos nas aulas de inclusão digital, para que além de aprenderem a usar a plataforma, pudessem realizar as disciplinas que já haviam sido encerradas. Esse reforço perdurou até o segundo módulo de disciplinas.

Em ambos os casos, esse tempo disponibilizado além dos encontros presenciais foi fundamental para que estes alunos pudessem acompanhar e prosseguir no curso.

POUCAS MÁQUINAS, MUITOS ALUNOS: o rodízio do espaço

Inicialmente o Polo de Apoio abrigava duas turmas, com cerca de noventa alunos, mas oferecia uma sala de informática com cerca de quarenta máquinas. As dificuldades e limitações estavam na equação: número de equipamentos oferecidos e demanda de alunos; o que “ficava na eminência” de causar sérios problemas de desempenho operacional, inviabilizando o curso esboçado.

Como uma resolução de curto prazo, as duas turmas foram divididas em quatro e criou-se um horário de “idas a sala de informática”.

Com a observação de que as atividades feitas naquele local, não rendiam como nas salas de aula, em função da disposição fixa do mobiliário e do tempo perdido com o deslocamento, concluiu-se que a primeira turma a usar os equipamentos, sempre era prejudicada. Para minimizar este efeito, incluiu-se nos horários, o esquema de rodízio, que alternava as turmas que iriam primeiro a sala de informática.

Assim, os dois Polos de Apoio planejavam mensalmente, qual turma seria a primeira e como proceder com as outras. Este simples e eficaz modelo de

otimização do uso das máquinas pode ser alavancado e ganhar escala, quando se tem um grande número de alunos e poucas máquinas.

O esquema de rodízio de turmas na sala de informática viabilizou a primeira estruturação do curso com os recursos existentes, mas criou a necessidade de se ter em cada aula presencial, uma atividade complementar sobressalente.

OPORTUNIDADES: JOGOS E DINÂMICAS PEDAGÓGICAS

As atividades complementares sobressalentes foram denominadas de “Jogos e Dinâmicas Pedagógicas” e compunham-se de práxis relacionais que remetiam ou instigavam o refletir e o questionar dos alunos em relação aos temas das disciplinas, o que se tornou ao longo do curso uma instrumentalização diferencial. Foram utilizados exercícios teatrais ou dinâmicas de grupo e jogos pedagógicos.

Os “esquetes” são exercícios teatrais no qual se desenvolvem peças cômicas e paródias de curta duração. Como estratégia de mediação pedagógica colabora com a criatividade, a socialização, o trabalho colaborativo, o debate sobre algum tema de aula, e a ludicidade por meio do humor. Em um dos “esquetes” foi realizado a “Dinâmica do Projeto Político Pedagógico (PPP)”. Das respostas dadas pela direção e coordenação de suas escolas ao serem inqueridos pelos alunos-professores para contemplar uma atividade do Caderno do Aluno do curso; os alunos-professores resolveram fazer vários “esquetes”, alguns filmados.

Cada grupo articulou um tipo de diretor com uma caracterização de professor. Os “esquetes” tinham tempo determinado de duração e os personagens poderiam ser: Diretor Linha Dura, Diretor Aposentado da Silva e Diretor Gestor e os Professores: Cricri, Nem aí e o Comprometido. Nelas, os alunos-professores puderam dramatizar algumas das respostas obtidas em suas próprias unidades escolares e após as apresentações, realizarem uma série de debates sobre a ausência e o descaso com os PPP no cotidiano escolar.

Também foram feitas “dramatizações” de textos dos Cadernos do Aluno, disponibilizados no curso. A representação de textos por meio das “dramatizações” além de promover a participação cooperativa, o convívio, o estímulo à linguagem oral e corporal podem enfatizar alguns aspectos negativos e o seu questionamento, como forma de debater produtivamente os conceitos teóricos e auxiliar os alunos a compreenderem as realidades diversas do contexto escolar.

Foi utilizada a entrevista do Professor Antônio Nóvoa (2010) sobre a profissão docente como “dramatização”. Solicitou-se a um aluno-professor com facilidade de interpretação e improvisação para personificar o professor na

entrevista, em aula anterior. Foi pedido a uma aluna que fizesse o papel da entrevistadora. Os alunos e mesmo os personagens, durante a apresentação iam expondo e questionando os pontos de vista apresentados por Nóvoa, no texto; o que ocasionou uma expansão de reflexões sobre a entrevista.

O “Jogo Dramático Mentira” foi baseado em um dos quadros do programa de humor e improviso da MTV, chamado “Quinta Categoria”. O programa veiculado entre 2008-2011 realizava várias provas de improviso referidas como “jogos”, dentre eles, o “Mentira” (QUINTA, 2009).

O jogo iniciava com três participantes fazendo uma cena com o tema sugerido pela plateia e um quarto ator, chamado de mentor, os “atrapalha” dizendo “mentira”, quando ele desejava que um dos outros três mudasse de opinião. A utilização deste jogo em sala de aula pode tornar-se bastante estimulante e lúdica.

No curso, dentro de disciplinas como Filosofia, Psicologia, Sociologia da Educação são comuns o aparecimento de tendências teóricas conflitantes. Assim, previamente combinado em aula presencial anterior, solicitava-se a quatro alunos-professores a participação no jogo “Mentira”.

Um deles seria o mentor do jogo, aquele que diz “mentira”. Para isso, era condição que estes alunos-professores tivessem bom conhecimento sobre a tendência teórica, para intervir falando “mentira” ou “troca”, na medida em que o jogo desenrolasse (O mentor fala “mentira” quando o jogador está deturpando a tendência teórica. Já o “troca” acontece, quando as explicações do participante satisfazem o mentor).

Os outros três jogadores deveriam vir para a aula com uma lista de chavões, que são usualmente falados sobre aquela determinada tendência teórica; além de se prepararem com argumentação, para esclarecer esses chavões, refutá-los ou defendê-los, ou ainda complementar o que o jogador anterior falou. A regra permitia que cada jogador recebesse “é mentira” duas vezes, sendo que na terceira, o mentor dizia “troca”; entrando em ação outro participante, direcionando o jogo para um chavão que previamente preparou. Após duas rodadas o jogo se acabava, e o mentor deveria fazer um fechamento das ideias que foram expostas.

Na disciplina de Psicologia, o jogo foi feito, tomando por base a teoria de Piaget. Foram escolhidos para participarem alunos-professores que trabalhavam com o ensino infantil. Eles vieram preparados com os chavões e suas defesas. O jogo foi bastante divertido e esclarecedor com relação ao construtivismo, pois ao final, após os esclarecimentos, abriram-se as discussões e foram sanadas dúvidas sobre a prática do construtivismo, na realidade da escola pública e nas escolas particulares.

Outra forma de incrementar as aulas presenciais foi a utilização de jogos pedagógicos pré-existentes e outros criados de acordo com as necessidades das aulas presenciais. Um deles foi o “Mapa Conceitual Discutido”, baseado nos modelos de mapa propostos por Novak e Cañas (2010). Os mapas conceituais são ferramentas gráficas que visam organizar e representar o conhecimento, estruturados a partir de conceitos fundamentais e suas relações.

Após a formação de vários grupos de discussão e de leitura prévia de um dos textos do Caderno do aluno, cada grupo recebeu um envelope temático, com diversas “palavras-chave”. Os participantes do grupo discutiram as melhores possibilidades de relação entre as palavras e o tema do envelope e compuseram uma proposição “ética” para discussão com a sala, que poderia concordar ou discordar do grupo, justificando. Os resultados foram a participação ativa da sala; o aprofundamento no texto pela exposição de diversos pontos de vista e o elemento lúdico.

Com o desenrolar do curso, a organização disponibilizou *netbooks*, seguindo o esquema de empréstimo, comum em bibliotecas, assim como os alunos foram incentivados a trazer suas próprias máquinas; além do que as disciplinas do segundo módulo priorizaram os trabalhos com postagem em grupo durante as aulas presenciais.

Embora tenham ocorrido estas modificações, as Dinâmicas Pedagógicas continuaram sendo realizadas. Elas colaboraram em diversas maneiras com os conteúdos desenvolvidos no curso; aliviavam a monotonia de um esquema de aula normal; estimulavam os alunos-professores que vem para as aulas presenciais, muitas vezes cansados de sua carga horária diária a participarem ativamente; inseriram o lúdico e a socialização, itens relevantes para a manutenção dos estados motivacionais dos alunos-professores e sua aderência.

Com o tempo, percebeu-se a importância de reservar alguns momentos presenciais para que as duas turmas realizassem atividades e dinâmicas juntas, melhorando a socialização, até mesmo em termos profissionais. Os alunos do curso eram todos professores da mesma região geográfica, das mesmas cidades e até mesmo morando próximos, mas que mal se conheciam.

Outro aspecto relevante das Dinâmicas Pedagógicas foi criar a percepção de pertencimento à universidade e o que ela poderia oferecer em termos de acesso ao saber.

4. Resultados e considerações

Centrando-se na Educação a Distância como um paradigma pedagógico que está constituindo um "saber-fazer" próprio, essa forma de ensino enfrenta desafios diversificados, graduados em problemas a serem sanados prontamente, ameaças com previsão de resolução em médio prazo e oportunidades que podem emergir em meio a soluções criativas.

Em relação à modalidade semipresencial, a experimentação e busca de respostas às constantes mutações da sociedade tecnológica evidenciaram uma possível convivência das ideias pedagógicas paradoxais e contraditórias. Os ajustes e adequações realizados de forma mais rápida e eficiente do que na modalidade totalmente virtual, apresentam oportunidades que merecem maiores aprofundamentos de investigação na prática.

Nesse sentido é importante direcionar uma especial atenção às estratégias de mediação utilizadas em atividades interacionais e relacionais entre os alunos e os outros sujeitos educacionais, sem desconsiderar os nós existentes e que devem ser desfeitos.

Na perspectiva de compartilhar lições aprendidas e resultados, a disseminação de relatos de vivência na função de tutoria (semi)presencial fomentam reflexões, inclusive um repensar sobre o pensamento de Moacir Gadotti:

*O que é ser professor hoje?
Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver;
é ter consciência e sensibilidade.
Gadotti, 2000*

Referências

BIAGIOTTI, L.C.M. A preparação para o fazer docente na Educação a Distância. **Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância**. São Paulo, v. 2, n. 1, p.1-7, out. 2005. Disponível em:< <http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo6.pdf>>. Acesso em 7 dez. 2013.

CONTE, M.T.B. **O Modo de Ensino Mútuo na Formação dos Mestres de Primeiras Letras**. Uma Experiência Pedagógica no Portugal Oitocentista. Disponível em: <www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n6/n6a09.pdf>. Acesso em 24 Jan. 2011.

GADOTTI, M. **A História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo, Editora Ática, 2002. _____ . **Perspectivas atuais da Educação**. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em 24 Jan. 2011.

JAEGER, F.P.; ACCORSSI, A. **Tutoria em Educação a Distância**. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=86 >. Acesso em 24 Jan. 2011.

MILL, D.R.S. **Educação a distancia e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT>>. Acesso em 27 jan. 2014.

NOVAK, J.D.;CAÑAS, A.J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Rev. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan-jun 2010. Disponível em:< <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TeoriaSubjacenteAosMapasConceituais.pdf>>. Acesso em 27 jan. 2014.

NÓVOA, A. **Profissão**: Docente. Entrevista. Revista Educação, n. 154, de março de 2010. Disponível em:< <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/154/artigo234711-1.asp>>. Acesso em 27 jan. 2014.

QUINTA Categoria. **Jogo da “Mentira”**. 2009. Disponível em:< <http://www.youtube.com/watch?v=olSuai6DuoM>>. Acesso em 27 jan. 2014.

RIBEIRO, M.T.F. **O Tutor na modalidade da Educação a Distância no ensino superior e as relações sindicais**. 2011. Disponível em:< <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/160a.pdf>>. Acesso em 27 jan. 2014.

PEREIRA, J.B. Os cursos superiores a distância e o sistema de tutoria. In: Costa, M.L.F. (Org.). **Introdução à Educação à Distância**. Maringá: Eduem, 2009. p. 35-51.