

## MEDIAÇÃO DOCENTE E DISTÂNCIA TRANSACIONAL: USO DO FACEBOOK NUM MESTRADO EM REGIME MISTO (B-LEARNING)

OLIVEIRA, Lia Raquel\*

### RESUMO

O Ensino a Distância (EAD) continua a ser uma modalidade alternativa ao ensino presencial e nele persiste o problema da Distância Transacional. Não sendo esta distância apanágio do EAD, ela constitui um problema concreto, porém passível de minimização/resolução. O professor pode exercer uma mediação pedagógica caracterizada por um comportamento de suscitador, facilitador e orientador da aprendizagem. Para tal pode servir-se do Facebook para interagir com os estudantes, criando um ambiente de familiaridade e informalidade. Apresenta-se aqui um caso de lecionação num curso de mestrado acadêmico em Educação que funciona em regime b-learning e no qual foi usado o Facebook, para além da plataforma institucional, como fórum de discussão e espaço de partilha de trabalhos e sensibilidades. Para recolha de dados foram usadas as técnicas da observação e análise de documentos. O curso desenrolou-se num ambiente de investigação-ação crítica no qual o professor investigou as suas práticas com a colaboração dos estudantes. Conclui-se que uma mediação plástica exercida pelo professor, servindo-se do sistema de rede social Facebook para criar um ambiente de familiaridade e informalidade, pode contribuir para superar a distância transacional no ensino superior online.

**Palavras-chave:** EAD, Ensino Superior Online, Distância Transacional, Novas Literacias, Facebook e Educação.

---

\* Professora na Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal e investigadora do CIEd, Centro de Investigação em Educação onde atua no Programa de doutoramento em Ciências da Educação, Tecnologia Educativa. Desenvolve trabalho na confluência das áreas educacional, tecnológica e artística.

## **TEACHING MEDIATION AND TRANSACTIONAL DISTANCE: USE OF FACEBOOK IN A MASTER'S DEGREE COURSE (B-LEARNING SYSTEM)**

**OLIVEIRA, Lia Raquel\***

### **ABSTRACT**

*Distance Learning continues to be an alternative modality to face-to-face settings and in distance learning the Transactional Distance problem persists. Not being this distance exclusive to distance learning, it is a concrete problem, but it can be minimized/resolved. The teacher can exercise a pedagogical mediation characterized by a behavior such as motivator, facilitator and guide to learning. For this one can use Facebook to interact with students, creating an atmosphere of familiarity and informality. Here we present a case of teaching in an academic master's degree course in Education that operates under a b-learning regime and in which Facebook was used, in addition to the institutional platform, as a forum for discussion and space for sharing of works and sensibilities. As techniques for data collection we used observation and document analysis. The course took place in a critical action research environment in which the teacher investigated his own practices with the collaboration of the students. It is concluded that a plastic mediation exercised by the teacher, using the social networking system Facebook to create an atmosphere of familiarity and informality, can contribute to overcome the transactional distance in online higher education.*

**Key-words:** *Distance Learning, Online Higher Education, Transactional Distance, New Literacies, Facebook and Education.*

---

\* *Professor at University of Minho, Institute of Education, Braga, Portugal and researcher at CIEd, Center for Research in Education where she works in the Doctoral Program in Educational Sciences, Educational Technology. Develops work at the confluence of educational, technological and artistic areas.*

## 1 INTRODUÇÃO

O texto apresentado enquadra-se no grande tema da pedagogia universitária: *como fazer aprender* em contextos de ensino superior? Particulariza no ensino superior oferecido na modalidade a distância, por via de dispositivos online. Sustenta-se na figura do professor investigador (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1983, 1992; ZEICHNER, 1993, 1996; VIEIRA, 1995) e desenrola-se num ambiente de investigação-ação crítica (KINCHELOE, 2008).

O caso concreto abordado é o de uma Unidade Curricular (UC, disciplina) designada Conteúdos Educativos e Novas Literacias (CENL), integrante do curso de mestrado académico em Educação, na área de especialização em Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho (Braga, Portugal). O curso vem funcionando em regime de *b-learning* (*blended-learning* ou aprendizagem mista, ou seja, parcialmente a distância) há oito anos. A estrutura curricular integra oito UC's, funcionando duas de cada vez (em simultâneo), ao longo de oito semanas cada uma. No ano letivo 2013/2014 este curso funcionou inteiramente online para catorze estudantes e *blended* para oito (total de 22 estudantes).

É sobre esta edição do curso que o texto se debruça, analisando o recorrente problema da distância transacional (MOORE, 1993) e a forma como a mediação docente pode ser exercida, com resultados positivos, através do uso das redes sociais, aqui o Facebook.

## 2 A PROBLEMÁTICA

O Ensino a Distância (EAD) continua a ser uma modalidade alternativa ao ensino presencial, apesar de muitos entenderem que, no atual contexto neoliberal de Economia do Conhecimento, deixou de existir ensino e passou a só haver aprendizagem, transformando-se, desta feita e por via da racionalidade técnica, o ensino online em *apenas* aprendizagem. Desconsideramos, neste texto e por razões pragmáticas, a *EAD* enquanto *Educação* a Distância. Consideramos o binómio ensino-aprendizagem e entendemos que, do ponto de vista do professor, falamos de ensino e, do ponto de vista do estudante, falamos de aprendizagem. Claro está, mas omitido não poderia ser, que:

O binómio ensino-aprendizagem faz sentido porque não existe ensino sem aprendizagem. Contudo, existe aprendizagem sem ensino. A aprendizagem no quadro do ensino-aprendizagem ocorre na sequência de um esforço intencional, formal e dirigido — o ensino. Ocorre num ambiente 'concertado' para o efeito. Nesta concertação participam, necessariamente, aqueles que aprendem ou querem aprender (OLIVEIRA, 2003, p. 253).

Nos ambientes e plataformas que funcionam online e permitem um ensino a distância muito evoluído, em certos aspectos bastante próximo do presencial, é possível usar métodos ativos, aplicar a metodologia de projeto e centrar as atividades no estudante, preferencialmente em equipes colaborativas de estudantes.

Todas estas metodologias são compatíveis com as práticas de *e-learning* — aprendizagem em redes eletrônicas — sendo a expressão *e-learning* objetiva e pedagogicamente correta (POUTS-LAJUS, 2002). Objetiva porque significa “aprender através de redes eletrônicas”, designando, portanto, o ato de aprender e não o ato de ensinar. Pedagogicamente correta porque coloca o acento na atividade autônoma do aluno. A verdade é que a famosa convergência (JACQUINOT, 1993) entre os dois sistemas ou modalidades de ensino é uma realidade. Uma realidade que ultrapassa o conceito que temos de sistemas *mistos*.

## 2.1 A distância transacional

A Distância Transacional, cunhada por Michael Moore em 1993, foi e continua a ser o calcanhar de Aquiles do EAD: a separação geográfica entre os envolvidos, professores e estudantes, faz surgir “um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno” (MOORE, 2002, p. 2). Esta distância constitui, portanto, um espaço psicológico e educacional gerado pelas comunicações realizadas entre pessoas que estão geográfica e temporalmente separadas. Ela varia de acordo com as situações e as pessoas envolvidas e a sua diminuição traz efeitos positivos significativos para os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na modalidade a distância.

Porém, e de acordo com artigo recente (OLIVEIRA, 2015), entende-se que a distância transacional não é apanágio do EAD, podendo ocorrer (ocorrendo) também nas situações de ensino presencial. Em aulas magistrais, em anfiteatros, em grandes ou pequenas salas, que tipo de comunicação temos? Uma comunicação unidirecional na qual o estudante é suposto estar *atento* e *absorver* a *matéria*. Desde logo, a matéria é tudo o que tem massa e ocupa espaço, toda a coisa que tem existência física podendo ser líquida, sólida ou gasosa e sendo definida pelas suas propriedades (gerais ou específicas). As propriedades gerais são comuns a todo o tipo de matéria: massa, peso, inércia, elasticidade, compressibilidade, extensão, divisibilidade, impenetrabilidade... Será desta última propriedade que vem o termo *matéria* em educação?

Na Sociedade Industrial, “as metáforas da linguagem mecanicista transformavam [*transformaram*] o conhecimento em produto material, algo que podia ser ‘transferido’ mecanicamente para as cabeças dos alunos, e o conhecimento transformou-se em ‘conteúdo’” (FIGUEIREDO, 2016, p. 812). Esta espécie de ensino — o magistral — ainda usado por norma nos dias de hoje, não deixa espaço nem tempo para que um efetivo processo de comunicação se estabeleça. “A distância transacional revela as relações de poder entre professor e estudante” (OLIVEIRA, 2015, p. 174). As palestras síncronas ou assíncronas reproduzem ou tendem a reproduzir, *a priori*, esse modelo de ensino. Entretanto, um ensino-aprendizagem ativo e de qualidade não se suporta, apenas, em palestras (aulas expositivas) dadas pelo professor.

## 2.2 A mediação docente

O professor e a professora sempre foram mediadores: eles operam entre os conteúdos de conhecimento e os estudantes, produzem e/ou selecionam conteúdos, organizam-nos, *ministram-nos* (consoante o modelo pedagógico adotado) ou estabelecem atividades que permitirão aos estudantes aceder a e reconstruir esse conhecimento.

A origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento está, por natureza, na relação e interação entre pessoas (VIGOSTSKY, 1984).

O professor [...] assume uma nova atitude. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel de especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica (MASETTO, 2000, p. 142).

Sendo características da mediação pedagógica o diálogo, a troca de experiências, o debate de dúvidas, questões ou problemas, o questionamento, a orientação, entre outras (idem, p.145-146).

Desta forma, o professor é um “gerador activo de situações de potencial aprendizagem” (OLIVEIRA, 2004, p. 87). Ele age intencionalmente para proporcionar ao estudante as condições para que se assuma como sujeito da própria aprendizagem. A mediação docente é uma práxis que imagina, atua e verifica.

Por mediação pedagógica entendemos 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. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MASETTO, 2000, p. 145).

Entre 1950 e 1963, Reuven Feuerstein desenvolveu, no contexto de trabalho com crianças com profundas disfunções intelectuais e acadêmicas, e posteriormente fundamentada pelo estudo de populações socioculturalmente desfavorecidas, a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM, em inglês MLE, *Mediated Learning Experience*). A teoria da EAM debruça-se sobre a interação entre o ser humano e o seu ambiente sociocultural, através de um mediador humano (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1999, p. 3-4).

Argumentamos que a EAM, enquanto uma qualidade da interação, é responsável por dois fenômenos importantes característicos do ser humano: *modificabilidade* e *diversidade*. Estes dois fenômenos, que estão fortemente interligados, nomeadamente a propensão do ser humano para modificar e diversificar as suas estruturas cognitivas ao longo de estádios de desenvolvimento, são fundamentais para a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural advogada neste volume. A teoria postula que uma das mais importantes características da humanidade é a sua considerável plasticidade e flexibilidade, tornando o humano capaz de modificar e diversificar a sua estrutura cognitiva de uma forma radical que afetará a sua capacidade para aprender e adaptar-se a situações mais complexas e não familiares (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1999, p. 12, tradução nossa).

Ou seja, o professor é, ou deve ser, um mediador modificável (também aprende) e modificador (suscita aprendizagens nos outros), diverso (tem a sua própria estrutura), flexível (adapta-se aos outros e às situações) e plástico (mantendo a sua identidade, lida com diversas identidades).

Apresentam estes autores doze parâmetros para descrever a qualidade da interação da EAM (p. 15, tradução nossa):

- 1) Intencionalidade e reciprocidade;
- 2) Transcendência (ir para além dos objetivos da interação, tornar o outro competente...);
- 3) Mediação do sentido;
- 4) Mediação do sentimento de competência;
- 5) Mediação da regulação e controle do comportamento;
- 6) Mediação da partilha do comportamento;
- 7) Mediação da individualização e da diferenciação psicológica;

- 8) Mediação da busca de metas, estabelecimento de metas e consecução dos objetivos;
- 9) Mediação do desafio: a procura da novidade e da complexidade;
- 10) Mediação de uma consciência do ser humano enquanto entidade mutável;
- 11) Mediação da procura de uma alternativa otimista;
- 12) Mediação do sentimento de pertença.

Desses doze parâmetros, os três primeiros são condição necessária para que uma interação possa ser classificada como EAM. As três são consideradas responsáveis pelo que todos os seres humanos têm em comum: modificabilidade estrutural. São de uma natureza universal, podendo ser encontradas em todas as raças, grupos étnicos, entidades culturais e estratos socioeconômicos. As outras nove são fortemente dependentes da cultura (idem, p. 23-24).

“A ausência de sentido é o efeito de uma falta de laços emocionais/afetivos” (idem, p. 36, tradução nossa). Importa, portanto e para que exista uma experiência de aprendizagem mediada no EAD, criar esses laços emocionais/afetivos para que o sentido possa produzir-se.

## 2.3 O Facebook

Redes sociais são, como é sabido, estruturas sociais compostas de pessoas ou organizações. Enquanto estruturas sociais, caracterizam-se pela sua abertura – o que permite a existência de relações horizontais. As redes sociais suportadas por sistemas online podem ser, como também é sabido, de variada natureza: de relacionamentos, profissionais, etc.

De entre os múltiplos sistemas de redes sociais de relacionamentos, melhor dizendo, sistemas de criação e sustentação de redes sociais online, que foram surgindo nestas duas décadas iniciais do século XXI, o Facebook, lançado em 2004, impôs-se rapidamente e tornou-se hegemônico. Cada vez mais, dificilmente alguém não tem uma conta no Facebook. Existe, inclusive, uma versão polêmica do Facebook (mas que aqui não está em discussão), designada por Facebook Zero, que está disponível apenas em alguns países e que se constitui como *porta de* acesso gratuito a Internet: “65% dos nigerianos, 61% dos indonésios, e 58% dos indianos concordaram com a afirmação: O Facebook é a Internet” (MIRANI, 2015, s/p).

Esta rede social permite que redes de pessoas se mantenham ligadas entre si e, em certos casos, funciona mais eficazmente do que o telefone (ou telemóvel ou celular)! Para comunicar nascimentos, falecimentos, marcar encontros, convocar manifestações de rua entre as mais comuns situações. Se esta rede social tem inúmeras facilidades e vantagens, também tem um problema sério: distrai na sua superficialidade.

Porém e dadas as suas características e potencialidades:

- o seu caráter de uso generalizado e global;
- a sua usabilidade, em particular a facilidade de uso;
- a sua operacionalidade (se não “carrega” o Facebook nada “carrega”);
- as suas funcionalidades de comunicação (*chat* e videoconferência);
- a sua presença constante no quotidiano de um enorme número de pessoas (no computador, no telefone);

o Facebook pode ser utilizado produtivamente para efeitos de ensino-aprendizagem, no âmbito deste texto, no ensino superior e no ensino superior a distância.

### 3 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Debruçando-se este texto sobre o recorrente problema da distância transacional (MOORE, 1993) e a forma como a mediação docente pode ser exercida, com resultados positivos, através do uso das redes sociais, aqui o Facebook, temos os seguintes objetivos de pesquisa:

- a) confirmar se o uso do Facebook pode contribuir para superar a distância transacional, num curso de mestrado a distância (para catorze dos estudantes e *blended* para oito, num total de vinte e dois);
- b) verificar de que forma pode ser usado o Facebook para esta finalidade;
- c) analisar o tipo de mediação docente exercida.

Os procedimentos de recolha de dados incluem: observação participante com recurso a notas de campo; análise documental de postagens no Facebook (neste caso podendo esta técnica, julgamos, ser considerada como instrumento da observação); análise documental de reflexões finais pedidas aos participantes; e produtos das atividades pedagógico-didáticas levadas a cabo (resultados académicos, avaliação das aprendizagens sob a forma de classificação na escala 0-20 valores).

Para obtenção de informações avaliativas sobre o entendimento dos participantes relativamente ao funcionamento da UC e à medida da ausência de distância transacional, foram pedidas aos participantes as reflexões anteriormente referidas sob a forma de atividade (a última atividade da UC a levar a cabo, a número 8). É de realçar que esta atividade de autoavaliação e avaliação do funcionamento da UC é uma nossa prática pedagógica habitual, de há muitos anos. Esta prática permite-nos pensar as próprias práticas, revisitá-las, mantê-las ou modificá-las.



Os dados recolhidos foram analisados por via de análise de conteúdo convencional, tendo sido assumidas como categorias de análise a aceitação ou não das atividades da UC e as opiniões expressas relativamente ao uso do Facebook, em grupo fechado, para interação entre os participantes e para partilha das atividades realizadas.

O uso do Facebook, nesta proposta, começou pela necessidade identificada de realizar fóruns de discussão de forma fácil, ativa e participada. A funcionalidade de fórum da plataforma Blackboard, usada institucionalmente, não se nos afigurou a melhor nem a mais usável. Foram realizadas quatro atividades de fórum e as restantes três atividades (confronto de versões narrativas audiovisuais, criação de vídeo identitário, leituras teóricas recomendadas e apresentadas em *e-book*) foram também postadas, compartilhadas e comentadas (foram também depositadas na Blackboard, assim como um pdf de toda a atividade no Facebook, para garante institucional).

Este problema com algumas plataformas (ambientes virtuais) usadas institucionalmente também é reportado noutros estudos, como no caso seguinte:

Terminado o segundo ciclo, concluímos que o uso de plataformas proprietárias fechadas, como o Dolphin, sofria de limitações de usabilidade que não existiam nas plataformas generalistas públicas, como o Facebook. Acrescia que os alunos, quase todos ativos no Facebook, lamentavam ter de aceder a uma rede adicional só para efeitos académicos. [...] Inspirado por estes desafios, o terceiro ciclo do projeto decorreu em duas plataformas públicas intimamente ligadas: um blog, onde os alunos colocavam os seus trabalhos, e uma página do Facebook, onde os trabalhos eram comentados. Os resultados deste ciclo, que, como os dos ciclos anteriores, foram analisados através de inquéritos e entrevistas, reforçaram as conclusões favoráveis que tínhamos consolidado nos ciclos anteriores quanto ao uso das redes sociais em educação” (FIGUEIREDO, 2016, p. 829).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organizadas e analisadas as informações recolhidas, por via da análise de conteúdo das notas de campo, das postagens no Facebook e das reflexões finais de auto-avaliação e avaliação da UC, foi possível triangular os resultados e tecer a discussão que passamos a apresentar.

Pela observação participante, pudemos verificar as dinâmicas de aceitação desta abordagem, por parte dos estudantes, ao longo do percurso formativo. Na realidade,

[...] observamos, apenas de forma mais atenta do que o habitual, o desenrolar das atividades, prestando especial atenção às interações presenciais com os oito alunos que vinham às aulas (conversas de aula e de

intervalos — não sendo costume da docente fazer intervalos formais —, questionamentos vários, tipos de atitudes, receptividade, etc). Por via desta observação foi possível compreender mais aprofundadamente, por exemplo, o grau de colaboração entre estudantes, particularmente entre dois estudantes de Portugal e os colegas do Brasil (resolução de problemas práticos, apoio em questões técnicas, suporte emocional, etc.) (OLIVEIRA, 2015, p. 184).

A proposta incluía um conjunto de atividades (8 atividades, para detalhe das mesmas consultar Oliveira, 2015) que foram cumpridas na íntegra e nos prazos previstos. As quatro atividades iniciais de fórum, em concreto, tiveram uma adesão imediata (rapidez na realização e cumprimento rigoroso dos prazos) e muito envolvimento (emoções vivas e expressas), desde logo no primeiro fórum, lançado com um vídeo publicitário de uma agência funerária (pode ser consultado em: <https://www.youtube.com/watch?v=1s1gzQdyejw>), como se pode verificar:

*Ainda nos dias de hoje, a nossa sociedade, considera a morte um tabu. Esse tema é evitado e ignorado, fazendo com que vejamos a morte como algo que acontece com os outros e não conosco. A questão principal é que não temos coragem de encarar nossa finitude, pois ela nos faz sentir que não somos tão importantes ou tão especiais assim (extracto de uma postagem comentário);*

*Sinto vontade de ter um funeral assim, pois nesse momento de despedida, gostaria que aqueles com quem vivi sintam alegria de ter estado comigo e não o sentimento de que não foi suficiente. Não devemos viver quando sabemos que vamos morrer, mas viver sempre intensamente (extracto de uma postagem comentário);*

*Não me chocou e nem desagradou, ao contrário, me transmitiu uma imensa paz. A impressão que tive é que realizaram tudo como o morto desejava. Além disso, ele transmitia a felicidade de estar deixando esta etapa com o seu dever cumprido (extracto de uma postagem comentário).*

Supomos que talvez isso possa ter ocorrido pela natureza das questões em discussão, mesmo nos fóruns que se seguiram. Os temas dos fóruns foram lançados mediante a apresentação de documentos audiovisuais (vídeos) associados a afirmações e perguntas (questões) provocadoras, e. g.: “Tarefa 3 - A máquina somos nós! Ou a máquina está nos usando?... Somos a aranha que constrói a teia...? Ou a mosca incauta...? (proposta de fórum, tarefa número 3).

De qualquer forma, era essa a intenção pedagógica: provocar, suscitar emoções e afetos, mexer com as pessoas, com a sua cognição e emoção, inseparáveis como sabemos desde *O Erro de Descartes* de António Damásio: “Sinto, logo existo” (DAMÁSIO, 1995). Pensamos que foi possível criar sentidos, como sugeriam Feurstein e Feurstein (1999), através da criação de laços emocionais/afetivos entre professora e estudantes e entre estudantes e

estudantes. O estabelecimento destes laços iniciou-se antes do início das aulas propriamente ditas (que começaram a 14 de março, dois meses depois):

[...] a primeira postagem neste grupo privado do Facebook ocorreu a 18 de janeiro (dia a seguir à abertura) e a última a 18 de julho, compreendendo um período de seis meses de interações. Neste período foram feitas 181 postagens no grupo correspondendo a 181 mensagens de e-mail recebidas pela docente (ativado o mecanismo de aviso de postagem) (OLIVEIRA, 2015, p. 177).

Dois estudantes, em particular, assumiram espontaneamente funções tutoriais, ajudando os colegas a resolver problemas e a superar dificuldades. Igualmente pensamos que a mediação pedagógica foi exercida, como referia Masetto (2000), pela atitude da professora e pelo seu comportamento de facilitadora e orientadora da aprendizagem. Exerceu ainda a professora, na lógica de Masetto, uma mediação modificável (também aprendeu), modificadora (suscitou aprendizagens nos estudantes), diversa (tendo a sua própria estrutura), flexível (adaptando-se aos outros e às situações) e plástica (mantendo a sua identidade, lidando com as diversas identidades).

A atividade número oito pedia reflexões finais e classificação das aprendizagens (autoavaliação das aprendizagens) assim como avaliação do funcionamento da UC (do género elencagem de aspetos positivos e negativos). Para esta atividade, por exemplo, uma das equipas abriu um documento GoogleDocs que serviu como Diário de Bordo e que foi sendo elaborado ao longo do tempo.

Nestas reflexões sobre a UC, foram mencionadas as seguintes palavras, expressões e frases: dificuldades, entraves, esforço, interesse, colaboração, construção colaborativa, muitas aprendizagens novas, aprendizagens com aplicação na prática pedagógica, clareza, organização, atualidade, relevância, construtivismo, grau de complexidade progressivo, autonomia, liberdade de escolha de ferramentas, emancipação crítica, capacidade de decisão, o Facebook como excelente estratégia de comunicação e colaboração, presença inequívoca da docente e sua disponibilidade.

Elencamos, a título exemplificativo, alguns segmentos textuais presentes nestas reflexões:

*Gostei e empenhei-me bastante.  
A minha criatividade e persistência foram colocadas à prova.  
Adorei este trabalho cooperativo.  
As tarefas propostas foram criativas e interessantes. Algumas fizeram com que afinasse mais o meu sentido crítico.  
Os trabalhos em grupo funcionaram também muito bem, havendo empatia, cooperação e colaboração.*

*Os timings de execução das tarefas foram adequados às tarefas com uma componente mais reflexiva (...) foram-nos colocadas [as tarefas] de uma forma diferente do habitual - evitou-se o tradicional artigo de livro em prol do vídeo, o que se revelou interessante e desafiante.*

*Desafio a nível reflexivo.*

*Indicamos também a utilização das redes sociais, nomeadamente do Facebook como estratégia de comunicação e trabalho colaborativo.*

*Participamos da experiência de um estudo autónomo, apoiado por uma diversidade de materiais educativos e pelo acompanhamento da docente (...), numa lógica de descoberta individual e em equipa.*

*Lógica construtivista.*

*Cronograma adequado aos objetivos propostos.*

*Toda a informação necessária foi fornecida aos alunos pela docente e encontra-se na Plataforma Blackboard, de forma clara e organizada.*

*Grau de complexidade progressivo.*

*As direções para a execução dos trabalhos foram sequenciais.*

*A liberdade de escolha (...) a emancipação crítica e capacidade de decisão.*

*Facebook como uma excelente estratégia de comunicação e de trabalho colaborativo.*

*A “presença” inequívoca e disponibilidade da docente em todo o decorrer de toda a Unidade Curricular.*

*A muito boa e muito assídua comunicação (vários encontros Skype).*

*A forma como a docente organizou as atividades propostas foi muito clara.*

Quanto a resultados académicos, as classificações foram bastante boas, tendo oscilado, na escala 0-20 valores, entre 13 e 20: três 13; cinco 14; quatro 15; quatro 16; três 17; dois 19; e um 20. Os produtos finais das atividades revelaram envolvimento nas tarefas e elevada qualidade. Um dos produtos (*ebook*) foi divulgado na página de Facebook da docente como exemplo de um bom trabalho (pode ser consultado em: <https://www.facebook.com/liaraquel.oliveira>, postagem a 9 de maio de 2014).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rede social Facebook, usada pelas pessoas generalizadamente e globalmente, pode ajudar a superar a distância transacional permitindo mediar interações — ao nível escrito e oral, postagens, comentários, *chat*, vídeoconferência — e aproximar, por afinidades e plasticidade do professor, os participantes da situação de ensino-aprendizagem.

O uso do Facebook revelou-se importante: criou-se um espaço comum, privado, numa ferramenta/linguagem conhecida dos estudantes e por eles usada. Por outro lado, dada a facilidade em aceder à página de cada pessoa, as páginas dos estudantes foram visitadas ficando a docente a conhecer algo mais sobre eles. Para o bem e para o mal, as pessoas falam de si e dos seus interesses nestas páginas (OLIVEIRA, 2015, p. 186).

Este nosso caso revelou elevada satisfação por parte dos envolvidos e atendeu muito satisfatoriamente as necessidades de comunicação e partilha bem como de armazenamento de produtos.

O EAD caracteriza-se pela distância física e temporal entre estudantes e professor. Não sendo a Distância Transacional apanágio do EAD (OLIVEIRA, 2015), o papel do professor — mediador — é o de esbater ou eliminar esse espaço e tempo. Este papel remete para um perfil do professor orientador, companheiro de equipa, disposto a também aprender, disposto a suscitar aprendizagens nos outros, diverso, mas flexível — com elevada capacidade de empatia (capacidade de sentir com) e plasticidade. “O professor é, por excelência, um criador e gestor de contextos de aprendizagem” (FIGUEIREDO, 2016, p. 814) ou, como referimos inicialmente, um “gerador activo de situações de potencial aprendizagem” (OLIVEIRA, 2004, p. 87).

[...] a complexidade da coreografia [didática], no que tange ao uso de TD [tecnologias digitais] não está na quantidade ou variedade de recursos disponibilizados ou mobilizados nas situações didáticas. Mas na forma como o professor e os alunos integram esses recursos às atividades e dão sentido às aprendizagens a partir dessa relação (PADILHA; ZABALZA, 2016, p. 842).

Uma mediação plástica exercida pelo professor, servindo-se do sistema de rede social Facebook para criar um ambiente de familiaridade e informalidade, pode contribuir para superar a distância transacional no ensino superior online.

## REFERÊNCIAS

- DAMÁSIO, António. **O Erro de Descartes, emoção, razão e cérebro humano**. Lisboa: Europa-América, 1995.
- DEWEY, John. **How we think**. London: Heath, 1933.
- FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael. Mediated Learning Experience: a Theoretical Review. In: FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Pnina S.; TANNENBAUM, Abraham J. (Eds.). **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications**. London: Freund Publishing House, 1999. p. 3-51.
- FIGUEIREDO, António Dias. A Pedagogia dos contextos de Aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 03, p. 809 – 836 jul./set.2016.
- JACQUINOT, Geneviève. Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance. **Revue Française de Pédagogie**, 102, janvier-février-mars. 1993. p. 55-67.
- KINCHELOE, Joe. Os Objectivos da Investigação Crítica: O Conceito de Racionalidade Instrumental. In: PARASKEVA, João Menelau; OLIVEIRA, Lia Raquel (Orgs.). **Currículo e Tecnologia Educativa**. Volume 2. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008. p. 47 – 86.
- MASETTO, Marcos. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 13 ed. São Paulo: Papirus Editora, 2007. p. 133-178.
- MIRANI, Leo. Millions of Facebook users have no idea they're using the internet. **Quartz**, February 09, 2015. Disponível em: <<http://qz.com/333313/millions-of-facebook-users-have-no-idea-theyre-using-the-internet>>. Acesso em: 30 ago. 2016.
- MOORE, Michael. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, Desmond (Ed.). **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38. Versão online traduzida para português: Teoria da Distância Transacional, **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, S. Paulo, ago. 2002. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista\\_pdf\\_doc/2002\\_teorias\\_distancia\\_transacional\\_michael\\_moore.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2016.
- OLIVEIRA, Lia Raquel. Rien ne vaut la chaleur de la présence humaine: encurtando a distância transacional. **Educativa**, v. 8, n. 1, pp. 168-188, 2015, Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v18.n1.2015.168-188>>. Acesso em: 02 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. **A Comunicação Educativa em ambientes Virtuais: um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade**. Braga: CIED, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/7672>>. Acesso em: 02 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_; BLANCO, Elías. A propósito de eLearning e de *Campus Virtual*. In: DIAS, Paulo; VARELA, Cândido (Orgs.). **Atas da IIIª Conferência Internacional de Tecnologias da**

**Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2003 e 5º Simpósio Internacional em Informática Educativa, 5º SIIIE.** Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 2003. p. 251-259.

PADILHA, Maria Auxiliadora; ZABALZA, Miguel Angel. Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 03, p. 837 – 863 jul./set.2016.

POUTS-LAJUS, Serge. **Trois Raisons de Dire e-Learning**. Disponível em: <[http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/inf9013/IMG/pdf/trois\\_raisons\\_de\\_dire\\_e\\_learning.pdf](http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/inf9013/IMG/pdf/trois_raisons_de_dire_e_learning.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2016 (originalmente disponível em: <[https://www.elearningeuropa.info/index.php?doc\\_id=581&doclng=3&page=doc](https://www.elearningeuropa.info/index.php?doc_id=581&doclng=3&page=doc)> Publicado em: 22 de novembro de 2002).

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992. p. 13-33.

\_\_\_\_\_. **The reflective practitioner**. London: Basic Books, 1983.

VIEIRA, Flávia. A autonomia na aprendizagem das línguas. In: **Ciências da educação: Investigação e acção, Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. vol. I. Porto: SPCE, 1995. p. 235-243.

VIGOSTSKY, Lev. **A formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 2. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1988.

ZEICHNER, Ken; LISTON, Daniel. **Reflective teaching: An introduction**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

**Artigo recebido em 27/06/2016.  
Aceito para publicação em 27/11/2016.**

**NOTA:**

Este trabalho foi financiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de Fundos Nacionais da FCT/MCTES-PT.