

**AVALIAÇÃO DA
DIALOGIA EM FÓRUNS
DE CURSO ONLINE:
processo dialógico na
formação de
comunidades de
sentidos**

EVALUATION OF THE DIALOG IN
ONLINE COURSE FORUMS: a
dialogical process in the formation
of sense communities

EVALUACIÓN DE LA DIALOGIA EN
FOROS DE CURSO ONLINE:
proceso dialógico en la formación
de comunidades de sentidos

**José Lauro Martins¹
Valdirene Cassia da Silva^{2, 3}**

RESUMO

Neste trabalho apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa que procurou responder ao seguinte questionamento: os fóruns online têm sido por si mesmo um instrumento de aprendizagem ou mais uma burocracia com pouca eficiência pedagógica? Para isso analisamos a dialogia nos fóruns de estudos online de um curso de formação continuada de professores, numa abordagem quanti-qualitativa. Os resultados sinalizaram que os processos postos nos fóruns online se constituem uma coletânea de mensagens

¹ Filósofo e doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho - Portugal. Professor do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins-Brasil. E-mail: jlauro@mail.uft.edu.br.

² Doutora e Mestre em Educação (UFBA). Professora do CEULP/ULBRA. Professora da FACTO. Vinculada a UNEST e a FESAR. Membro do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Tocantins-Brasil. E-mail: valdirene.silva0@gmail.com.

³ Endereço de contato dos autores (por correio): Universidade Federal do Tocantins; Curso de Jornalismo; Bloco bala II - sala 20; Campus de Palmas; Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14 Plano Diretor Norte | 77001-090 | Palmas/TO.



ISSN nº 2447-4266

Vol. 3, n. 4, Julho-Setembro. 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p232>

burocráticas sem as interações esperadas, comprometendo com isso a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Fóruns online; dialogia; construção do conhecimento.

ABSTRACT

In this work we present the partial results of a research that sought to answer the following question: Have online forums been by themselves a learning tool or a bureaucracy with little pedagogical efficiency? For this, we analyzed the dialog in the online study forums of a continuing teacher training course, in a quantitative-qualitative approach. The results indicated that the processes put in the online forums constitute a collection of bureaucratic messages without the expected interactions, thus compromising the learning.

KEYWORDS: Online forum; dialog; construction of knowledge.

RESUMEN

En este trabajo presentamos los resultados parciales de una investigación que buscó responder al siguiente cuestionamiento: los foros online han sido por sí mismos un instrumento de aprendizaje o más una burocracia con poca eficiencia pedagógica? Para ello analizamos la dialogia en los foros de estudios online de un curso de formación continuada de profesores, en un abordaje cuantitativo. Los resultados señalaron que los procesos puestos en los foros en línea se constituyen una recopilación de mensajes burocráticos sin las interacciones esperadas, comprometiendo con ello la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Foros en línea; dialogía; construcción del conocimiento.

Recebido em: 28.02.2017. Aceito em: 23.05.2017. Publicado em: 01.07.2017

Introdução

As redes de aprendizagens traduzem uma referência de aprendizagem autônoma e de inovação ao processo educativo em que o aprendente/aprendência se torna parte de uma rede de informação e formação colaborativa/cooperativa. A aprendizagem (ASSMANN, 2005), apoiada nas redes digitais pode estruturar-se informalmente, não menos importante como “rede de conexões” (DOWNES, 2012) em que o conhecimento está em cada “nó” (aprendente) da rede.

Os ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle, é uma ferramenta importante para a constituição da comunidade de aprendizagem (PAZ, 2015). Esse autor explora com profundidade o histórico e contexto do conceito de comunidade de aprendizagem. Para ele são os quatro elementos constituintes de uma comunidade de aprendizagem: o espírito de filiação ao grupo, a confiança para que haja uma comunicação aberta e livre, a intensidade da interação e a aprendizagem percebida quanto a importância comunidade (Idem, p.83) em vez de uma atividade solitária.

O conceito de comunidade de aprendizagem vem sendo discutido há décadas como um fenómeno essencialmente das redes digitais. Todavia, a existência de comunidades de aprendizagem não depende das tecnologias digitais, basta que haja um grupo de pessoas que de qualquer modo se encontre para aprender juntos já se constitui numa comunidade de aprendizagem. Como diz Catela (2011, p. 41), as comunidades de aprendizagens são “grupos de pessoas motivadas por objectivos e interesses comuns, que se organizam de forma presencial e/ou virtual numa perspectiva colaborativa, construindo ambientes de aprendizagem alicerçados no diálogo igualitário [...]”. Porém é um conceito que passa a ter seu sentido investigado

na medida em que as tecnologias digitais possibilitam a reunir pessoas interessadas pelo mesmo assunto em ambiente virtual, animada e mediada em grupo.

Outro aspecto a ser destacado é que a comunidade de aprendizagem se constitui como uma rede, mas com uma diferença significativa em relação às demais redes sociais, particularmente quando usada apenas para entretenimento. A finalidade da comunidade de aprendizagem é a produção de conhecimento (objetivo comum) e para isso é preciso organizar os estudos, facilitar o acesso à informação, concentrar nas informações principais, diminuir o tempo gasto com as inúmeras possibilidades de acessos propiciada pela rede (DIAS, 2004). Nesse caso supõe a passagem do modelo tradicional baseado na distribuição oral de informações para um processo em que o aprendente torna-se autor da própria aprendizagem (SHEA, 2006).

A nosso ver, dois axiomas traduz o significado da comunidade de aprendizagem. Paulo Freire (1987, p. 36) traduziu esse significado na célebre afirmação: "Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo, os Homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Podemos dizer que não há uma aprendizagem tão autoral a ponto de não depender de qualquer outro aprendente. A aprendizagem é sempre social e vai além da troca de informações, é uma aprendizagem inclui as boas ou más experiências compartilhadas que permitem identificar cada sujeito na comunidade. Outro axioma para a compreensão da comunidade de aprendizagem foi redigido por Pierre Lévy (2003, p. 28) ao discutir inteligência coletiva: "ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo saber está na humanidade". Assim podemos dizer que as redes digitais conectam a inteligência solitária de cada aprendente ao ciberespaço e passa a compor uma inteligência solidária ilimitada.

A dialogia em cursos *online*

A questão da dialogia é central quando se trata dos processos educacionais, principalmente em cursos mediados pelas tecnologias digitais. Sua emergência se sustenta a partir dos usos das redes digitais no processo educativo. Cujo elemento fundante é o diálogo entre os interlocutores e a própria condição dos diálogos entre os discursos que se constituem pela significação das palavras, o sentido do discurso e os sujeitos implicados (BAKHTIN, 1988).

O processo dialógico ganhou espaço nas últimas décadas com a possibilidade da universalização de acesso às tecnologias contemporâneas. As tecnologias de Internet promovem as proximidades decorrentes da globalização de valores culturais, sociais e políticos oportunizam aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. As comunidades virtuais ratificam a necessidade de vivência coletiva dos sujeitos, por meio das ferramentas tecno-digitais, o que os levam a prescindir da presença física no processo de interação entre sujeitos.

Essa atitude colaborativa permite a crítica e a (re)construção de valores estabelecidos, num movimento de transformação cultural, fundado no conhecimento construído no espaço de práticas sociais, (re)configuradas num cenário de desterritorialização, de que exultam as novas formas de dialogias, denominadas de Comunidades de Sentido.

[...] territórios simbólicos que possibilitam a manifestação de sentidos, presentes na produção discursiva das culturas midiáticas. Dessa forma, se não se partilha o território físico, continua-se a partilhar imagens, vestuários, posicionamentos corporais, valorações presentes nos objetos culturais que fundam esses territórios simbólicos, possibilitando, aos membros das

comunidades, reconhecerem-se dentro desse território, independente das fronteiras geográficas tradicionais (JANOTTI JÚNIOR, 2005, p. 119-120).

A discussão sobre o uso das redes no processo educativo ganhou espaço nas últimas décadas com a possibilidade da universalização do acesso às tecnologias digitais. Porém, temos dois desafios a superar para termos a clareza dos conceitos e da efetividade dos resultados desse debate. Por um lado é preciso entender as redes enquanto suporte na web que permite que conectemos a qualquer distância por meio de dispositivos de comunicação de dados. Embora as redes sociais em meio digital possa ser eficiente como suporte no processo educativo, enquanto tal não é uma rede de aprendizagem. É preciso estar atento quanto ao uso da Internet, precisamos dos recursos da ciência e da tecnologia inclusive para o processo de humanização (FREIRE, 2001a); sabemos também bem que não é a tecnologia empregada que qualifica o ato educativo, mas a forma e os objetivos em que os recursos são empregados que estabelece um processo educativo.

As redes de aprendizagens evocam a aprendizagem autônoma não mais centralizada no professor. O aprendente/aprendência torna-se parte de uma rede de informação e formação colaborativa. Essas baseadas em mecanismos de compartilhamento, que conectam indivíduos que cooperam entre si (BENKLER, 2007). Essa prática pode ser compreendida à luz das trocas constantes de "dádivas" (MAUSS, 2001). De acordo com o autor essas trocas geram alianças e circulação espontâneas de bens entre sujeitos, nem sempre conhecidos.

Em face disso, os sujeitos envolvidos sinalizam outro princípio pedagógico, baseado na produção entre pares (BENKLER, 2007) e na transversalização do conhecimento, onde os atores são (re)posicionados num

processo de construção do saber colaborativo e compartilhado por todos os atores do processo. Isso impõe aos sujeitos novas experiências de construção do conhecimento num espaço extraterritorial, fundamentado no reconhecimento do papel da convergência midiática, que, ao construir redes interativas, estabelece redes colaborativas (HERSCHMANN, 2010) entre os sujeitos que estão inseridos no processo.

Porém, usar intensivamente as tecnologias digitais de informação e comunicação não é suficiente para considerar inovador o processo educativo. As redes de aprendizagens colaborativas são processos que compreendem uma forma de se comunicar no universo educativo a concepção de aprendizagem e do processo educativo (SILVA, 2008; DIAS, 2013; LÉVY, 2001; SILVA, 2009).

O sentido da aprendizagem em rede está presente na célebre afirmação de Paulo Freire (1987, p. 36) que reportamos novamente: "Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo, os Homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". É bom lembrar que as redes de aprendizagens sempre existiram, seja no processo educativo familiar ou na comunidade. Portanto, não é uma criação das tecnologias digitais de informação e comunicação, embora se considere que na educação formal tradicional o sentido de rede de aprendizagem seja pouco explorado. Segundo Silva (2009, p. 95), "Uma pedagogia baseada nessa disposição à coautoria, à interatividade, requer a morte do docente narcisicamente investido de poder".

A metáfora da rede identifica a nova realidade que as tecnologias digitais contemporâneas proporcionam com a destituição do binômio centro e periferia que caracteriza a relação professor/aluno na educação tradicional. Encaminhar o processo educativo para a valorização do diálogo pedagógico e constituição de redes de aprendizagem é um importante desafio para superar

os processos centralizados no professor ou em redes hierarquizadas que não permitem que as informações e as interações fluam em todos os circuitos da comunicação educacional. Assim constitui uma comunidade de sentido (JANOTTI JÚNIOR, 2005) em que os sujeitos da aprendizagem partilham suas experiências e dão sentido aos conteúdos.

Em cursos em ambiente virtual tem a oportunidade de provocar a dialogia com todos os participantes, pois não tem o limite do tempo como nas salas de aulas tradicionais. Para isso é preciso que o professor entenda que seu papel não é o de “transmitir conteúdos”, pois este papel o curso *online* já ocupou. Mas que seu papel é o da mediação, estar entre os aprendentes e os conteúdos para ajuda-los a encontrar a melhor maneira de acessar, identificar, processar, redescobrir os conteúdos necessários para sua aprendizagem.

Castells (2003, p.225) sintetiza muito bem “a internet é de fato uma tecnologia da liberdade. Mas pode libertar os poderosos para oprimir os desinformados, pode levar à exclusão dos desvalorizados pelos conquistadores do valor”. Precisamos dessa tecnologia para ajudar na construção da autonomia dos aprendentes, para dar acesso a um universo de informações, mas precisamos também de novas docências que façam desse acesso parte do projeto pedagógico e não apenas uma tecnologia para distribuir conteúdos sem a devida mediação pedagógica.

O uso das tecnologias digitais contemporâneas aplicadas a educação não traz *per se* não traz dificuldade para a aprendizagem, pelo contrário, pode colocar o aprendente em contato com as melhores fontes de informação. Com disse Paulo Freire, “A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas” (2001, p.98).

Nos cursos com crianças e adolescentes é relativamente fácil o diálogo, pois eles ainda são naturalmente curiosos e ansiosos pelas conversas. Trabalhar com adultos, com universitários ou com professores, o diálogo pode ser mais difícil e por isso é preciso provocar. Paulo Freire (1983) bem disse que o diálogo não é algo natural, aliás, aprendemos pelo processo educativo muito mais a calar-se que questionar. É preciso cuidado para que a expectativa de diálogo não frustre os participantes por meio de uma determinação que estabeleça o diálogo e esperar que o diálogo simplesmente aconteça.⁴

Nosso desafio é superar a cultura pedagógica em que a educação escolar está centrada no professor, é um desafio metodológico. É perceber que há um excesso de informação e cabe a docência do diálogo, do encaminhar, do mediador na aprendizagem. É preciso aprender/ensinar a buscar, organizar, selecionar e processar as informações para que construa o conhecimento e não ser torne apenas mais um sujeito bem informado, mas que pouco sabe o que e como utilizá-la (ALFONSO, 2009). É preciso provocar o diálogo. Participar de um fórum em ambiente virtual não é apenas colocar postar uma opinião. Dessa maneira equivaleria a alguém que em uma reunião abre uma porta diz alguma coisa e sai imediatamente. Em caso como esse não há dialogia, não é um ato com intencionalidade colaborativa para um debate. Mais uma vez Paulo Freire (1998, p. 96) nos ensina que “A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos”.

A mediação pedagógica precisa ter como objetivo a construção da autonomia de pensar e de perguntar, para isso exige um professor/mediador

⁴ Em um documento que se encontramos no ambiente Moodle 1.9 quando cria um fórum que indica 48 tipos de perguntas que podemos fazer na mediação de um fórum.

capaz de construir o diálogo e de manter a sua presença no imaginário do aprendente. Entendemos que a construção da autonomia exige um diálogo que construa a empatia entre os sujeitos sem a imposição dos discursos imperativos, mas sim provocativos. É preciso que o diálogo constitua numa narrativa em que ideias, opiniões ou análises tenham sempre um elo entre as demais. Não é necessário que todos concordem, mas é imprescindível que haja o respeito e a curiosidade pelo significado do pensamento do outro⁵.

Garrison, Anderson e Archer (2000) propõe analisar a interação nos cursos *online* a partir de 3 conceitos básicos: presença cognitiva (Cognitive Presence), presença social (Social Presence) e presença pedagógica (Teaching Presence). Tratava-se de uma proposta de análise da comunicação em “Community of Inquiry”, ao que chamamos de comunidade de aprendizagem. Apoiando nos conceitos desses autores consideramos a presença cognitiva é a construção de significados por meio de uma comunicação de conteúdos que permeiam a aprendizagem. Portanto não se trata apenas da distribuição de informações (conteúdos), mas da aprendizagem conceitual em uma rede de aprendizagem. A presença social é a construção da identidade de cada aprendente e do grupo. Pode ser uma estratégia importante dos mediadores para fortalecer a presença social por meio das mensagens que ora contextualiza emocionalmente os sujeitos aprendentes ora se põe numa parceria colaborativa/cooperativa. Portanto, a presença social é observada nas emoções expressa nas mensagens, na comunicação aberta entre os atores e na preocupação com os demais do grupo. A presença pedagógica é expressa por meio da mediação, na compreensão do contexto da aprendizagem, no compartilhamento de experiências que ilustram e promovem a discussão. Entendemos que esses

⁵ “não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a Educação já não é mais Educação” (FREIRE, 1979, p. 40).

elementos fortalecem a dialogia e é fortalecido por ela constituindo num círculo virtuoso da aprendizagem.

A pesquisa

Nossa experiência cursos *online* suscitou as dificuldades em orientar e incentivar os professores promoverem o debate nos fóruns para que houvesse uma dialogia capaz de construir uma narrativa no fórum. Levantamos a dúvida sobre o que os professores entendem por debate quando se trata da aula, seja ela presencial ou *online*.

Se a finalidade do debate é um fórum de um curso *online* é a promoção da aprendizagem temos que perguntar se estes fóruns tem sido um instrumento de aprendizagem eficaz ou apenas um recurso com pouca eficiência pedagógica. Avaliamos a dialogia nos fóruns de estudos de um Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica oferecido pela Universidade Federal de Tocantins para 200 professores (alunos no curso) distribuídos em cinco turmas. O curso dispunha de pelo menos 1 fórum de estudos por sala (disciplina) com até 180 mensagens por fórum.

Conduzimos uma investigação qualitativa (FLICK, 2005) e analisamos as participações de fóruns por meio de estratégias de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Consideramos cada mensagem uma unidade de análise e procuramos entender se havia uma narrativa nos fóruns ou apenas uma coletânea de mensagens. Foram analisadas 482 mensagens, sendo 96 de professores do curso. Os procedimentos tiveram a seguinte sequência: a coleta e preparação dos dados, a codificação das unidades de análise, a categorização e a interpretação.

Para organizar os dados e evidenciar as tendências das mensagens nos fóruns optamos pela proposta de Garrison, Anderson e Archer (2000). Para essa análise utilizamos fóruns completos (mensagens de professores e aprendentes) sendo pelo menos um de cada turma do curso escolhido dentre os fóruns de discussão do conteúdo com pelo menos 80 mensagens.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão da dialogia nas mensagens dos professores, utilizamos da proposta da Coutinho (2013), com base no trabalho de Garrison, Anderson e Archer (2000), em detalha a presença cognitiva nas seguintes categorias: fator gerador (evocativo), exploração (inquisitivo), integração (tentativa), resolução (comprometido). Para todas as categorias a autora apresenta indicadores e definição. Assim efetuamos a análise codificando as mensagens dos professores e aprendentes conforme Bardin (2011) e Flick (2005) com categorias predefinidas. Para essa ação analisamos 96 mensagens. Confrontamos o resultado dessa das análises procurando identificar a dialogia.

Apresentação e análise dos dados

Inicialmente identificamos que media percentual de mensagens dos professores nas 5 turmas foi 19,9%. *A priori* esse percentual pode ser considerado baixo, embora não tenhamos encontrado na literatura nenhum estudo que indique um parâmetro ideal para os mediadores nos debates. Portanto, o percentual de participação do mediador não dá para ser fixado previamente, mas é possível uma avaliação se a quantidade e a qualidade das mensagens do/s mediador/es foram suficiente. Não aconselhamos que os professores comentem a cada mensagem, mas que considere a qualidade de debate. Pode haver uma relação inversa: num debate em que os participantes

são frequentes e com mensagens significativas o mediador pode recuar e observar quando o debate for arrefecendo ou que haja uma mensagem como problema no seu conteúdo o professor volta participar.

Outro indicador que consideramos importante para perceber a dialogia nos fóruns é a sequencia de mensagens após a intervenção do mediador. Pois o que se espera é que a participação do mediador promova o debate e não seja "arrefecedor". Nesse caso observamos que apenas 46,9% das mensagens dos professores tiveram sequênciã no debate. Ou seja, em mais da metade das mensagens dos professores não provocou a discussão. Além disso, em apenas 18,8% das mensagens os professores retornaram ao debate.

Na fase seguinte da pesquisa tivemos a intenção analisar as mensagens a procura dos indicadores da presença pedagógica nas mensagens. Para isso, consideramos a possibilidade dos indicadores dos três tipos de presenças na mesma mensagem. Visto que a mesma mensagem poderia ter conteúdos significativos, presença social que contribuiria para fortalecer o grupo e a presença pedagógica de acordo com proposta metodológica do curso. Porém, em apenas 6,4% das mensagens estavam presente os indicadores das três tipos de presença.

Na tabela abaixo apresentamos em percentuais as 425 mensagens categorizadas

TOTAL	25	4
Presença cognitiva	2,2%	7

Presença social	5 4,0%
Presença pedagógica	1 4,1%

O alto percentual de mensagens com presença cognitiva é esperado, tratava-se de fóruns de discussão de conteúdos em estudos. A presença social não é automática porque depende da conotação que se dá ao conteúdo da mensagem e a narrativa estabelecida. É preciso que o autor, além de manifestar-se, chame a atenção para o que é dito. O que chamou-nos atenção foi a presença pedagógica com apenas 14,1% das mensagens. Pois num curso *online* é necessária uma atenção a cada aprendente; cada manifestação pode ser por si mesma um indicador da aprendizagem. Como disse Garrison, Anderson e Archer (2000), o principal responsável pela estratégias de apresentação, discussão, contextualização dos conteúdos é do professor. Esse é a chave do processo didático para a aprendizagem. Se o/s mediador/es não estão presente, não é de se esperar que espontaneamente o grupo se constitua uma comunidade de aprendizagem suficientemente proativa colaborativa/cooperativa para que substitua a atuação docente.

Para aprofundar na compreensão da dialogia nos fóruns foram categorizadas as mensagens dos professores (COUTINHO, 2013) conforme os indicadores de cada categoria. Acrescentamos 2 indicadores (1.3 e 1.4) na categoria fator gerador que consideramos necessária. Vejamos o quadro abaixo com os respectivos percentuais de mensagens atribuídas a cada categoria.

Categorias	Indicadores	
1. Fator gerador (Evocativo)	1.1. Reconhecer o problema	2,3
	1.2. Sensação de confusão ou perplexidade	
	<i>1.3. Apenas questiona</i>	
	<i>1.4. Avalia/questiona</i>	
2.Exploração (Inquisitivo)	2.1. Divergência no seio da comunidade online	4,8
	2.2. Divergência numa simples mensagem	
	2.3.Troca de Informação	
	2.4. Sugestões a ter em consideração	
	2.5. Brainstorming	
	2.6. Conclusões	
3. Integração (Tentativa)	3.1. Convergência entre membros de um grupo	,2
	3.2. Convergência na mesma mensagem	
	3.3. Ligar ideias, sintetizar	
	3.4. Criar soluções	
4. Resolução (Compro metido)	4.1. Aplicar ao mundo real	,0
	4.2. Testar e defender soluções	

Dessa categorização chamou a atenção na primeira categoria que poucas

mensagens continham uma avaliação seguida de um questionamento (1.4) visto que esta seria uma boa estratégia para provocar o debate. Vejamos o exemplo de uma mensagem que atendeu a esse indicador:

Mediador: A sua contribuição é bastante pertinente Marizélia! O atual cenário educacional exige um profissional qualificado e com características bem definidas para mediar todo esse processo. Diante dessa realidade, com a dificuldade encontrada na formação destes profissionais, o que você pensa que pode ser feito para que o professor construa ou desenvolva habilidades de educador?

Nesse caso o mediador indica ao autor da mensagem que a sua reflexão “é bastante pertinente”, é uma avaliação norteadora inclusive para os demais atores do fórum. A seguir ele faz uma reflexão e conclui com uma pergunta. Dessa forma, o questionamento provoca a todos que participam do debate. Esse elemento gerador da provocação é subtraído da própria resposta da aprendente, que ao atender a ação didática promovida pelo mediador, produziu contextos pertinentes e significativos quanto ao objeto de análise. Essa posição é sustentada por Bakhtin (2011, p. 289) quando o mesmo defende que a ação dialógica se promove a partir das “ideias do sujeito do discurso centradas no objeto e no sentido”.

Quanto a segunda categoria, obteve maior percentual de mensagens, porém houve alguns indicadores preocupantes: 36% das mensagens de todos os fóruns analisados foram categorizadas como conclusão (2.6). Vejamos um exemplo de uma mensagem que encerra uma discussão:

Mediador: Eu penso colega Cláudia, que nós como servidores das UEs devemos nos interagir mais e cobrar de nossos gestores uma maior democratização das ações de setor público, pois já temos tantos órgãos de

suporte como Ministério Público, Conselhos dos mais variados segmentos, sindicatos que podem contribuir no sentido de dar maior transparência ao aparato público.

Consideramos preocupante porque o papel do mediador é sempre provocar o debate ou direcioná-lo quando necessário. A mensagem que não promove a discussão objetivamente pode ter o efeito contrário ao esperado. Com a mensagem publicada pelo mediador, o mesmo rompe com seu papel de interventor de diversas linguagens e oportunidades educativas e limita a ser um panfletário de causas, ainda que legítimas, mas não condizentes com o seu papel no processo.

A intervenção do mediador nesse movimento seria de constructo de conexões no desenvolvimento de autonomias do pensamento e posições dos sujeitos aprendentes, num amplo espectro de possibilidades, marcados, sobretudo, pela autonomia e protagonismo potencializados pela liberdade de ser e agir nas redes. Ao contrário disso, o mediador, por meio da mensagem postada, assumiu uma atitude impositiva, finalizando o processo contínuo do pensamento quanto à proposta inicial de discussão, rompendo com os possíveis diálogos, pesquisas e interações.

É preciso ter ciência que no contexto das redes, o papel do mediador é de fortalecer as interações, os diálogos e pesquisas, tendo como objetivo a construção do pensamento crítico, revertendo o detalhismo cartesiano e assim, constituindo um novo modo de fazer pedagógico, por meio da capacidade criadora dos sujeitos interlocutores da rede (SILVA, 2013). Ainda de acordo com a autora, esses movimentos fortalecem a relação pluridimensional – própria das redes – e permitem a experiência híbrida de fazer e de ser na contemporaneidade.

Outra preocupação foi não haver divergência (2.1 e 2.2). Pois o que se espera em cinco fóruns é que não haja unanimidade de pensamento. Fica a pergunta: os mediadores concordam com tudo que foi dito pelos aprendentes nesses fóruns? Os resultados da pesquisa demonstram claramente que a divergência não é uma prática nos fóruns, levando a crer que os mediadores ou não estão preparados para o confronto teórico ou não querem sair da zona de conforto das discussões. Em qualquer uma das circunstâncias é preciso uma revisão dos critérios para a seleção do sujeito mediador.

A divergência é um mecanismo legítimo da liberdade de expressão, com a finalidade de romper com o discurso único - próprio dos pensamentos totalitários - e contribuir com a construção do conhecimento, tendo como premissa o desenvolvimento do pensamento crítico, livre, retroalimentado e com isso com possibilidades múltiplas de construção de outros pensamentos. Neste contexto, é mister os mediadores buscarem a possibilidade do contraditório, não como uma oposição simplista de ponto de vista, mas numa vertente de provocação teórica com outras formas de pensar o objeto.

Quanto à terceira categoria, houve baixíssima classificação, embora pertença essa categoria o indicador que possibilitava (3.3) apontar quando os mediadores apresentavam outras leituras aos aprendentes ou quando chamavam a atenção para as mensagens cruzadas. A quarta categoria permitiria destacar as proposta de soluções ou a análise de experiências dos autores não houve nenhuma mensagem classificada, o que é preocupante principalmente pelo fato dos fóruns pertencerem a um curso de formação continuada de gestores. O mediador é o protagonista das transformações do outro sujeito aprendente, sinalizando outros caminhos de aprendizagens por meio de permutabilidades e deslocamentos de posições e pensamentos dos sujeitos

interatores.

Nos fóruns pesquisados, a intervenção dos mediadores não cumpre com a proposta primeira de fomentar o processo comunicacional na produção e socialização do conhecimento. O que se percebe é que as discussões são postas, mas sem o estado de inquietação, excitação e efervescência. Sem esses movimentos, o espaço não se constitui como território de (re)construção de sentido, de partilha de experiência e sensibilidade teórica que permite estabelecer redes colaborativas que ampliam a visibilidade ao pensamento dos interlocutores dos fóruns. Por essas razões não se percebe proposições, troca contínua de experiências que estimulam a produção e o compartilhamento de saberes entre os interlocutores dos fóruns. A sensação é de perda de oportunidade de apontar outras perspectivas de gestão voltadas às (inter)ações, às trocas e o fazer coletivo, perdendo a oportunidade, segundo Couto (2013), de abrir outras frentes de investigação, onde todos podem compartilhar dúvidas e descobertas.

Considerações finais

Ao propormos perceber/compreender a dialogia presente nos fóruns virtuais, apontamos para o papel e a atuação dos professores/mediadores por entender que eles têm a função de promover o debate e a animação nos fóruns. Obviamente, todos podem exercer esse papel, mas não se espera dos aprendentes que preocupem com a dinâmica metodológica e sim em compreender e manifestar sua opinião sobre os temas propostos. Entendemos que o resultado dessa pesquisa serve para chamar a atenção dos professores/mediadores e gestores de cursos online.

Podemos afirmar que os professores não exerceram esse papel com a eficiência esperada na mediação dos fóruns online. Precisamos de forte atenção à dialogia nos fóruns para que não se tornem apenas uma coletânea de mensagens burocráticas sem as interações esperadas. Afinal, como diz Paulo Freire (2001), a educação deve ser baseada no diálogo e complementamos: se não houver um forte diálogo propriamente dito, temos um processo voltado à distribuição de conteúdos e pouco comprometido com a aprendizagem.

Em casos como o analisado têm-se todas as condicionantes para a um aprendizagem fundada na dialogia: tem-se um espaço (Sem território!); têm-se os atores que pertencem a mesma comunidade de sentido; tem-se o conteúdo simbólico para a narrativa. O que precisa para amalgamar todas condicionantes é o esforço dialógico por meio de metodologias adequadas. Essas metodologias devem se constituir de atos fundados na não-fixidez das coisas, dos objetos e das relações. Um movimento que rompe com a sobrecarga de obrigações limitadoras da liberdade de ação e tolhe a possibilidade de possíveis voos rumo a novos e inexploradas oportunidades de aprendizagem, na medida em que todos os atores se percebem constituídos por sujeitos aprendentes, na produção (cooperação), distribuição (coordenação) e troca (comunicação) de conhecimentos.

Referências

ALFONSO, R. D. La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. **Etic@net**, Granada (España), v. 2, n. 15, p. 1-19., 2009. ISSN ISSN: 1695-324X. Disponível em



ISSN nº 2447-4266

Vol. 3, n. 4, Julho-Setembro. 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p232>

<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero8/Articulos/Formato/articulo9.pdf>. Acesso em 25/05/2016.

ASSMANN, Hugo (org). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (4 ed.). (L. A. Barreto, & A. Pinheiro, Trans.) Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BENKLER, Yochai. A economia política dos commons. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu et al. **A comunicação digital e a construção dos commons: redes virais, espectro aberto e as novas possibilidades de regulação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. de. (Org.) **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CATELA, Hermengarda. Comunidades de Aprendizagem: em torno de um conceito. **Revista de Educação**, Lisboa, vol. XVIII. n. 2, p. 31-45, 2011. Disponível em: Acesso em: 23 de outubro de 2016.

COUTINHO, C. P. **Análise de conteúdo da comunicação assíncrona: considerações metodológicas e recomendações práticas**. Educação, Formação & Tecnologias, 6(1), 21- 34. Disponível em <http://goo.gl/Lea11A>, 2013.

COUTO, Edvaldo Souza. **Educação e redes sociais, cada vez mais conectadas** - Entrevista. 2013; Tema: Educação e redes sociais digitais. (Site).

DIAS, P. Comunidades de aprendizagem e formação on-line. **Nov@ Formação**, v. 3, n. 3, p. 14-17, 2004.

DIAS, P. Aprendizagem colaborativa e comunidades de inovação. In M. E. Almeida, P. Dias, & B. D. Silva (Eds.). **Cenários educativos de inovação na sociedade digital** (pp. 13-20). São Paulo: Loyola, 2013.

DOWNES, S. **Connectivism and connective knowledge: essays on meaning and learning networks**. Creative Commons Licence, 2012.

FLICK, U. **Métodos qualitativos na investigação científica**. (A. M. Pereira, Trad.) Lisboa, Portugal: Monitor, 2005.

FREIRE, P; FREIRE. A.M.A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ed. UNESP. 2001 a. Coleção Educação e mudança vol.1.9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido 30 anos depois. In: FREIRE. A. A.F. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. **Critical inquiry in a text-based environment**: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105, 2000.



ISSN nº 2447-4266

Vol. 3, n. 4, Julho-Setembro. 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p232>

HERSCHMANN, M. **Indústria da música em transição**. São Paulo: Estação das letras e cores, 2010.

JANOTTI JÚNIOR, Jeder. Mídia, cultura juvenil e rock and roll: comunidades, tribos e grupamentos urbanos. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (orgs.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

LEVY, P. **A inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2001.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. Rio de Janeiro: Edições 70, 2001.

PAZ, J. C. S. D. S. **Ensinar em comunicade de apendizagem**. Universidade Aberta. Lisboa - Portugal. 2015.

SHEA, P. A Study of Students' Sense of Learning Community in Online Environments. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, p. 35-44, 2006.

SILVA, B. D. Tecnologias, Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais. In M. d. Martins, & M. Pinto (Eds.), **Comunicação e Cidadania - Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação 2007** (pp. 1908-1920). Braga-PT: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), 2008.

SILVA, M. Formação de professores para a docência online. **X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia**, Universidade do Minho, pp. 25-45. Braga, Portugal, 2009.



ISSN nº 2447-4266

Vol. 3, n. 4, Julho-Setembro. 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p232>

SILVA, Valdirene Cássia da. **Corpos híbridos em mentes diáfanas:** as tribos urbanas no universo escolar de Palmas e suas (inter)ações com as tecnologias da informação e da comunicação. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Edvaldo Souza Couto.

SILVA, Valdirene Cássia da. **E-Jovens, e-Musicas, e-Educações:** fronteiras dilatadas e diálogos cruzados na era das conexões. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Orientador: Edvaldo Souza Couto.