

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
TESE DE DOUTORADO**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ACERCA DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E
DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
CONTEXTOS ACADÊMICO E CORPORATIVO**

Nádia Brunetta Peretti

Porto Alegre

2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
TESE DE DOUTORADO**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ACERCA DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E
DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
CONTEXTOS ACADÊMICO E CORPORATIVO**

Nádia Brunetta Peretti

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elaine Di Diego Antunes

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Brunetta Peretti, Nádia

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ACERCA DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONTEXTOS ACADÊMICO E CORPORATIVO / Nádia Brunetta Peretti. -- 2016. 235 f.

Orientadora: Elaine Di Diego Antunes.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Universidades Acadêmicas. 2. Universidades Corporativas. 3. Aprendizagem. 4. Construção de Conhecimento. 5. Concepções e Práticas. I. Di Diego Antunes, Elaine, orient. II. Título.

Nádia Brunetta Peretti

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ACERCA DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E
DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
CONTEXTOS ACADÊMICO E CORPORATIVO**

Conceito final:

Porto Alegre, 03 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Christine da Silva Schröder – UFCSPA

Prof.^a Dr.^a Janaina Macke – PPGA/UCS-RS

Prof.^a Dr.^a Rosane Aragón – PPGEduc/UFRGS

Orientadora – Prof.^a Dr.^a Elaine Di Diego Antunes - PPGA/EA/UFRGS

*À minha família,
amor e gratidão.*

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de registrar minha gratidão.

À Deus, por me conceder o dom da vida, abençoar os meus caminhos e proporcionar meios para que eu pudesse alcançar esta grande conquista: o doutoramento em administração.

Aos meus pais Dionisio e Lia e ao meu “ermão” Bruno, que sempre me incentivaram e deram todo o suporte necessário nesta longa jornada. Mesmo quando 1.000 quilômetros nos separavam, a distância parecia menor, porque vocês estiveram sempre “por perto”.

Ao meu amor, André Peretti, que passou comigo por muitas aventuras e provações ao longo desses anos. O que importa? Que juntos superamos, porque temos uma retaguarda guardada por Anjos!

À querida orientadora Dr.^a Elaine Di Diego Antunes, por ter me dado um voto de confiança em 2010, me “adotando” no Mestrado e por continuar acreditando em mim, abrindo as portas do Doutorado em 2012. Obrigada pelos ensinamentos, apoio, atenção e amizade!

Às professoras Dr.^a Janaina Macke e Dr.^a Rosane Aragón, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e pela colaboração no desenvolvimento deste estudo. À professora Dr.^a Christine Schröder, que aceitou prontamente o convite para participar da banca de defesa, representando o querido professor Dr. Luis Roque Klering (*in memoriam*).

Aos queridos amigos, sobrinhos e cunhados, por fazerem parte da minha vida. Tudo fica mais leve com vocês! Obrigada por compreenderem minha ausência e se orgulharem desta nova fase que se inicia.

Aos profissionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de outras instituições, que concederam as entrevistas e à empresa que sedia a universidade corporativa pesquisada, em especial à Gerente de Estratégia e aos empregados (que tiveram suas identidades preservadas), que aceitaram participar da pesquisa, respondendo os questionários e também àqueles que não tinham vínculo direto com as instituições pesquisadas, mas não hesitaram em colaborar para elaboração deste estudo.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida para a conclusão do Doutorado.

Só posso agradecer. Muito obrigada!

Nádia Brunetta Peretti

Só sabemos com exatidão
quando sabemos pouco; à medida que
vamos adquirindo conhecimentos,
instala-se a dúvida.

Johann Wolfgang Von Goethe

RESUMO

Os estudos relacionados à Educação a Distância (EaD) têm aumentado consideravelmente e, apesar deste crescimento, a maioria permanece com foco em tecnologias, planejamento, metodologias ou gestão de cursos, geralmente conduzidos por meio de uma abordagem temática bem específica. Estudos fundamentados sobre as percepções dos atores envolvidos em contextos de EaD e sua relação com as práticas adotadas, para o funcionamento das atividades de ensino em universidades acadêmicas e universidades corporativas, que elucidem a importância das pesquisas numa abrangência multidisciplinar ainda são incipientes. Essa tese tem, portanto, como objetivo principal compreender quais são as concepções e práticas que propiciam os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento na modalidade de educação a distância em contextos acadêmicos e corporativos. A pesquisa parte de uma perspectiva multiparadigmática e foi conduzida em diferentes etapas: um estudo exploratório qualitativo, cuja coleta de dados ocorreu por meio da realização de 12 entrevistas pessoais com profissionais experientes e atuantes em cargos de gestão e docência em universidades acadêmicas, seguindo um roteiro semiestruturado; e um estudo exploratório descritivo que foi realizado por meio de observação assistemática em imersão realizada pela pesquisadora em uma empresa que capacita seus empregados através de uma universidade corporativa, onde foram utilizadas estratégias de registro em diários de campo, análise de documentos e aplicação de questionário a 48 empregados, para levantamento de informações acerca de suas impressões em relação aos cursos ofertados pela universidade (corporativa) da empresa. Também foram analisadas e transcritas entrevistas e depoimentos de outros profissionais atuantes nas áreas acadêmica e corporativa, divulgadas pela mídia e disponibilizadas no site *Youtube*. As informações coletadas nas diferentes fontes possibilitaram a triangulação dos dados, utilizada para obter maior respaldo da realidade, rigor e riqueza, importantes para auxiliar a construção do modelo da tese e propiciar melhor entendimento aos resultados do estudo, tornando-o mais consistente. Na análise de dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2010). As entrevistas e o referencial teórico foram a base para entender as concepções e práticas dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, possibilitando discorrer sobre os temas, bem como identificar as principais (concepções e práticas) que fazem parte dos cursos EaD em contextos acadêmicos e corporativos. Constatou-se que os sujeitos participantes deste estudo apresentam interpretações distintas acerca das funções das universidades acadêmicas e corporativas e ainda que sejam poucas as diferenças elencadas no entendimento dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, são estas concepções que influenciam as práticas adotadas na realização e condução dos cursos EaD, seja em contextos acadêmicos ou corporativos. Espera-se, com este estudo, uma contribuição para que a educação a distância venha a se constituir efetivamente em uma inovação pedagógica e auxilie nos processos de reflexão do fazer pedagógico em geral, com o uso das tecnologias disponíveis na atualidade e em constante evolução.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem, construção de conhecimento, percepções, práticas, universidades acadêmicas, universidades corporativas.

ABSTRACT

Studies connected with distance-learning have considerably increased and, despite this increase, most of them remain focused on technologies, planning, methodologies or course management, usually conducted through a thematic approach and a specific context. Studies based on the perceptions of the actors involved in the practices adopted by them in teaching activities at academic and corporate universities, which may elucidate the importance of research about this theme, are still incipient. Therefore the main goal of this thesis is to understand the concepts and practices which provide the learning and construction processes in distance-learning in academic and corporate contexts. The research was carried out within a multi-paradigmatic perspective and was conducted in different steps: a qualitative study with a semi-structured plan, whose data collecting was through 12 interviews with professionals who are experienced and hold management and teaching positions in higher education courses offered in the distance-learning format; and a descriptive exploratory study, which was conducted through a nonsystematic observation in an immersion conducted by the researcher at a company which qualifies its employees through a corporate university. Diary entry strategies and a questionnaire applied to 48 employees to collect information about their impressions on the courses online offered by the company were used. Transcriptions of interviews and testimonials of other professionals who work in the academic and corporate area, which were divulged by the media and are available on Youtube were also used. The information collected from different sources made it possible to cross the data used in the thesis in order to reflect better the reality and show more consistency and richness, which are important to help build the thesis model and provide better understanding of the results of the study, making it more consistent. In the data analysis it was used the content analysis technique (Bardin, 2010). The interview and the theoretical reference were the basis to understand the concepts and practices in the processes of learning and building knowledge, making it possible to write about the themes as well as identify the main concepts and practices which are part of distance-learning courses in academic and corporate contexts. It was noticed that the participants in this study showed different interpretations of the role of academic and corporate universities. Although few differences were listed when understanding the processes of learning and building knowledge, these concepts are the ones that influence the practices adopted to carry out distance-learning courses. Whether academic or corporate ones. It is hoped that this study may contribute to consolidate distance-learning as a pedagogical innovation and may help to reflect on pedagogical practices in general through the use of present available technologies which are constantly developing.

KEYWORDS: learning, building knowledge, perceptions, practices, academic universities, corporate universities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Perfil da amostra: divisão por sexo	185
Gráfico 2 - Perfil da amostra: faixa etária	185
Gráfico 3 - Perfil da amostra: tempo de empresa	186
Gráfico 4 - Perfil da amostra: escolaridade	186
Gráfico 5 - Perfil da amostra: quantidade de cursos EaD que participou.....	187
Gráfico 6 - Perfil da amostra: preferência em relação às ferramentas tecnológicas do AVA	189
Gráfico 7 - Perfil da amostra: avaliação dos cursos ofertados pela UNICO	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resumo do perfil dos entrevistados – universidades acadêmicas e corporativas ...	90
Tabela 2 - Resumo do perfil dos respondentes do questionário impresso - Comyda.....	93
Tabela 3 - Resumo da quantidade de horas dos entrevistados/participantes.....	100
Tabela 4 - Categorias da pesquisa	104
Tabela 5 - Empresas mais admiradas – Revista Carta Capital	177
Tabela 6 - Motivações para realizar os cursos na plataforma virtual de aprendizagem.....	188

LISTA DE SIGLAS

ABEC – Associação Brasileira de Educação Corporativa
ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
AP – Arquiteturas Pedagógicas
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BSC - *Balanced Scorecard*
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DDS - Diálogo Diário de Segurança
EaD - Educação a distância
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MBA - *Master in Business Administration*
MEC - Ministério da Educação
MOODLE - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
NAVI - Núcleo de Aprendizagem Virtual/ Ambiente Interativo de Aprendizagem
NTIC - Novas tecnologias de Informação e Comunicação
NUTED - Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação
ONGs – Organizações Não Governamentais
PAR - Planejamento Anual do Restaurante
PDCA - Plano de Desenvolvimento de Carreira Comyda
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PDL - Plano de Desenvolvimento de Lideranças
PDO - Plano de Desenvolvimento Operacional
POP - Procedimento Operacional Padrão
RNP – Rede Nacional de Pesquisa
ROODA - Rede Cooperativa de Aprendizagem
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEED – Secretaria de Educação a Distância
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
T&D – Treinamento e Desenvolvimento
TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UC – Universidade Corporativa
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICO - Universidade Corporativa da Comyda
UNICESUMAR - Centro Universitário Cesumar
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA	31
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	31
2.1.1 Ambientes virtuais de aprendizagem e sua relação com as arquiteturas pedagógicas e as novas tecnologias informacionais e comunicacionais	33
2.1.2 Arquiteturas Pedagógicas	35
2.1.3 Novas tecnologias informacionais e comunicacionais (NTICs)	37
2.2 CONCEPÇÕES ACERCA DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	40
2.2.1 Teorias de aprendizagem	40
2.2.2 Epistemologia genética	45
2.3 PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO	47
2.3.1 Desenvolvimento	48
2.3.2 Aprendizagem	50
2.4 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL	53
2.5 INTERAÇÃO, INTERATIVIDADE E MEDIAÇÃO	60
2.5.1 Interação para a aprendizagem e construção de conhecimento: uma questão além da relação interpessoal.....	64
2.5.2 Interagir para construir conhecimento: uma questão baseada na colaboração	67
2.6 AUTONOMIA PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE O PERFIL DO ALUNO EM EaD	70
2.7 UNIVERSIDADE ACADÊMICA E UNIVERSIDADE CORPORATIVA – DEBATE TEÓRICO	75
2.7.1 Universidade Acadêmica.....	75
2.7.2 Universidade Corporativa	77
2.7.3 Semelhanças e diferenças entre a Universidade Acadêmica e a Universidade Corporativa	80
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	84
3.1 PERSPECTIVA MULTIPARADIGMÁTICA.....	84
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	85
3.3 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ESTUDOS EXPLORATÓRIOS	87
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	88
3.5 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	96
3.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	98
3.7 APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA: NOTAS ACERCA DO CAMPO DE PESQUISA E SOBRE OS ENTREVISTADOS	100

4 ESTUDO PROTAGONISTA: CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ACADÊMICA.....	105
4.1 APRESENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ..	105
4.1.1 Análise do estudo protagonista – contexto acadêmico	108
4.1.2 Concepções (dos profissionais acadêmicos) acerca da Universidade Acadêmica	109
4.1.3 Concepções (dos profissionais acadêmicos) acerca da Universidade Corporativa	112
4.1.4 Aproximações e distanciamentos entre Universidades Acadêmicas e Universidades Corporativas	117
4.1.5 Concepções (dos profissionais acadêmicos) acerca dos processos de construção de conhecimento e de aprendizagem em EaD	146
4.1.6 Outros depoimentos relacionados às práticas.....	161
5 ESTUDO COADJUVANTE: CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA	166
5.1 APRESENTAÇÃO DA EMPRESA COMYDA SERVIÇOS DE ALIMENTAÇÃO.....	166
5.1.1 Organização e funcionamento da UNICO – Universidade Corporativa da Comyda.....	169
5.2 CONTEXTO COADJUVANTE: AMBIENTE CORPORATIVO	176
5.2.1 Análise do Estudo Coadjuvante – UNICO	182
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS	210
APÊNDICE A – PROTOCOLO DE ENTREVISTA.....	223
UNIVERSIDADES ACADÊMICAS	223
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	225
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	228
ANEXO A – PAR 2015 – PLANEJAMENTO ANUAL DO RESTAURANTE.....	229
ANEXO B - FUNCIONAMENTO DA PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM VIRTUAL – NAVI	230
ANEXO C – FUNCIONAMENTO DA PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM VIRTUAL MOODLE	234

APRESENTAÇÃO

A construção dos saberes acontece a partir das relações sociais estabelecidas dentro de um contexto sócio-histórico e pressupõe um constante processo de construção, reconstrução e transformação da realidade. No contexto educacional da atualidade muito tem se falado acerca da mudança de paradigmas, através do incremento de novas tecnologias de informação e comunicação, para a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas. O uso das tecnologias digitais, de fato, constitui um elemento inovador e transformador das práticas educacionais vigentes e viabiliza a expansão da modalidade de educação a distância, que é capaz de romper fronteiras de tempo e espaço, podendo inclusive interferir nos fenômenos e processos tradicionais de ensino.

Os recursos tecnológicos também promovem a construção de novas formas de aprender e vem ganhando espaço na formação e aprimoramento dos conhecimentos no ambiente de trabalho. Algumas empresas disponibilizam dispositivos e utilizam diferentes ferramentas tecnológicas para capacitar seus empregados, de forma presencial, mas principalmente por meio da educação a distância, aproveitando o crescimento dos dispositivos móveis, a dinamicidade e a flexibilidade de tempo e espaço, que a modalidade oferece. Há também o fato da nova configuração do ambiente, no qual a maioria é composta por jovens que já nasceram com a internet e se desenvolveram com ela, falando ao celular, manipulando um *personal computer*, colaborando e se conectando diariamente com todo o mundo, deixando de lado as barreiras culturais e geográficas.

Oliveira (2010) destaca o caráter multitarefa dos indivíduos da chamada Geração Y, também reconhecida como Geração da Conexão ou Geração M, de multitarefa, multifuncional, multioperacional e reforça que o aprendizado para desempenhar inúmeras atividades ao mesmo tempo acontece de maneira diferente das gerações anteriores. Esses condicionantes interferem na realidade da oferta dos cursos, principalmente na modalidade EaD, e possibilitam, além da diminuição dos custos, o aumento da efetividade dos treinamentos, pois os empregados são incentivados aos estudos, capacitações profissionais e ao desenvolvimento pessoal, através do compartilhamento de temas afins, que acontece entre pessoas que estão localizadas em lugares distintos, de maneira facilitada.

A modalidade de educação a distância é viabilizada por meio de plataformas de ensino adaptadas para acesso *mobile*, mas também podem ser utilizadas comunidades virtuais, *sites*, *blogs*, vídeos, arquivos de áudio e compartilhamento de textos impressos, entre outras

ferramentas. Independentemente do modelo adotado, o fato é que as empresas têm usado, cada vez mais, recursos tecnológicos como estratégia de apoio aos treinamentos e capacitações, com o propósito de melhorar o desempenho de seus funcionários e também de constituir e apoiar uma força de trabalho mais eficiente.

Assim, a proposta do presente trabalho é investigar quais são as concepções e práticas que propiciam os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento na modalidade de educação a distância nos contextos acadêmico e corporativo, considerando que a modalidade EaD é aplicada tanto em universidades quanto em empresas, para a formação de profissionais e para a capacitação, treinamento e desenvolvimento de pessoas. Antes de se detalhar os interesses de estudo e os objetivos de pesquisa ora estabelecidos, cabe um breve relato para situar esta doutoranda em relação ao tema, conforme segue.

O meu primeiro contato com a modalidade EaD aconteceu no ano de 2004, quando tive oportunidade de trabalhar na UNOPAR, Universidade Norte do Paraná, uma instituição privada de ensino superior, credenciada para oferta de cursos na modalidade a distância, atuando num primeiro momento como tutora e, posteriormente, como assistente de coordenação e docente de cursos presenciais e a distância. Depois de algum tempo, tive a oportunidade de atuar também como coordenadora de um curso tecnológico de graduação em Gestão de Pessoas e um curso de pós-graduação *lato sensu*: MBA em Gestão de Pessoas.

Tendo experienciado, neste período (2004 a 2010), diferentes cargos e funções na instituição, tive oportunidade de participar da elaboração, desenvolvimento e aplicação de projetos pedagógicos para oferta de cursos a distância e também fiz parte de processos de avaliação e de reconhecimento de cursos mas, principalmente, tive o privilégio de poder vivenciar o dia a dia de diferentes turmas de alunos ingressantes e concluintes de cursos de graduação e especialização, acompanhando suas expectativas, anseios, frustrações, interesses e dificuldades enfrentadas durante o percurso. Por meio destas vivências, acompanhei sob diferentes ângulos, a evolução dos alunos e os contratemplos enfrentados por eles. Muitas das dificuldades apresentadas, quando chegavam a conhecimento da coordenação dos cursos, eram avaliadas e, na maioria das vezes, contornadas ou superadas através de estratégias pedagógicas adotadas pela equipe dirigente.

Entretanto, uma dificuldade parecia comum (entre os diferentes cursos) e era especialmente apresentada pelos alunos que se encontravam na fase final, a qual concerne à elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC). Dificuldade esta que não poderia ser contornada com a intervenção da equipe pedagógica, pois se tratava de uma evidência relacionada especificamente ao desempenho dos alunos: havia um grande número de

desistências/evasão e uma quantidade significativa de reprovações de estudantes com diferentes perfis, que se encontravam na etapa de elaboração de projeto de TCC, inclusive entre aqueles que haviam alcançado desempenho satisfatório nas demais disciplinas regulares componentes das matrizes curriculares. Instalou-se naquele momento uma inquietação e um interesse de compreender por que isso acontecia e como essas reprovações e/ou dificuldades poderiam ser minimizadas, mas, na época, não houve oportunidade para investigar ou acompanhar de perto o processo, devido às exigências atribuídas ao cargo que eu ocupava na Instituição, enquanto coordenadora de cursos e depois porque acabei me desligando daquela universidade, por ter sido aprovada na seleção do Mestrado em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ainda no ano de 2010, que culminou em uma mudança de cidade.

De Londrina, no Paraná, fui morar em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, já que o Mestrado exigia dedicação exclusiva e, na época, era impossível conciliar a atividade profissional com os estudos, por várias circunstâncias. Ao ingressar no Mestrado, minha orientadora Professora Doutora Elaine Di Diego Antunes, que na época coordenava o curso de especialização em Negociação Coletiva na modalidade EaD na UFRGS, apresentou-me uma oportunidade para atuar como tutora daquele curso, auxiliando alunos que estavam justamente na fase de elaboração do trabalho de conclusão. Paralelamente, outros cursos de graduação e especialização eram ofertados, para diferentes públicos, pela Escola de Administração da Universidade e, novamente, tive oportunidade de me aproximar de alunos e outros colegas tutores. Por meio de conversas informais entre tutores, monitores facilitadores e professores, havia apontamentos de que, mesmo os alunos que obtinham desempenho satisfatório nas disciplinas regulares, apresentavam dificuldade no momento da elaboração do TCC e que a evasão também parecia aumentar nesta fase final do curso. Constatação essa que contribuía para a confirmação de uma suspeita já observada anteriormente, na instituição de ensino na qual eu trabalhava.

A partir da experiência profissional e da vivência acadêmica que tive, ao ingressar no Mestrado em Administração e em consonância com os interesses de estudo de minha orientadora, fui estimulada a desenvolver uma pesquisa de campo que culminou em minha dissertação, intitulada “Desafios do TCC orientado na modalidade a distância – casos do curso de graduação em Administração e especialização em Negociação Coletiva da Escola de Administração da UFRGS”. Tal pesquisa, realizada no período entre 2010 e 2012, envolveu alunos, tutores e professores de ambos os cursos e resultou num trabalho que apresentou as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, na perspectiva deles próprios e de seus orientadores no processo. Nos cursos em que a pesquisa foi aplicada, a orientação do TCC era

individual, personalizada e a distância, realizada pelo professor orientador da área com apoio do tutor, o que não garantia, por si só, a qualidade do trabalho final nem a aprovação do aluno.

Os principais desafios que foram elencados pelos 431 participantes da pesquisa (120 alunos do curso de graduação em Administração, 284 alunos do curso de especialização em Negociação Coletiva, 7 professores orientadores e 20 tutores dos referidos cursos) e que serviu como estudo exploratório para esta tese, estão relacionados à escassez de tempo (dificuldade para conciliar atividades pessoais, profissionais e acadêmicas), à necessidade de estudarem e se dedicarem ainda mais na etapa de construção do TCC, à dificuldade para ter acesso ao campo a ser pesquisado e a materiais bibliográficos, dificuldade para redigir um texto no modelo de redação científica, problemas de relacionamento com os tutores, falta de motivação pessoal para elaborar o projeto, falta de orientação presencial (do professor e/ou tutor) e dificuldade para utilizar computadores e outros recursos tecnológicos, entre outros problemas de ordem pessoal. Analisando as perspectivas dos alunos, tutores e professores participantes da pesquisa, ficou evidente que os principais desafios a serem superados estão relacionados à necessidade de se desenvolver autonomia e disciplina dos alunos, aumentar a sua responsabilização e melhorar os processos de interação entre alunos, tutores e docentes.

A justificativa para a proposta da pesquisa realizada durante o Mestrado foi promover uma reflexão pedagógica para potencializar o trabalho colaborativo e a interação entre os partícipes do processo, retomando as discussões conceituais de ensino e de aprendizagem, que subsidiam a orientação e acompanhamento da elaboração do TCC. Esta reflexão permitiu uma avaliação das principais dificuldades apontadas pelos alunos e oportunizou um olhar para novas formas de ação, visando à proposição de diretrizes que viabilizassem a melhoria do processo de orientação dos trabalhos de conclusão de cursos ofertados a distância.

Em um curso de Doutorado, há possibilidade de ampliar o campo de visão e realizar uma pesquisa mais ampla e aprofundada, portanto, o interesse que inicialmente era específico sobre os desafios a serem superados no processo de construção do TCC em contextos acadêmicos, agora se amplia para a investigação acerca dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, por meio das concepções e práticas adotadas, não apenas em instituições de ensino, mas também em contextos corporativos que utilizem ferramentas de EaD para a capacitação e para o desenvolvimento das pessoas. Considera-se fundamental relacionar as práticas adotadas pelas empresas e pelas universidades pois, apesar de ser conhecido o discurso de que há proximidade entre as duas, ainda há um distanciamento entre suas ações, que precisa ser superado, mesmo considerando que seus objetivos e premissas de ensino sejam distintos.

Para Hilgert (2010), as premissas básicas do conhecimento, aplicado na prática empresarial, se distanciam das premissas acadêmicas de uma universidade, pois enquanto as empresas requerem praticidade, síntese e dinamicidade as universidades (acadêmicas) enfatizam o embasamento teórico. Isso não significa que as teorias não sejam importantes para as empresas, pelo contrário, são essenciais para o sucesso das decisões, porém, as teorias devem ser estudadas, entendidas e transformadas em filosofias de pensamento, intrínsecas nas ações cotidianas.

Neste contexto incursiono, no entendimento que para o desenvolvimento deste estudo, é fundamental a compreensão das diferentes contribuições apresentadas pelas teorias de aprendizagem e também é preciso contemplar outras áreas de conhecimento e fontes de pesquisa, para atender o enfoque multidisciplinar. As teorias de aprendizagem ajudam a ditar os rumos do ensino e oportunizam a modificação e a adaptação de diferentes compreensões de processos de construção de saberes, que perpassam por temáticas relacionadas a autonomia do estudante, autoridade, criatividade, consciência, desenvolvimento, diferenças individuais, dificuldades de aprendizagem, determinantes sociais, metodologias de ensino, formação de senso crítico, história individual ou social, herança biológica, indivíduo ou ambiente como chave da aprendizagem, mediação, potencial de aprendizagem, responsabilidade, relação sujeito-objeto *versus* relação sujeito-sujeito, entre outros (BECKER, 2008). Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, foi fundamental a aproximação com outras áreas de conhecimento, buscando o desenvolvimento de uma análise mais abrangente e consistente com os objetivos estabelecidos.

Esta apresentação indica o tema da pesquisa e o posicionamento da pesquisadora em relação a ele. Na introdução desta tese serão apresentados o panorama e os principais indicadores de abrangência da educação a distância no Brasil na atualidade, a justificativa, a problematização e a questão de pesquisa, bem como seus objetivos e a perspectiva paradigmática adotada.

No capítulo 2 é apresentada a construção teórica, inicialmente, discorre-se sobre os conceitos e as distinções entre as principais teorias de aprendizagem, articulando-se as discussões com ênfase no construtivismo. A seguir, focam-se os debates sobre processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de construção do conhecimento, tendo em vista as proposições de teóricos da área de Educação, como Becker, Freire, Marques e Piaget. Apresentam-se as implicações do estudo sobre processos de aprendizagem e as Arquiteturas Pedagógicas (AP), sob o entendimento de Behar, Carvalho, Menezes e Nevado, bem como as proposições resultantes destas discussões. Na construção teórica também é realizado um resgate que contempla algumas concepções teóricas

acerca dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento nas perspectivas educacional e organizacional. Posteriormente, são apresentadas brevemente as características das universidades acadêmicas e das universidades corporativas, com ênfase nos aspectos que as assemelham e que as diferenciam.

No capítulo 3 são apresentados os aspectos metodológicos e também são abordados: o desenvolvimento da pesquisa; quais os empecilhos encontrados em campo; quais mudanças foram feitas durante a pesquisa e os motivos que as justificam; entre outras questões importantes para a realização do estudo. Expõe-se, ainda, como foi realizada a técnica de análise de conteúdo, para tratamento dos dados coletados.

Os capítulos 4 e 5 expõem os principais resultados emergentes nos estudos protagonista e coadjuvante, respectivamente (a razão desta divisão será detalhada no capítulo de Aspectos Metodológicos) e apresenta a análise das informações acerca das concepções e práticas adotadas em cursos ofertados na modalidade a distância, em contextos acadêmicos e corporativos, coletadas durante a pesquisa. Estes capítulos são compostos por diferentes fases: a análise das entrevistas realizadas com os profissionais que apresentam reconhecida e comprovada experiência em docência e/ou gestão de cursos ofertados na modalidade a distância em universidades acadêmicas (que aqui são chamados de participantes protagonistas); a análise de entrevistas e materiais veiculados na mídia (digital – *site youtube.com.br*) que apresentaram conteúdos relevantes ao tema da tese; e análise dos questionários semiestruturados aplicados aos empregados de uma empresa que realiza capacitações e treinamentos por meio de sua universidade corporativa (que aqui são chamados de participantes coadjuvantes).

O último capítulo (6) traz as considerações finais do estudo. São retomados o objetivo geral e os objetivos específicos e apresentados os achados relacionados a cada objetivo. Chega-se, então, à conclusão que responde ao objetivo geral da pesquisa. O capítulo também apresenta as limitações da pesquisa, incluindo algumas dificuldades encontradas no campo. Na sequência, são expostas as sugestões para estudos futuros, tendo por base alguns pressupostos teóricos que foram considerados, tanto na construção do referencial, como na análise dos resultados.

Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada em contextos acadêmicos e corporativos, entretanto, o objeto de pesquisa está relacionado aos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento em educação a distância, como múltiplos e independentes, analisados em contextos diferentes, como será esclarecido no capítulo correspondente. O foco recai sobre as concepções, práticas e metodologias utilizadas em cursos EaD, em detrimento à nomenclatura que se estabelece para a condução das atividades relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento de seus empregados (em contextos corporativos) ou formação de seus alunos (em contextos

acadêmicos). Significa dizer que o objeto de estudo são as concepções, condições, estratégias e práticas de aprendizagem e de construção do conhecimento em EaD e não as universidades pesquisadas.

1 INTRODUÇÃO

A educação representa um dos pilares para o desenvolvimento de uma nação, pois sua difusão impacta diretamente no crescimento econômico do país. A competitividade do mercado global exige mão de obra e força de trabalho especializadas, não há como subverter essa lógica. Em plena sociedade do conhecimento, entretanto, ainda que a demanda por educação e formação estejam em substancial crescimento, ainda é um desafio para o Estado e para a sociedade oportunizar o acesso à educação de qualidade para a população.

No Brasil, diferentes características demográficas, geográficas e sociais podem dificultar o acesso à educação presencial, assim, para atender às contingências, além do sistema presencial de ensino, uma das aplicações possíveis e bastante procurada atualmente é a educação a distância (EaD). Esta modalidade procura desenvolver ambientes e metodologias que propiciem aprendizado remoto, através do qual um ou mais alunos podem vivenciar experiências de aprendizagem em locais fisicamente distintos de onde estão localizados os recursos instrucionais (NAKAYAMA; SILVEIRA, 2004).

A educação a distância tem sido mundialmente difundida nas diversas áreas de conhecimento, passando inclusive a ser foco de reflexão e sistematização das esferas governamentais, porque além de possibilitar a ampliação do conhecimento cultural, abrange a educação continuada, através do desenvolvimento profissional e também o ensino superior, englobando cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*.

A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) publica anualmente um relatório analítico sobre a aprendizagem a distância no país, a proposta é apresentar os resultados de pesquisas realizadas junto ao setor, visando apurar dados e avaliações que possam auxiliar na tomada de decisões e no planejamento das instituições de ensino, governos, conselhos de educação e acadêmicos, empresas que utilizam a EaD corporativa e de consumidores finais dessa modalidade de aprendizagem, além de cooperar com o mercado como um todo. De acordo com o Censo ABED 2012, no período que o projeto desta tese de doutorado foi iniciado, o total de cursos ofertados pelas instituições respondentes foi 9.376, sendo 1.856 (19,8%) cursos autorizados/reconhecidos e 7.520 (80,2%) cursos livres (que não necessitam de autorização governamental para oferta).

A maior concentração de cursos autorizados/reconhecidos era no nível superior de pós-graduação (53%), em especial no *lato sensu* (44%) e de graduação (26%), sendo que a maior parte dos cursos era concentrada em licenciaturas (50%). No ano de 2012 a maioria dos cursos

EaD autorizados livres eram ofertados por instituições privadas (63%), sendo que 81% destas possuíam fins lucrativos e 19% não. Embora a maioria dos cursos autorizados fosse de nível superior, destacava-se o número de cursos de nível médio profissionalizantes (32%). Os cursos livres eram, em grande parte (39%), desenvolvidos por grandes empresas. No entanto, as micro, pequenas e médias empresas também possuíam oferta significativa, com 12%, 33% e 16%, respectivamente (ABED, 2012).

Já em 2014 (última edição do Censo EaD divulgada), a amostra reuniu principalmente instituições tradicionais que vêm ingressando na área de EaD nos últimos anos, principalmente a partir do ano 2000. A amostra geral foi dividida em quatro categorias: formadoras *versus* fornecedoras e privadas *versus* públicas. No contexto da pesquisa, foram consideradas instituições formadoras aquelas que oferecem cursos ou disciplinas a distância, incluindo as categorias: educacionais públicas federais; educacionais públicas estaduais; educacionais públicas municipais; educacionais privadas com fins lucrativos; educacionais privadas sem fins lucrativos; educacionais privadas (com ou sem fins lucrativos), que também oferecem produtos e serviços em EaD; Instituições do Sistema “S” (SENAI, SESI, SENAC, SESC, SEBRAE, etc.); órgãos públicos e Organizações Não Governamentais (ONGs). As instituições formadoras são, em sua maioria, privadas – representando 64% do total, no entanto, há também uma quantidade significativa de instituições públicas (36%) (ABED, 2014).

Do total apresentado no Censo 2014, entre todas as pesquisadas, 241 instituições se enquadram no grupo de estabelecimentos formadores e no que se refere ao tempo de trabalho com a educação, a maioria (67%) atua há mais 20 anos na área. Com relação à atuação no setor de EaD, 64% das instituições respondentes atuam na área há menos de 10 anos e 7%, há mais de 20 anos. A análise em separado das instituições formadoras públicas e privadas traz poucas diferenças em relação à amostragem geral; por outro lado, indica certo pioneirismo dos estabelecimentos públicos no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades em EaD.

A maioria das instituições respondentes (109) ofereceu cursos na modalidade totalmente a distância. Em seguida apresentam-se os cursos EaD livres não corporativos, oferecidos por 97 instituições e as disciplinas EaD de cursos presenciais, oferecidas por 92 instituições. No mesmo ano, cursos semipresenciais foram oferecidos por 75 instituições e os livres corporativos foram ofertados por 72 estabelecimentos. Somando-se os cursos livres, porém, nota-se que eles são oferecidos por mais instituições (169) que todas as demais categorias. Trata-se dos cursos que não necessitam de autorização de um órgão legal para serem oferecidos, dado esse que pode indicar um dos motivos pelos quais são mais populares entre as instituições analisadas.

Quando se comparam os dados gerais com os de cada tipo de instituição formadora, pode-se notar algumas diferenças no que diz respeito ao tipo de oferta em EaD. Percebe-se, por exemplo, uma proporção maior de instituições públicas que oferecem cursos corporativos. O mesmo ocorre em relação à oferta de cursos semipresenciais: há mais instituições públicas ofertando essa modalidade de curso em comparação com estabelecimentos privados. Em relação à oferta de disciplinas EaD em cursos presenciais, a relação se inverte: as instituições privadas têm presença mais significativa nesse segmento (ABED, 2014).

Como mostram os dados, muitas das ofertas acontecem por meio de cursos livres, que são aqueles que não necessitam de autorização de um órgão educacional para serem oferecidos. Eles podem ser corporativos – voltados à capacitação de funcionários ou clientes de uma instituição – ou não corporativos – oferecidos para o público geral vinculado a uma instituição. Os cursos dessas categorias constituíram, em 2014, a maioria dos oferecidos pelas instituições formadoras analisadas, num total de 19.873. A maioria ofertada foi de cursos corporativos, representando cerca de 63% do total – ou seja, 12.475, contra 7.398 (37%) cursos não corporativos. A maioria dos (cursos) livres oferecidos em 2014 foi de atualização, ou seja, destinados aos interessados em rever e aprimorar suas atividades profissionais e em interagir com profissionais de suas respectivas áreas. São cursos práticos que podem ser aplicados rapidamente e com duração que geralmente varia de 30 a 60 horas.

No total, foram realizados 11.497 cursos – a maioria corporativos: 10.485 cursos, 91% dos cursos livres de atualização. Em seguida constam os de iniciação profissional, que buscam preparar o aluno para desempenhar funções básicas e de baixa complexidade no mercado de trabalho, independentemente de conhecimentos técnicos e experiências profissionais anteriores. Em 2014, foram oferecidos 4.692 cursos nessa área – 23% do total de livres oferecidos. A maioria foram cursos não corporativos: 4.420 – 94% livres, de iniciação profissional. Cursos voltados para o treinamento operacional também foram verificados em 2014, representando 5% do total, com 1.097 ofertas, dos quais 818 corporativos. Um fator surpreendente na amostra analisada, é que predominam os cursos com materiais em formato físico distribuídos por correspondência ou entregues diretamente aos alunos, ainda que as ofertas sejam realizadas na modalidade a distância (3.134), caracterizando um descompasso na metodologia aplicada. Em seguida aparecem aqueles que disponibilizam materiais digitais *online* (2.412) aos participantes.

A maioria das instituições organiza seus cursos livres (corporativos ou não) em turmas de 31 a 50 alunos (31%). Diferentemente do que ocorre em outras ofertas, é expressivo o número de instituições que não organizam esse tipo de curso em turmas (23%), deixando os

alunos “livres” no percurso. Por outro lado, o aumento do número de instituições que oferece cursos massivos sem limite máximo de alunos também é notável. São seis instituições, contra duas que representam os cursos regulamentados totalmente a distância, semipresenciais ou disciplinas EaD de cursos presenciais. Tais resultados permitem supor que os cursos livres propiciam maior experimentação em termos de formato e organização, fator que poderia favorecer a inovação nesses casos em comparação com os cursos regulamentados (ABED, 2014).

Pelos dados apresentados nos censos mais recentes sobre a educação a distância no Brasil e de acordo com Maia & Mattar (2007), fica evidente que a modalidade de educação a distância está cada vez mais disseminada e praticada na educação básica, no ensino superior, em universidades acadêmicas, universidades corporativas, treinamentos, cursos, entre outros. É crescente não só o número de instituições educacionais, mas também de empresas e organizações que ofertam programas de capacitação e desenvolvimento de pessoas, através da modalidade EaD, conseqüentemente, há um incremento no número de interessados em realizar os diferentes tipos de cursos ofertados nesta modalidade, que acaba por se tornar um caminho para a democratização da educação, ao possibilitar o aprendizado em tempos e lugares distintos.

Embora a EaD apresente muitas vantagens, esteja em franca expansão e contribua significativamente para o desenvolvimento nacional, algumas limitações são características da modalidade e precisam ser superadas em busca de uma educação de qualidade. Um ponto observado em contextos acadêmicos é que, partindo de uma vocação tradicional da concepção da modalidade de ensino, em que o propósito seria a superação de limites de ordem geográfica, surge uma nova realidade, na qual a expressão “a distância” acaba incorporando um sentido de mediação espaço-temporal, que passa a definir o conceito de ensino mediado. Esta mudança de visão pode desencadear a ilusão de que os cursos a distância “são mais fáceis” e “exigem menor dedicação”, atraindo, portanto, um número maior de interessados em conquistar vagas nesta modalidade de ensino, mesmo em situações em que não existam impedimentos de ordem geográfica para tal escolha.

Teóricos como Maia; Meirelles (2003) e Villardi (2004) consideram que, especialmente na EaD, o estudante deve atuar como sujeito ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, exercendo, portanto, papel de protagonista na construção do conhecimento. Espera-se que o conteúdo programático não seja apresentado como uma doação ou uma imposição, nem um conjunto de ideias a ser depositado nos educandos, mas que seja trabalhado como a devolução organizada e sistematizada daqueles elementos que inicialmente foram entregues de forma desestruturada (FREIRE, 1978). Este posicionamento considera que os conteúdos não podem

simplesmente ser transferidos ou depositados para os sujeitos envolvidos no processo, mas precisam ser trabalhados colaborativamente, através do desenvolvimento da autonomia, da formação do senso crítico, da criação de sentido ou significado dos conteúdos, da interação entre sujeito e objeto, entre outros aspectos.

Espera-se que o conhecimento seja construído de forma colaborativa em contextos de EaD e percebe-se o esforço que os atores (tutores, professores, gestores, instrutores e equipe pedagógica) envolvidos nessa modalidade de ensino fazem para atender esta condição, entretanto, ainda são perceptíveis replicações de práticas que privilegiam o trabalho individual e podem interferir nos processos de aprendizagem.

É necessário, portanto, investigar se está acontecendo construção de conhecimento, de fato, como preconizado, nos cursos ofertados na modalidade a distância em contextos acadêmicos e corporativos. Essa reflexão não visa generalizar nenhuma condição, nem determinar que uma ou outra modalidade de ensino (presencial ou a distância) seja caracterizada como melhor ou mais eficiente. Também não há intenção de priorizar uma metodologia de ensino em detrimento da outra (construir colaborativamente os conhecimentos e/ou transmitir conteúdos), pois ambas podem ser complementares e não excludentes. Considera-se, entretanto, fundamental compreender as diferentes possibilidades metodológicas, para melhorar os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, em contextos de EaD, pois trata-se de uma modalidade de ensino ainda nova e em constante desenvolvimento.

A partir do entendimento de aprendizagem e construção do conhecimento como processos imbricados na dinâmica educacional, o questionamento que norteia essa tese é: quais são as concepções e práticas que propiciam os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento na modalidade de educação a distância em ambientes acadêmicos e corporativos?

Destaca-se que a tese foi realizada considerando os ambientes mencionados em contexto brasileiro. Tendo como centro de análise os processos de aprendizagem focados nas interações e entendendo a educação a distância como estimuladora da autonomia do aluno, haja vista que a distância física entre os envolvidos requer do aluno o gerenciamento do tempo e do seu aprendizado, o argumento principal considera que esta distância pode ser superada por meio das concepções e práticas adotadas em universidades acadêmicas e corporativas, através de proposições orientadas para estimular a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento, por meio do diálogo e *feedback* constantes sobre o desempenho dos envolvidos.

Neste contexto, o objetivo geral deste trabalho é:

- Compreender quais são as concepções e práticas que propiciam os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento a distância em contextos acadêmicos e corporativos.

São objetivos específicos:

- 1) Compreender as concepções acerca dos conceitos de “universidade acadêmica” e “universidade corporativa” na perspectiva dos pesquisados;
- 2) Compreender as concepções acerca dos conceitos de “aprendizagem” e “construção de conhecimento” na perspectiva dos pesquisados;
- 3) Analisar as práticas adotadas em contextos acadêmicos e corporativos para os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento;
- 4) Identificar e analisar as ferramentas tecnológicas utilizadas em contextos de educação a distância que propiciam interação com foco na autonomia e colaboração;
- 5) Propor meios para otimizar os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem em cursos EaD, indicando novas possibilidades de atuação.

Tendo em vista o objetivo central da pesquisa, é indispensável esclarecer os conceitos de concepção e prática, que embasam esta tese.

No dicionário Michaelis, a palavra “concepção”, significa 1 Ato de conceber ou ser concebido. 2 Geração. 3 Faculdade de compreender as coisas; percepção. 4 Fantasia, imaginação. 5 Criação ou obra do espírito. 6 Imagem de uma coisa na mente. *C. de papel, Social*: ideia que a pessoa formula da sua própria atuação e *status* nos grupos sociais a que pertence. *C. do mundo*: imagem subjetiva do mundo, concebida por um indivíduo ou grupo, de acordo com determinado ponto de vista.

O propósito desta tese então, em relação às concepções, é conhecer a compreensão, a construção de sentido ou o entendimento que os entrevistados têm acerca dos temas universidade acadêmica, universidade corporativa, aprendizagem e construção de conhecimento.

Já o conceito de prática (pedagógica) utilizado neste estudo, ultrapassa o esquema que articula os três elementos constituintes da prática (conhecimento, professor e estudante) considerando-a primordialmente como uma prática social. Na visão, deste estudo, são considerados os contextos, as relações e as especificidades dos conhecimentos e dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, como definem Caldeira e Zaidan (2010, p. 21):

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (CALDEIRA & ZAIDAN (2010, p. 21).

A prática pedagógica também é interpretada, na percepção de Sacristán (1999) como a ação do professor nos espaços acadêmicos, especialmente em sala de aula. Como o foco do estudo é a educação a distância, estes espaços aqui são representados pelas ações e práticas realizadas nestes contextos. Assim, é pertinente considerar que, ao pesquisar as concepções e práticas, as interpretações da realidade estão intimamente imbricadas às variadas e constantes subjetividades dos envolvidos na pesquisa, é fundamental portanto, que sejam considerados os elementos contraditórios existentes nos depoimentos, bem como as relações entre tais elementos antagônicos, o período histórico, o campo de conhecimento, o contexto geral do fenômeno (macro) e mediante sucessivas aproximações, considerar também as particularidades dos detalhes (micro) (GADOTTI, 2010). A intenção com essas colocações preliminares é destacar que a análise e o tratamento de dados foram realizados de acordo com as concepções e práticas elencadas nos depoimentos e relacionadas aos aspectos sociais gerais, à realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos participantes da pesquisa.

Os temas de aprendizagem e de construção do conhecimento são recorrentes e, cada vez mais, vem ganhando espaço no contexto educacional da atualidade. Também tem se falado acerca da mudança de paradigmas, com o incremento de novas tecnologias para a aprendizagem, através de uma mudança conceitual e da ênfase no construtivismo. Temáticas acerca da construção de conhecimento, aprendizagem significativa, modelos pedagógicos contemporâneos, preocupação com inter, multi e transdisciplinaridade são apenas alguns dos novos conceitos que imperam no discurso adotado pelas instituições de ensino, seja em nível de educação básica ou superior. No entanto, ainda que o discurso em voga esteja voltado para as teorias cognitivas, com ênfase no construtivismo, observa-se que há muito ainda que se desenvolver nas práticas metodológicas educacionais para o desenvolvimento da autonomia dos alunos (em contextos acadêmicos) e empregados (em contextos corporativos), em busca da construção de conhecimento.

A missão da universidade acadêmica preconiza a tríplice: ensino, pesquisa e extensão, conforme dispõe o artigo 207 da Constituição Federal. Em tese, a relação bem articulada, destes fatores deveria conduzir a mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem, colaborar efetivamente para a formação profissional de estudantes e professores e fortalecer os atos de aprender, de ensinar, de formar profissionais e cidadãos. Entretanto, Rodrigues (2011), observa que a prática tem mostrado que, quanto maior a qualificação do docente, mais ele tende a se afastar do ensino, notadamente o de graduação e da extensão, para se dedicar à pesquisa e à orientação na pós-graduação. Por outro lado, os projetos de extensão em geral deveriam cada vez mais permanecer associados aos conteúdos das disciplinas e das atividades de ensino de graduação e de pós-graduação e ter mais participação de estudantes, técnicos e professores. A pesquisa, por sua vez, também se apresenta, na maioria dos casos, desvinculada, fragmentada e desarticulada do conjunto do ensino - da graduação, da pós-graduação e da extensão (RODRIGUES, 2011).

Nesta perspectiva de análise, talvez por consequência da massificação, o foco das universidades acadêmicas recai mais na formação profissional de jovens, lançando-os no mercado de trabalho, aptos para desempenharem determinadas tarefas, sem grande preparação para o futuro. Esta condição se assemelha, portanto, ao que acontece nas universidades corporativas, que preparam o profissional para desempenhar funções específicas, geralmente com formação atrelada às rotinas específicas do cargo e trabalho. Nesse sentido, pretende-se promover, por meio deste estudo, reflexões acerca da preocupação com a qualidade do ensino, à medida que se busca indicar inovações que possam otimizar os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem, especialmente em realidades de educação a distância.

Sabe-se que os processos de aprendizagem podem ser analisados e compreendidos através de diferentes prismas, estabelecidos prioritariamente por meio das diversas teorias da aprendizagem que, de acordo com seus pressupostos, estabelecem formas distintas de interpretação e, embora sejam profundas as divergências entre as visões teóricas, é importante considerar que cada uma traz contribuições significativas para o exercício da reflexão sobre as relações existentes entre aprendizagem e ensino, desenvolvimento e aprendizagem, construção do conhecimento e inteligência. O conceito de Arquitetura Pedagógica (AP) contribui neste contexto, pois como afirma Behar (2009), trata-se de um sistema de premissas teóricas que é utilizado para representar, explicar e orientar a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de estudo/conhecimento. Na concepção de Nevado, Carvalho e Menezes (2007), as arquiteturas pedagógicas são estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência dos seguintes componentes: abordagem

pedagógica, *software*, internet, inteligência artificial, educação a distância, concepção de tempo e espaço. Outros conceitos e as aplicações das Arquiteturas Pedagógicas serão apresentados no capítulo de Construção Teórica.

Esta tese foi baseada numa perspectiva multidisciplinar, de acordo com uma concepção epistemológica baseada no paradigma interpretativista, por seu foco, diversidade e abrangência, pois apresenta conceitos de diferentes áreas, tais como Administração, Psicologia, Educação, Pedagogia, Informática e Comunicação. Trata-se de um estudo não específico do curso de Administração, apesar de ser desenvolvido num programa de pós-graduação desta área. A inclinação ao paradigma interpretativista se baseia nas mudanças percebidas nos contextos acadêmicos e organizacionais e que contemplam paradoxos e incertezas, por estarem inseridos em um ambiente global permeado por constantes inovações tecnológicas, com profundas influências éticas, políticas, ambientais e econômicas. Demandam, portanto, a ampliação de perspectivas no processo de formação de seus alunos e empregados.

Em destaque são apresentadas, nesta tese, as teorias interacionistas, que trazem suas contribuições para a pesquisa científica, no sentido em que possibilitam a compreensão de como as interações entre os indivíduos interferem nas construções de suas práticas, proporcionando, portanto, diferentes olhares teóricos e metodológicos na dinâmica educacional. O Interacionismo aqui é compreendido como “a crença segundo a qual a explicação da origem do conhecimento está na síntese permanente entre as condições internas do sujeito e do meio, entre a maturação e a experiência adquirida” (MARQUES, 2008, p. 17). Neste sentido, as propostas de Piaget (1974, 1978, 1979) e Freire (1978 e 1999) apresentam diferentes abordagens de como essas teorias podem ser compreendidas e aplicadas, sendo que suas concepções também convergem no Construtivismo, uma abordagem pedagógica na qual não é o professor que ensina, mas sim o aluno que aprende. Trata-se de uma abordagem que baseia na ação tutorial do professor que, ao invés de ensinar, induz o aluno a "aprender-a-aprender" através da busca orientada do conhecimento que necessita, como será explicado mais adiante. O capítulo 2 traz a construção teórica que embasa o desenvolvimento desta tese, por meio da apresentação dos temas aqui indicados.

2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA

Para compreender as concepções e práticas que acontecem em contextos de educação a distância, primeiramente é apresentado um breve histórico desta modalidade de ensino no Brasil, depois elucidam-se os principais conceitos e as distinções entre as teorias de aprendizagem mais conhecidas, articulando-se as discussões com ênfase no Construtivismo.

A seguir, foca-se nos debates sobre processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de construção do conhecimento, tendo em vista as proposições de teóricos da área de Educação, como Becker (1999, 2001, 2008, 2010, 2012, 2013), Freire (1979, 1983, 1996, 1999, 2001, 2003), Marques (2008) e Piaget (1964, 1974, 1976, 1978, 1996) e também são apresentadas as implicações acerca dos processos de aprendizagem na perspectiva organizacional, sob embasamento de Antonello (2007), Elkjaer (2000), Cavalcanti & Gomes (2004), Moreira (1997, 1999), Pozo (1998, 2002), Reckwitz (2002) e Yakhlef (2010).

Discorre-se sobre a importância das Arquiteturas Pedagógicas (AP) neste contexto, sob o entendimento de Behar (2009), Carvalho, Menezes e Nevado (2005, 2007, 2011), bem como as proposições resultantes destas discussões. Também são enfatizadas a questão da interação e da necessidade de autonomia do aluno em cursos a distância. Posteriormente são apresentadas brevemente as características das universidades acadêmicas e das universidades corporativas, com ênfase nos principais aspectos que as assemelham e que as diferenciam.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A educação a distância, modalidade mediada por tecnologias de informação e comunicação, oportuniza novas formas de interação, de aprendizagem e de construção de conhecimento. Caracteriza-se como um espaço virtual de trocas e socializações pelo qual é possível aprender colaborativa e democraticamente.

O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2005):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação

e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A definição de Educação a Distância complementa-se com o primeiro parágrafo do mesmo artigo do decreto, ao destacar que esta modalidade deve contemplar, obrigatoriamente, momentos presenciais, como se segue:

§ 1o A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I – avaliações de estudantes; II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

O Brasil comemorou em 2004 o primeiro centenário das atividades de Educação a Distância no país. Os cursos precursores da modalidade aconteceram por correspondências e foram três as instituições pioneiras: a Escola Internacional, no Rio de Janeiro e os Institutos Monitor e Universal, em São Paulo. Os anos 60 são lembrados pela tele-educação, época em que se passa a usar o rádio e a televisão com mais intensidade, no final deste período registra-se o uso do satélite como ferramenta educacional e tem início a série de telecursos da Fundação Roberto Marinho (juntamente com a Universidade de Brasília, Fundação Padre Anchieta e o Bradesco), destinados ao 2º Grau. Já em meados dos anos 90 há uma renovação da série, que passa a se chamar Telecurso 2000 em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e que se volta à clientela de cursos supletivos de 1º e 2º Graus, incluindo pela primeira vez, o Curso Profissionalizante em Mecânica (FORMIGA, 2004).

O terceiro ciclo se inicia com o surgimento da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (USP), que introduz o uso do computador com multimídia no ensino de ciências e tem relação com o papel transformador da internet a partir dos anos 90, quando, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) surge a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), matriz geradora da internet no Brasil. Em 1995 expande-se o acesso à internet também para fins empresariais, cujo uso, até então, era exclusivamente acadêmico e no mesmo ano, em São Paulo, é criada a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) como sociedade científica, filiada à SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (FORMIGA, 2004).

No final dos anos 80 o Ministério da Educação apoia a modalidade a distância a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, como uma oportunidade a ser melhor explorada, e, por conta disso, cria em 1995, a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Foi em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, pela primeira vez, incluiu-se na legislação educacional a EaD como modalidade

de educação. A partir daí o aceno governamental viabiliza a criação de portais educativos, consórcios de universidades e universidades virtuais. O Ministério da Educação – MEC - lança em 2005 a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a modalidade a distância ganha espaço também nas empresas, prova disso é que no ano de 2004 foi criada uma associação voltada especificamente para a educação corporativa no país: a ABEC - Associação Brasileira de Educação Corporativa (FORMIGA, 2004). Outros aspectos acerca do surgimento e atuação das universidades corporativas (e acadêmicas), que fazem parte do contexto deste estudo serão abordados no último subtítulo deste capítulo.

2.1.1 Ambientes virtuais de aprendizagem e sua relação com as arquiteturas pedagógicas e as novas tecnologias informacionais e comunicacionais

Uma característica marcante na modalidade EaD é a busca pelo conhecimento de forma autônoma, por aqueles que dela participam. Sendo assim, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) surgem como ferramentas essenciais na construção desses conhecimentos, por propiciarem aos usuários a possibilidade de interagir e não apenas receber informações, complementando, portanto, o aprendizado, além de funcionarem como principal elo entre os mediadores – tutores, professores, instrutores - e os alunos.

De acordo com Santos (2003), apesar da expressão ambientes virtuais de aprendizagem ser, atualmente, bastante disseminada, seu conceito não é único. De modo geral, um AVA refere-se ao uso de recursos digitais de comunicação, principalmente, através de *softwares* educacionais via *web*, que reúnem diversas ferramentas de interação (OLIVEIRA *et al.*, 2004; VALENTINI, SOARES, 2005) com objetivo de proporcionar aprendizagem aos alunos.

Para Oliveira *et al.* (2004), um ambiente de aprendizagem pode ser conceituado como o espaço das relações com o saber, o qual é o objeto maior do processo de aprendizagem. Tais espaços também são compreendidos pelos autores como ambientes favorecedores da construção do conhecimento, que ocorre a partir das interações dos alunos com os conteúdos, com os outros alunos e com os professores (OLIVEIRA *et al.* 2004).

No entendimento de Santos (2003), todo ambiente virtual pode ser considerado um ambiente de aprendizagem desde que esta seja entendida “como um processo sócio-técnico onde os sujeitos interagem na e pela cultura, sendo essa um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento” (SANTOS, 2003, p. 2). Para

a autora, um AVA é caracterizado pelo processo de comunicação em rede entre seres humanos, a partir de interfaces digitais, na qual todo e qualquer signo pode ser produzido e socializado no e pelo ciberespaço (SANTOS, 2003, p. 3), a partir deste entendimento, *sites*, *blogs*, fóruns, ambientes interativos e comunidades virtuais, também seriam considerados AVAs.

Já para Valentini e Soares (2005), um AVA é um espaço social, constituído de interações cognitivo-sociais sobre, ou em torno de, um objeto de conhecimento, no qual as pessoas interagem mediadas pela linguagem da hipermídia visando o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com esse conceito, o foco não está na forma como ocorre o processo de ensino aprendizagem, mas no objeto de conhecimento alcançado por essa forma. Para as autoras, um AVA está relacionado ao desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem num espaço virtual na *web*, organizado de forma que a construção de conceitos, por meio da interação entre alunos, professores e objetos de conhecimento seja propiciada (VALENTINI, SOARES, 2005).

Um AVA deve, portanto, possibilitar à comunidade acadêmica e ao seu entorno a utilização dos mais variados tipos de materiais através de atividades cooperativas, em diferentes contextos de tempo/espaço, contemplando atividades síncronas - em tempo real ou assíncronas - em tempos distintos, por meio de uma arquitetura de conceitos que tenha como referência tanto o trabalho em grupo como a autonomia do aluno, na busca pela solução de problemas.

Para Echeverría e Pozo (1998), a solução de problemas baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas, que exijam dos alunos uma atitude ativa ou um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento. O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes. Nesse contexto, surgem as Arquiteturas Pedagógicas (AP) de resolução de problemas, uma excelente estrutura de aprendizagem que oportunizará aos alunos um estabelecimento de “[...] distâncias, proximidades, semelhanças e diferenças entre o vivido, o que experimenta no presente e o que ainda está por vir. Não raras vezes, um caso anterior significativo serve como ponto de partida e como suporte para compreender a dinâmica do caso atual” (NEVADO, CARVALHO e MENEZES, 2007, p. 44), como será apresentado a seguir.

2.1.2 Arquiteturas Pedagógicas

Na concepção de Nevado, Carvalho e Menezes (2007), as Arquiteturas Pedagógicas são estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência dos seguintes componentes: abordagem pedagógica, *software*, internet, inteligência artificial, educação a distância, concepção de tempo e espaço. O caráter das arquiteturas pedagógicas, inspiradas nas ideias construtivistas de Piaget (que serão apresentadas adiante), é pensar a aprendizagem como um trabalho artesanal, construído por meio da vivência de experiências e na demanda de ação, interação e meta-reflexão do sujeito sobre os fatos, os objetos e o meio ambiente sócio-ecológico (KERCKHOVE, 2003). Para Nevado, Carvalho e Menezes (2007), seus pressupostos curriculares compreendem pedagogias abertas capazes de acolher didáticas flexíveis, maleáveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos.

A relação metafórica da construção das arquiteturas pedagógicas a um trabalho artesanal é devido à possibilidade de tecer uma rede de relações entre as experiências vivenciadas pelos sujeitos e a reflexão sobre diferentes fatos e objetos relacionados com o meio de atuação em estudo. Este processo, entretanto, necessita de propostas pedagógicas abertas a uma abordagem didática flexível e adaptável aos mais diversos enfoques temáticos (NEVADO *et.al.*, 2007).

As arquiteturas pedagógicas não prescindem de propostas de trabalho aos estudantes, mas são necessárias para ajudar na autonomização deles, até que sejam capazes de desenvolver mecanismos de autonomia na aprendizagem. Na verdade, as arquiteturas pedagógicas têm componentes informativos e propositivos, pois a estrutura é uma forma com caminhos ora mais abertos ora mais fechados (NEVADO, CARVALHO e MENEZES, 2007).

Outra perspectiva é apresentada por Behar (2009), que considera Arquitetura Pedagógica como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como o currículo é abordado e possibilita a concretização das práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de estudo/conhecimento. Portanto, a AP é constituída por um gama de elementos organizacionais, instrucionais, metodológicos e tecnológicos, que mantêm uma inter-relação.

A concepção epistemológica que embasa uma arquitetura pedagógica ideal para cursos ofertados na modalidade a distância encontra-se na teoria piagetiana. Sendo que, para Piaget, o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o objeto e seus pressupostos posicionam os estudantes como sujeitos ativos, protagonistas de sua própria aprendizagem, enquanto que a aprendizagem é possível apenas quando há uma assimilação ativa e toda ênfase é colocada na

atividade do próprio sujeito, sem essa atividade não há didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito (BECKER, 2012). Na visão de Becker (2012), o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, só construirá algum conhecimento novo, se agir e problematizar a própria ação, se apropriar dela e de seus mecanismos íntimos.

Em consonância com os pressupostos piagetianos, que posicionam os estudantes como protagonistas de sua aprendizagem, a educação a distância deve despertar nos aprendizes a autonomia, a criatividade e a criticidade (NASCIMENTO & COSTA, 2004) e as arquiteturas pedagógicas de resolução de problemas acompanham essa concepção, ao romper com a visão tradicional de ensino, na qual o aluno é um ser passivo, preparado para ser um especialista no conhecimento já existente, lidando somente com soluções já conhecidas e propiciam “novas formas de conceber e praticar a educação, entendendo que o conhecimento nasce do movimento, da dúvida, da incerteza, da necessidade de busca de novas alternativas, do debate, da troca” (NEVADO *et al.*, 2007).

Segundo Nevado *et al.* (2007), educar para a incerteza implica em: buscar soluções para problemas reais; transformar informações em conhecimento; incentivar a autoria, a expressão, a interlocução; apoiar a atitude investigativa; educar para a autonomia e para a cooperação. O aluno tende a procurar soluções para problemas reais a partir de seus conhecimentos prévios, através de sua capacidade cognitiva que é, fundamentalmente, a capacidade de inferência. De acordo com Becker (1999, p. 76), essa capacidade faz com que o aluno passe de um “conhecimento qualquer a outro; de um conhecimento mais simples a um mais complexo; de uma ação prática que busca êxito a uma pergunta que mira a verdade, a explicação, a razão, a compreensão, o porquê”.

Idealmente, em cursos ofertados na modalidade EaD, as atividades devem contemplar, preferencialmente, o desenvolvimento de trabalho em grupos, que podem ser desenvolvidos por meio de *chats*, fóruns e outras atividades coletivas, com a intenção de incentivar a interação e cooperação entre os aprendizes, ao invés de atividades realizadas individualmente. Essas práticas corroboram com Piaget ao defender que “o desenvolvimento do pensamento implica um elemento social de cooperação” (PIAGET, 1993 *apud* NEVADO *et al.*, 2011). Assim, ao invés da perspectiva de aprendizes estudando isolados, deve-se buscar a adoção de uma metodologia que incentive interações significativas entre os estudantes.

Para Nevado *et al.* (2011) na cooperação, a atividade pessoal desenvolve-se numa perspectiva de criatividade e invenção. A cooperação também estimula a tomada de consciência dos processos individuais de pensamento, pois os sujeitos tomam consciência e descobrem-se, na medida em que aprendem a conhecer os outros.

As arquiteturas pedagógicas de resolução de problemas, portanto, podem atuar no enriquecimento das metodologias aplicadas nos cursos, sejam eles em contextos acadêmicos ou corporativos, na potencialização do papel dos professores e exercem papel de parceiras no processo de aprendizagem e de construção de conhecimento dos alunos, transformando suas certezas provisórias, que num primeiro momento eram inferências, em conhecimento.

Em contextos de EAD, para promover a cooperação dos atores envolvidos no processo, os aparatos tecnológicos tornam-se elementos indispensáveis e daí surgem as novas tecnologias informacionais e comunicacionais (NTIC), que serão abordadas no subtítulo seguinte.

2.1.3 Novas tecnologias informacionais e comunicacionais (NTICs)

Tendo como base a importância das arquiteturas pedagógicas para desenvolver a autonomia e cooperação dos alunos nos processos de aprendizagem e de construção do conhecimento, é importante reconhecer que o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação constitui um elemento inovador e transformador das práticas educacionais vigentes, que pode interferir nos fenômenos e processos educacionais, entretanto,

[...] a incorporação das TIC na educação não transforma nem melhora automaticamente os processos educacionais, mas, em compensação, realmente modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre seus atores e entre esses atores e as tarefas e conteúdos de aprendizagem (COLL e MONEREO, 2010, p. 10-11).

Um dos grandes desafios na implantação e uso das tecnologias em todos os níveis de ensino, em especial na educação superior, é “que realmente representem uma inovação nos métodos de ensino e uma melhoria dos processos e resultados da aprendizagem” (COLL e MONEREO, 2010, p. 33). Há um aspecto de grande relevância, nesse sentido, que é a repetição do uso da “tecnologia por tecnologia”, ou seja, simplesmente substituir livros, laboratórios, atividades práticas ou de campo para utilizar tecnologia, como o computador é um grande erro. O mais importante é adequar cada ferramenta tecnológica à sua prática metodológica, que tornará a aprendizagem mais criativa e interessante para o aluno, garantindo assim a inovação e facilitação do processo de aprendizagem.

Em contextos de EaD, na medida em que os alunos, professores e tutores constroem uma fluência tecnológica (TEIXEIRA, 2010), dificilmente deixarão de se beneficiar dela e promover uma educação em consonância com os recursos que são disponibilizados,

possibilitando, assim, um aprender maior. Não se trata simplesmente de instrumentalizar para o uso de tecnologias educacionais, como ocorre em diversos projetos informatizados de instituições de ensino, ou criar necessidades para utilizar as tecnologias de informação e comunicação, mas utilizar a tecnologia para suprir necessidades da educação e interação.

É evidente a evolução que acontece em diversos ambientes educacionais e que diz respeito à aplicação de novas tecnologias aos processos de ensino e de aprendizagem. Educadores e profissionais trabalham com o objetivo de desenvolver novos modos para introduzir as TICs nos currículos e compartilhar as informações de ensino pela *web*, permitindo dessa forma usar a tecnologia como parte integrante das metodologias, para ensinar qualquer assunto a qualquer nível de escolaridade (RIBEIRO & JUNIOR, 2006).

Sendo assim, partindo do pressuposto que os ambientes virtuais de aprendizagem interferem nos processos cognitivos e interativos da educação e que podem influenciar diretamente no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, constrói-se a sua relevância social e científica. Os questionamentos não devem estar, obrigatoriamente, na virtualização do conteúdo, mas sim na mudança de paradigma e, naturalmente, na qualidade do ensino. De acordo com Lévy (1999), o essencial reside num novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, os aprendizados personalizados e o aprendizado cooperativo em rede. Contudo, não há apenas uma maneira de desenvolver um ambiente virtual de aprendizagem, da mesma que não existe apenas um padrão para projetos pedagógicos dos cursos, ou seja, os projetos irão depender, entre outros, dos objetivos, da concepção pedagógica, da proposta de formação, do perfil do público alvo, da tecnologia de mediação eleita e da abrangência da oferta em questão, especialmente quando se considera a amplitude de formas e contextos de oferta de cursos livres, geralmente adotados por ambientes corporativos.

Deve haver uma aproximação entre os aspectos pedagógicos e tecnológicos para promoção da autonomia dos estudantes, pela influência que um exerce sobre o outro, especialmente quando se refere a ambientes virtuais de aprendizagem. Para Moran (2007), a educação avança pouco nas organizações empresariais e nas escolas porque ainda predominam organizações autoritárias, processos de ensino e aprendizagem controladores, educadores pouco livres, mal resolvidos, que repetem mais do que pesquisam, que impõem mais do que se comunicam, que não acreditam no seu próprio potencial nem no dos seus alunos, que desconhecem o quanto eles e seus alunos podem realizar. A tecnologia propicia interações mais amplas, que combinam o presencial e o virtual, portanto, o educador precisa estar atento para utilizar a tecnologia como integração e não como distração ou fuga (MORAN, 2007). Costa e Franco (2006) afirmam que, de nada adiantaria desenvolver um AVA partindo desse princípio

da autonomia do aluno, provendo ferramentas para tal característica, se o processo didático-pedagógico for baseado em prazos pré-determinados, vinculações a semestres regulares e “engessados”, a regras e regulamentos institucionais, apresentando restrições quanto às decisões curriculares e amarração a outros fatores preestabelecidos, pois este conjunto limitaria a autonomia do estudante (COSTA E FRANCO, 2006). A possibilidade vislumbrada pelos autores parece mais aplicável à contextos corporativos, que são mais dinâmicos e flexíveis, enquanto que as instituições tradicionais de ensino necessitam da aplicação de regras balizadoras, tais como a organização dos períodos letivos em semestres, que precisam ser regulados por prazos rígidos, justamente para que haja um controle e acompanhamento da evolução dos estudantes. Evidentemente, as condições regulatórias não precisam limitar os estudantes nem prejudicar sua autonomia e devem ser consideradas como organizadoras e não como limitadoras dos processos de aprendizagem.

Em uma proposta pedagógica que precede a autonomia do aluno, a memorização deve dar lugar à pesquisa e à construção de conhecimento e, num ambiente virtual de aprendizagem adequado, as interfaces desenvolvidas a partir de recursos multimídia devem priorizar o “controle do aprendiz”, “encorajando a exploração e o envolvimento do estudante” (LOISELLE, 2002 *apud* COSTA & FRANCO, 2006), portanto tal característica não irá influenciar apenas os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, mas também o perfil dos envolvidos.

As novas tecnologias de informação e comunicação, portanto, são capazes de incrementar a capacidade de comunicação humana a níveis ainda não assimiláveis e este é um dos fatores que está contribuindo fortemente para a revolução da informação no mundo. Neste cenário, é possível enxergar as universidades, os professores e os ambientes virtuais de aprendizagem, enquanto mediadores tecnológicos, como filtros e catalisadores, ao mesmo tempo, dessas informações e conhecimentos (VIEIRA & LUCIANO, 2006). Para que haja convergência satisfatória de todos estes fatores, é essencial pensar numa concepção de modelo adequada com os objetivos metodológicos e pedagógicos, que confluem para os processos de aprendizagem, de construção de conhecimento e desenvolvimento de autonomia dos envolvidos, para tanto, é fundamental compreender as principais concepções acerca destes conceitos.

Vale destacar que até esse ponto procurou-se apresentar um *framework*, ou seja, um conjunto de conceitos que se traduzem numa perspectiva teórica importante para elucidar os temas que são tratados nesta tese, entretanto, o embasamento que fundamenta o estudo, de fato,

parte das concepções acerca dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, que são apresentados na sequência.

2.2 CONCEPÇÕES ACERCA DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para que as atividades cooperativas e colaborativas possam ser implementadas, considerou-se importante tomar, como norteadores deste estudo, conceitos relacionados às teorias da aprendizagem, construção de conhecimento e interação/interatividade mediadas por tecnologias.

Existem diferentes tipos, modelos e estruturas de cursos ofertados na modalidade EaD e a implantação de cada programa atende a concepção pedagógica e ferramental tecnológico adotados pelas instituições proponentes dos cursos, sempre considerando os referenciais de qualidade para ensino a distância do Ministério da Educação, quando aplicado a contextos acadêmicos. Já em ambientes corporativos, não há uma regra ou uma diretriz específica, considerando que as empresas têm autonomia para definir internamente a melhor forma de capacitar e desenvolver seus empregados, tendo liberdade para escolher formas de aplicação de treinamento e avaliação de resultados, conforme suas próprias especificidades, recursos e interesses, independentemente do aval de uma instituição reguladora externa.

Em comum, os contextos acadêmico e corporativo têm o propósito de formar profissionais e cidadãos e capacitar empregados por meio da aprendizagem, conceito que será abordado na sequência.

2.2.1 Teorias de aprendizagem

Durante muitos anos, a forte corrente reducionista do positivismo lógico preconizava que a função da ciência era uniformizar o conhecimento através das leis universais e levou a aceitação do comportamentalismo como única teoria da aprendizagem possível, que não provocou avanços significativos na compreensão dos processos de aprendizagem, já que em sua forma ortodoxa, o comportamentalismo implicava em negar a eficácia e relevância dos processos intermediários entre as condições (ambiente que estimula) e os resultados da aprendizagem (as respostas) (POZO, 2002).

A evolução do comportamentalismo e seu esforço para abarcar áreas complexas do comportamento humano, juntamente com o impacto produzido nos anos 50 e 60 pelas novas ciências e tecnologias da comunicação, mais dedicadas à representação e manipulação do conhecimento, abriram passagem para uma crise no comportamentalismo como teoria total da aprendizagem, sendo relativamente substituído pelo novo paradigma cognitivo. De acordo com Pozo (2002), a explosão cognitiva, que se produziu na Psicologia, longe de trazer uma teoria unitária, supõe uma multiplicação das alternativas teóricas sobre o funcionamento da mente humana. A psicologia cognitiva, em vez de ser uma teoria compacta, é antes um enfoque, uma forma de se aproximar do comportamento e conhecimento, por meio das representações que a mente humana produz e dos processos mediante os quais as transforma ou manipula.

A partir dessas ideias, fica claro que existem muitas teorias diferentes acerca do tema aprendizagem, não cabe aqui analisar em detalhes umas ou outras, mas busca-se uma visão integradora dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, sem intenção de evidenciar alguma compatibilidade entre as diversas perspectivas que compõem as teorias de aprendizagem.

O ato de "ensinar", como descreve Scheffler (1973) "pode ser caracterizado como uma atividade que visa promover a aprendizagem, praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do aluno e a sua capacidade para julgar de modo independente". Embora em muitos casos da educação tradicional essa "capacidade para julgar de modo independente" não seja prioritariamente incentivada, na educação a distância ela deve ser estimulada, considerando que o aluno é o principal agente da construção de seu conhecimento. Sem ele, não há aprendizagem e, por consequência, o ensino não acontece. Percebe-se uma relação fundamental entre os conteúdos e os sujeitos (que ensinam e aprendem) caracterizando, portanto, um processo de inter-relação entre os conceitos ensino, aprendizagem e interação (que será abordado mais adiante).

O termo aprender, situado historicamente, significa "adquirir conhecimento de" (FERREIRA, 2012), entretanto, não é pertinente adotar uma visão simplista e limitada de um termo tão disseminado em diferentes áreas do conhecimento. Aprender não significa apenas conhecer algo, mas também caracteriza se apropriar deste conhecimento de maneira crítica, através da compreensão dos mecanismos e fenômenos relacionados ao tema.

Atualmente, muito se ouve falar em aprendizagem significativa, que implica na tomada de consciência daquilo que está sendo realizado. A ideia central parte da teoria de David Paul Ausubel (1918-2008) que foi apresentada em 1963 e quando as ideias behavioristas predominavam. Acreditava-se na influência do meio sobre o sujeito, isso significava que as

informações que os estudantes conheciam não eram consideradas importantes e o entendimento predominante era que eles só aprenderiam se fossem ensinados por alguém.

A concepção de ensino e aprendizagem de Ausubel segue na linha oposta à dos behavioristas, para ele, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. Para Ausubel (1963, p. 58), “a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”. Surge daí o entendimento da diferença entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica. Na concepção do teórico, quando uma nova informação é relacionada a algum aspecto relevante ou previamente existente na estrutura cognitiva daquele que aprende, tem-se uma aprendizagem significativa.

Em contrapartida, a aprendizagem mecânica acontece quando a nova informação não se relaciona a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, sendo arbitrariamente armazenada e, portanto, pouca ou nenhuma interação ocorre entre a nova informação adquirida e aquela já armazenada (NOVAK, 1977). Pensada nos contextos acadêmicos, a teoria leva em conta a história do sujeito e ressalta o papel dos docentes na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem. Os conceitos de Ausubel são compatíveis com outras teorias do século 20, como a do desenvolvimento cognitivo, de Jean Piaget (1896-1980), e a sociointeracionista, de Lev Vygotsky (1896-1934). Para que a aprendizagem aconteça efetivamente, o conteúdo a ser ensinado deve ser revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária.

A partir da teoria de aprendizagem significativa, Novak (1977) deu novos significados ao conceito, estendendo seu âmbito de aplicação: em sua teoria humanista de educação, a aprendizagem significativa subjaz a construção do conhecimento humano e o faz integrando positivamente pensamentos, sentimentos e ações, conduzindo ao engrandecimento pessoal. Esta concepção se refere também a uma troca de sentimentos, assim, um evento educativo, segundo ele, também seria acompanhado de uma experiência afetiva.

A predisposição para aprender, colocada por Ausubel (1963) como uma das condições para a aprendizagem significativa, está, para Novak, intimamente relacionada com a experiência afetiva que o aprendiz tem no evento educativo. A hipótese concebida, portanto, é que a experiência afetiva seria positiva e intelectualmente construtiva quando o aprendiz tem ganhos em compreensão e reciprocidade, enquanto que a sensação afetiva seria negativa e geraria sentimentos de inadequação, quando o aprendiz não sente que está aprendendo o novo conhecimento. Assim, a predisposição para aprender e a aprendizagem significativa guardam

entre si uma relação dependente uma da outra, ao mesmo tempo, gera este tipo de experiência afetiva. Atitudes e sentimentos positivos em relação à experiência educativa têm suas raízes na aprendizagem significativa e, por sua vez, a facilitam (MOREIRA, 1997).

É importante conhecer e compreender as diferentes teorias de aprendizagem, pois os progressos no desenvolvimento humano, na construção de conhecimento e no nascimento da psicologia cognitiva estão pautados nestas teorias. São elas que sustentam os modelos pedagógicos utilizados nas instituições de ensino e por este motivo, neste capítulo, procura-se apresentar as principais características das teorias de aprendizagem mais disseminadas, com o objetivo de compreender as principais práticas utilizadas e a escolha dos suportes pedagógicos adotados em cursos ofertados na modalidade EaD, seja em contextos acadêmicos ou corporativos.

Tendo como foco a educação para o desenvolvimento da autonomia e cooperação, a teoria construtivista é adotada como fio condutor desta perspectiva. Neste sentido, é importante destacar o que apresenta Becker (2001, p. 72):

Construtivismo não é uma prática, ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas (BECKER, 2001, p. 72).

O construtivismo de Piaget trata o conhecimento como uma construção, a partir da ação do sujeito, numa interação com o objeto do conhecimento. Piaget buscou conhecer o desenvolvimento das formas de interação do sujeito com a realidade e a construção do conhecimento delas decorrente (DELVAL, 2000). Em suas obras, os conceitos fundamentais se referem aos mecanismos gerais de funcionamento da inteligência (adaptação, organização, assimilação e acomodação) e trazem a ideia de que o sujeito se constitui na interação com o objeto e que é a própria interação que permite a construção do sujeito, do objeto e do conhecimento. Assim, a interação entre o sujeito e o mundo tem não apenas um caráter construtivo, mas também constitutivo (SANCHIS; MAHFOUD, 2007).

Para Piaget (1967 apud SANCHIS; MAHFOUD, 2007, p. 166), a natureza de todo conhecimento consiste na constituição de uma relação entre o sujeito e o objeto.

(...) o conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e os objetos, (...) mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto, há construções de interações entre o sujeito-que-conhece e o sujeito conhecido (Piaget, 1967 apud SANCHIS; MAHFOUD, 2007, p. 166).

Significa que o sujeito conhece e interpreta o mundo a partir de estruturas próprias e esse processo se relaciona na interação entre o sujeito e o objeto, o que faz com que as estruturas sejam construídas pela relação estabelecida entre eles. Para Sanchis e Mahfoud (2007), o

construtivismo apresenta um modo de existir relacional, tanto do sujeito quanto do objeto. Dessa forma, o objeto nunca é “coisa”, é sempre relação, pois ele também depende da interação para se constituir como objeto. Para as autoras, não há outra maneira de perceber e significar um objeto, a não ser a partir das estruturas e da ação do sujeito. No entanto, isso não significa que o sujeito crie o objeto, independente do próprio objeto, pois ele é, de fato, um dos dois polos a constituir a relação. A posição construtivista considera o conhecimento ligado a uma ação, que altera o objeto e que o atinge apenas através das transformações introduzidas por esta ação. Não existem fronteiras entre o sujeito e o objeto (LEMOIGNE, 2007).

As diferentes situações de aprendizagem podem ativar discussões considerando posições divergentes, por isso, é importante conhecer as principais teorias que orientam os processos de ensino, por meio de seus modelos pedagógicos e epistemológicos, como apresenta Becker (1999):

- 1) No Apriorismo, que caracteriza a Pedagogia Não-Diretiva, o conhecimento é concebido como inato ao indivíduo e já viria em sua bagagem hereditária. O professor é considerado um facilitador. Nesta perspectiva, o aluno já traria consigo um conhecimento que precisa ser lapidado, ou seja, o professor trabalha no sentido de auxiliar no processo de trazer este conhecimento à consciência. “Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. [...] tudo está previsto. É suficiente proceder a ações quaisquer para que tudo aconteça em termos de conhecimento” (BECKER, 2001, p. 20).
- 2) O Empirismo, que caracteriza a Pedagogia Diretiva, é uma epistemologia na qual o conhecimento acontece quando o indivíduo, vê, toca ou ouve e não através de sua ação. O professor fala, ensina e decide; enquanto o aluno escuta, executa, copia e aprende. O professor faz papel de sujeito detentor do conhecimento, enquanto o aluno é considerado uma tábula rasa, ou seja, o professor considera que o seu aluno nada sabe e que, portanto, precisa “depositar” ou transmitir todo o conteúdo. A concepção de aprendizagem nesse modelo baseia-se na apreensão de verdades e não na sua construção. O aprendizado pode ser visto como resultado de um processo de estímulo - resposta, de tentativa e erro. Na opinião de Becker (2012), uma pedagogia legitimada por esta epistemologia configura o próprio quadro da reprodução da ideologia, reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio e da morte crítica.
- 3) O Interacionismo apresenta uma concepção de conhecimento construído através da interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas já existentes. Caracteriza a

Pedagogia Relacional, na qual o aluno deverá ser capaz de aprender, ou construir o conhecimento, apenas se ele tiver a possibilidade de problematizar a situação. O aprendizado é um processo contínuo e, muitas vezes, são estabelecidos, em sala de aula, ambientes de discussão e construção de um novo conhecimento em que a interação aluno-professor é a base do processo de aprendizagem. Ao aluno cabe passar de um patamar de conhecimento para outro superior, através de assimilações e subsequentes acomodações, num processo que se estabiliza temporariamente a cada acomodação, mas que frente a novos desafios se repete, permitindo que o sujeito (aluno) atinja patamares cada vez mais elevados de conhecimento (BECKER, 2012).

Cada modelo epistemológico apresenta características específicas que podem ser utilizadas para o alcance de um fim estabelecido. Na concepção da metodologia de ensino adotada por cada instituição, devem ser considerados os perfis dos alunos, a faixa etária e os objetivos para cada aplicação, entretanto, o modelo de pedagogia relacional, que está pautado na teoria construtivista, certamente é o que mais contribui para um exercício de reflexividade e aprendizagem e, por esta razão, foi privilegiada na construção teórica desta tese.

Os estudos acerca das teorias de aprendizagem trazem contribuições significativas para se repensar os processos educativos, pois seus pressupostos apresentam diferentes perspectivas em relação aos processos de desenvolvimento e os papéis da instituição de ensino e do educador. No item seguinte, serão apresentados os principais aspectos da Epistemologia Genética, uma teoria interacionista que explica a aprendizagem e o desenvolvimento humano, na perspectiva da Educação.

2.2.2 Epistemologia genética

A obra de Piaget se destaca por tratar de temas relacionados a inteligência e a construção do conhecimento e a Epistemologia Genética, que é bastante disseminada na área de educação, tem por principal objetivo responder a questão: “Como os homens constroem conhecimento?” Tal questionamento, propulsor dos estudos de Piaget, também vai ao encontro do interesse de estudo desta pesquisadora, como já apresentado.

Na área da Educação, a amplamente conhecida Epistemologia Genética, é considerada uma teoria interacionista, que não prioriza as condições internas nem as externas na construção

do conhecimento. Antes de detalhar alguns conceitos importantes acerca desta teoria, convém esclarecer estes termos adequadamente. Para Marques (2008):

Epistemologia é a teoria da ciência ou o estudo do conhecimento científico. Genética pode ter dois significados diferentes entre si. O primeiro é relativo à genética, ramo da biologia que estuda a transmissão dos caracteres hereditários; o segundo é relativo à gênese. Como relação ao termo genética, nos interessa o segundo significado. Genética é relativo à gênese, ou seja, origem. Epistemologia Genética é o estudo da gênese ou origem do conhecimento humano (MARQUES, 2008, p. 17).

A Epistemologia Genética foi criada por Jean Piaget. Trata-se de uma das mais ricas teorias psicológicas que explicam a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Para esta teoria, o conhecimento não vem com a pessoa, nem mesmo é imposto pelo meio. Marques (2008) esclarece que a Epistemologia Genética estuda a gênese das estruturas cognitivas, explicando-a pela construção individual mediante a interação radical entre o sujeito e o objeto (que nesta interpretação deve ser entendido como mundo físico e social), entre as condições internas do sujeito e as condições do meio físico e social.

Também reside na Epistemologia Genética a razão para o incentivo da realização de trabalho em grupos, que corresponde a uma das características permeada pelas arquiteturas pedagógicas. Os debates em grupos incentivam a interação e cooperação entre os aprendizes e como defendia Piaget, “o desenvolvimento do pensamento implica um elemento social de cooperação” (Piaget, 1993 *apud* Nevado *et al.*, 2011). Portanto, ao invés da perspectiva de aprendizes estudando isoladamente, procura-se adotar uma metodologia que incentive interações significativas entre os estudantes, em contextos de educação a distância.

O grande interesse de Piaget era demonstrar que as capacidades humanas vão se transformando desde o nascimento, à medida que acontece a interação com a realidade. Todo sujeito nasce com características hereditárias e, portanto, acentua a herança das capacidades funcionais; mas também se encontra rodeado de objetos físicos e de outras pessoas, em um ambiente que é produto da atividade humana, da cultura. É através da ação do sujeito sobre o seu entorno, da interação com outras pessoas e objetos, que é possível construir a própria mente e as representações da realidade (DELVAL, 2001). Neste sentido, pode-se dizer que a relação homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos, que posiciona a mediação como elemento central de análise.

Fazendo uma relação da proposta da Epistemologia Genética com as práticas metodológicas de contextos acadêmicos, Becker (2012) diz que:

O professor que pensa conforme a epistemologia genética acredita que seu aluno é capaz de aprender sempre. Essa capacidade precisa, no entanto, ser vista sob duas dimensões, complementares entre si. A estrutura, ou condição prévia de todo aprender, que indica a capacidade lógica do aluno, e o conteúdo ou aquilo que ele assimila (BECKER, 2012, p. 24).

A proposta é essencialmente baseada na inteligência e na construção do conhecimento e visa responder à questão não só de como os indivíduos constroem conhecimentos (individual ou coletivamente), mas também procura mostrar por quais processos e por quais etapas é possível fazer isso. A tese fundamental do pensamento piagetiano é a de que somente uma visão desenvolvimentista e articulada do conhecimento pode prover uma resposta a problemas que, tradicionalmente, seriam evitados pela filosofia de caráter meramente especulativo.

Piaget destaca que a inteligência é a possibilidade de solução de um problema novo para o indivíduo, sendo uma coordenação dos meios para atingir um determinado fim, que não é acessível de maneira imediata; daí o método genético, essencialmente retrospectivo. Já o pensamento é tido como a inteligência interiorizada, se apoiando não mais sobre a ação direta, mas sobre um simbolismo ou sobre a evocação simbólica da linguagem, por meio das imagens mentais. Mas ainda anterior ao objeto constituído simbolicamente, existe enquanto ação direta, a zona de contato entre o próprio corpo e as coisas (onde) eles (sujeitos determinados apenas enquanto determinam simultaneamente seu objeto) se empenham e é desta construção que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos (ABREU *et. al.*, 2010).

Nesse sentido, Piaget sugere que há evolução natural-cognitiva da aquisição de conhecimentos. Entretanto, para compreender as bases epistemológicas, é importante resgatar os conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem que interferem nas ações pedagógicas realizadas dentro das instituições de ensino da atualidade, no Brasil e no mundo. Este resgate é possível a partir da análise dos trabalhos do teórico, sobre a aprendizagem, que passa a ter um enfoque diferente do significado que normalmente se atribui à esta palavra (adquirir conhecimento).

2.3 PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

Piaget separa o processo cognitivo inteligente em dois termos: desenvolvimento e aprendizagem e apresenta quatro estágios nos quais os sujeitos evoluem de um estado de total desconhecimento do mundo que o cerca até o desenvolvimento da capacidade de conhecer o que ultrapassa os limites do que está a sua volta, como será apresentado na sequência.

2.3.1 Desenvolvimento

Para Piaget, segundo MACEDO (1994), a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não. Enquanto que o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato, sendo este o responsável pela formação dos conhecimentos.

Piaget (1964) compreende o desenvolvimento como um processo espontâneo, que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento. Entende por estrutura “[...] toda ligação lógica susceptível de representar alternativa ou simultaneamente, o papel de forma e de conteúdo” (PIAGET, 1976, p. 38). O processo de desenvolvimento, portanto, está ligado ao processo da embriogênese, que se refere ao desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais.

Piaget (1976) descreve o desenvolvimento da criança como um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas operacionais do conhecimento e que pode ser dividido em 4 estádios de desenvolvimento, que ele chama de fases de transição. A ordem de sucessão dos estádios é constante, pois é “[...] necessário ter construído as pré-estruturas, as subestruturas preliminares que permitem progredirmos mais” (PIAGET, 1973, p. 15). Os estádios do desenvolvimento são: (1) sensório-motor; (2) pré-operatório; (3) operatório concreto e (4) operatório formal, mais especificamente:

1) No período Sensório-motor, que vai desde o nascimento até os dois anos de idade, começa a ser desenvolvido o conhecimento prático da criança, também conhecido como inteligência prática. Neste período são construídas algumas estruturas indispensáveis para o pensamento representativo, que é uma das características do estágio pré-operacional;

2) O período Pré-operatório inicia aos 2 anos e vai até os 7 anos de idade - esta fase é caracterizada pelo início da linguagem e a criança passa de um conhecimento prático para uma representação simbólica da realidade. Há uma reconstrução daquilo que foi desenvolvido no período sensório-motor;

3) No período Operatório-concreto que vai dos 7 aos 12 anos, as operações são concretas, pois os sujeitos operam com os objetos, mas ainda não operam sobre as hipóteses levantadas verbalmente;

4) No período Operatório-formal, que acontece a partir dos 12 anos, o sujeito irá raciocinar com hipóteses e não apenas com os objetos. Nesta fase as operações são formais ou hipotético-dedutivas.

Tendo como foco o desenvolvimento intelectual da criança, o fator tempo é determinante, pois em alguns casos pode ser observado certo adiantamento em relação às idades indicadas nos estádios descritos. Pode haver variações na velocidade e na duração do desenvolvimento, por isso, Piaget (1964) apresenta quatro fatores que estão interligados e explicam as estruturas do sujeito: (1) Maturação; (2) Experiência; (3) Transmissão Social e (4) Equilibração:

- 1) A Maturação interna ou hereditariedade, em que o desenvolvimento é visto como uma continuação da embriogênese, toma parte em cada transformação que ocorre durante o desenvolvimento da criança, mas não explica tudo, porque a idade média na qual este estágio aparece (idade cronológica média) varia grandemente de uma para outra sociedade;
- 2) A Experiência é um fator básico no desenvolvimento das estruturas cognitivas, pode ser *física* - que consiste no agir sobre os objetos e construir algum conhecimento sobre eles mediante a abstração; ou lógico-matemática – na qual o conhecimento não é construído a partir dos objetos, mas mediante as ações efetuadas sobre eles;
- 3) A Transmissão Social, no seu sentido mais amplo, é considerada um fator insuficiente porque a criança pode receber intensa informação via linguagem, ou via educação dirigida por um adulto, apenas se estiver num estado em que possa, de fato, compreender esta informação;
- 4) A Equilibração considera que uma vez que já existem outros três fatores, eles devem estar equilibrados entre si. A equilibração é um processo ativo que inicia no ato de conhecer e, a partir de uma perturbação externa, o sujeito se acomoda e, conseqüentemente, retoma o equilíbrio. Porém, o equilíbrio é retomado num patamar superior de conhecimento, pois há uma sequência de níveis de conhecimento (PIAGET, 1964).

Ainda que a maturação cerebral esteja relacionada à criação de novas estruturas de pensamento ela só ocorrerá à medida que o meio social propicie seu desenvolvimento. A equilibração, por sua vez, se dá pela compensação entre o desejo de reforma e os planos de execução, ou seja, existem entre o funcionamento cerebral e as influências sociais, exercícios exclusivos do indivíduo que o adaptam à nova situação orgânica e social e que criam condições para o desenvolvimento do pensamento formal (DURO, 2012).

Apresentados os principais aspectos acerca do desenvolvimento humano, na sequência, serão abordadas as principais características do conceito de aprendizagem e os aspectos que diferenciam os termos (desenvolvimento e aprendizagem) na perspectiva da educação.

2.3.2 Aprendizagem

Diferentemente do desenvolvimento, a aprendizagem não é considerada um processo espontâneo, pois é provocada por situações, “[...] é uma aquisição em função da experiência [...]” (PIAGET, GRÉCO, 1974, p. 26). Quando se aprende, se aprende algo, ou seja, a aprendizagem “[...] é um processo limitado a um problema simples ou uma estrutura simples” (PIAGET, 1964).

Piaget considera que a aprendizagem pode ser abordada e compreendida em dois sentidos específicos: num sentido mais restrito, chamada de *stricto sensu*, em que envolve informação, não havendo a necessidade do desenvolvimento de um certo conteúdo e num sentido mais amplo, chamada de *lato sensu*, em que ocorre modificação das estruturas cognitivas, envolvendo um desenvolvimento, um raciocínio.

Para que seja possível constatar se, de fato, houve aprendizado, Piaget (1964) sugere três questionamentos a serem respondidos: (1) Isso é uma aprendizagem duradoura? (2) Quanto de generalização é possível? (3) Qual foi o nível operacional do sujeito antes da experiência e quais estruturas mais complexas pode esta aprendizagem alcançar?

De acordo com Almeida (1992), também se tem identificado uma relação entre inteligência e aprendizagem. Tal relação se faz presente de forma tradicional dizendo que a inteligência reforça a aprendizagem na escola, ou no sentido de que há uma influência da aprendizagem na inteligência. Vários estudos apontam, segundo o autor, “a aprendizagem dos sujeitos com as suas características intelectuais em termos de nível de aptidão, de estágio de desenvolvimento, de aptidões diferenciadas ou de estilos cognitivos” (ALMEIDA, 1992, p. 277).

Outra definição, apresentada por Becker (2012), diz que: “Aprendizagem é, por excelência, construção na medida em que é viabilizada pela construção de estruturas cognitivas realizadas no plano do desenvolvimento. Professor e aluno determinam-se mutuamente, mediados pelos conteúdos” (BECKER, 2012, p. 22). Já, na percepção de Inhelder, Bovet e Sinclair (1977, p. 263) “Aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade”, o significado desta afirmação é que as estruturas já construídas

anteriormente garantem a continuidade, mas elas são reformuladas em função das novas assimilações (Marques, 2008). Enquanto que Behar (2009) defende a ideia de que “aprender caracteriza-se por uma apropriação de conhecimento que se dá numa realidade concreta” (BEHAR, 2009, p. 15) e, ainda de acordo com a autora, a construção do conhecimento ocorre através de situações reais vividas pelo educando.

No entendimento de Taille (1995), a aprendizagem diz respeito ao novo. O sujeito, além de adquirir novos conteúdos, precisa pensar na sua própria transformação. “Aprender significa transformar a própria inteligência, modificando sua capacidade de apropriação do objeto e suas possibilidades de conhecimento” (TAILLE, 1995, p. 42). Assim, quando se fala em desenvolvimento, estamos falando em desenvolvimento de conhecimento, de inteligência e de aprendizagem. “Pela inteligência, constrói-se o conhecimento e com a contribuição do conhecimento eu penso sobre a minha inteligência, num processo constante de aprendizagem” (TAILLE, 1995, p.42).

Deste modo, para que se alcance qualidade, de fato, na educação, Taille (1995, p.42) afirma que o desenvolvimento da inteligência, na qual se constrói conhecimento num processo constante de aprendizagem, deve chegar até o nível hipotético-dedutivo (operatório formal), em que o sujeito é capaz de pensar além do vivido, ou seja, pensar em situações que ainda não vivenciou.

Os pressupostos piagetianos também posicionam os estudantes como sujeitos ativos, protagonistas de sua aprendizagem. Para Piaget (1974), a aprendizagem é possível apenas quando há uma assimilação ativa. Toda ênfase é colocada na atividade do sujeito e, se não houver essa atividade, não há didática ou pedagogia que seja capaz de transformar significativamente o sujeito.

As organizações cognitivas do sujeito, ou os esquemas de ação, que vão sendo elaborados, passam a ser organizadas em formas mais complexas, que são chamadas de coordenações de ações. No momento que o sujeito sintetiza essas coordenações de suas ações, são formadas as estruturas de conhecimento, que são resultado das ações assimiladoras e acomodadoras, como afirma Becker (2010, p. 15).

As ações desempenhadas pelo sujeito e a coordenação destas ações são definidas, por Piaget, como experiência. A experiência “não é prática, mas o que se faz com a prática” (BECKER, 2011, p. 60). Num primeiro momento, as ações do sujeito buscam o seu êxito, constituindo-se num conhecimento autônomo, ou seja, um saber fazer. A partir do momento que o sujeito passa a conceituar suas ações, ou seja, busca a sua explicação, a sua compreensão, ele toma consciência de suas ações e passa a dominar, em pensamento, as situações vivenciadas (Piaget, 1978). A tomada de consciência é, portanto, um processo de construção de

conhecimento, onde o sujeito constrói sua capacidade cognitiva, que é, fundamentalmente, a capacidade de inferência (BECKER, 1999, p. 76).

Em muitos casos, o caminho percorrido pelo sujeito desde um saber fazer determinada ação até o domínio desta ação em pensamento é longo. Porém, o conhecimento será construído a partir do momento que a compreensão preceder a ação prática (Piaget, 1978). Deste modo, o conhecimento só acontece, de fato, pela interação entre o sujeito e o meio. A interação pode ser acomodação (ação de transformação interna), mas também pode ser a resposta do sujeito aos desequilíbrios gerados pela assimilação. Para Becker (2010, p. 15). "[...] desse jogo de assimilações e acomodações surge a adaptação ou patamar de equilíbrio que abre novas possibilidades de aprendizagem; que traz novas capacidades."

Em síntese,

"[...] o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a própria ação, apropriar-se dela e de seus mecanismos íntimos. A condição prévia para isso é que consiga assimilar o problema proposto; pois sem assimilação não haverá acomodação. Em outras palavras, ele sabe que há duas condições necessárias para que algum conhecimento novo seja construído: (a) que o aluno aja (assimilação) sobre o material – objeto, experimento, texto, afirmação, cálculo, teoria, pesquisa, modelo conteúdo específico, observações, dados coletados, reação química ou física, etc. – que o professor presume que tenha algo de cognitivamente interessante, ou melhor, significativo ou desafiador para o aluno; (b) que o aluno responda para si mesmo (acomodação), sozinho ou em grupo, às perturbações provocadas pela assimilação do material, ou que se aproprie, em um segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre o material: o que ele fez, por que fez dessa maneira, o que funcionou, o que deu errado, por que deu errado, de que outra maneira poderia ter feito" (BECKER, 2012, p. 21).

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem podem ser interpretados sob diferentes enfoques, entretanto, as teorias convergem no sentido da importância da interação entre os sujeitos e os objetos, para ser efetiva. Em contextos acadêmicos e corporativos, é indispensável considerar a necessidade da interação entre os atores envolvidos, para que se obtenha êxito nos objetivos estabelecidos.

Cabe destacar aqui que, especificamente neste estudo, a perspectiva sai exclusivamente do processo de ensino e o interesse de pesquisa fica na compreensão dos aspectos relacionados aos processos de aprendizagem e de construção do conhecimento, como múltiplos e independentes, assim, diferentes abordagens e perspectivas teóricas foram consideradas durante o desenvolvimento desta tese, para atender a proposta de realização de um estudo com abrangência multidisciplinar, sendo necessário portanto, incluir também a apresentação do conceito de aprendizagem na perspectiva organizacional.

2.4 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL

Eboli (2004) coloca o conhecimento como fonte de vantagem competitiva para as empresas que visam um desenvolvimento sustentável. Gerar e transferir conhecimento em contextos corporativos, portanto, é sempre um processo de aprendizagem; conhecimento não é coleção, é conexão, assim, mais importante do que gerar novos conhecimentos é fazer conexões com conhecimentos já existentes, ampliando a rede de relacionamentos internos e externos da organização. A aprendizagem, bem como sua aplicabilidade, é um tema que vem sendo amplamente discutido pelos acadêmicos e profissionais especializados.

A busca insistente pela aprendizagem é tendência mundial e as empresas tem reconhecido que a passividade intelectual configura uma ameaça ao seu ambiente de atuação, assim, muitas entendem que adquirir e renovar o conhecimento dos empregados promove agilidade de adaptação, inovação e diferencial competitivo. Tarapanoff (2006, p.1218) defende que, “em longo prazo, a única fonte permanente de vantagem competitiva da organização é a capacidade de aprender mais depressa do que os concorrentes, e que nenhuma força externa pode lhe subtrair o ímpeto dessa vantagem”.

No ambiente empresarial, ensinar é disponibilizar práticas de fácil uso e acesso, com o objetivo de intensificar a comunicação e a interação entre os envolvidos no processo, ampliar e qualificar a rede de relacionamentos entre os públicos interno e externo; descobrir meios de estimular e qualificar a aprendizagem, colocando em prática ações gerenciais que motivem as pessoas a gerar, assimilar, comunicar e aplicar os conhecimentos adquiridos (EBOLI, 2004). Em contrapartida, aprender significa compreender efetivamente o conhecimento transmitido, contextualizá-lo na sua função dentro da empresa, executá-lo na prática; criar soluções originais para novos e constantes problemas que surgirão e compartilhá-lo (CONTE, 2003).

A competição entre as organizações é cada vez mais baseada na capacidade de transformar informação em conhecimento e conhecimento em decisões e ações de negócio. O valor dos produtos depende, assim, cada vez mais, do percentual de inovação, tecnologia e inteligência a eles incorporados (CAVALCANTI & GOMES, 2004). Esta frase sintetiza de forma transparente o objetivo do “aprender a aprender” no contexto organizacional, compromisso essencial para o autodesenvolvimento, no ambiente empresarial. Carl Rogers é o principal e mais conhecido autor humanista deste enfoque teórico, seus estudos são provenientes da atuação profissional em psicologia clínica e sua abordagem defende que o estudante se encontra num processo de obter controle sobre a direção de sua própria

aprendizagem e de sua própria vida. O facilitador abdica de seu controle sobre os outros, mantendo o controle apenas sobre si mesmo (ROGERS e ROSENBERG, 1977).

Rogers introduziu o conceito de aprendizagem significativa, ou seja, aquela que ocorre envolvendo toda a pessoa, interagindo e repercutindo nos três tipos de aprendizagem: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. Ele vê a facilitação da aprendizagem como o objetivo maior da educação e supõe que ela é governada por alguns princípios, sintetizados por Moreira (1999, p. 142- 145):

1. Seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender.
2. A aprendizagem significativa ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos.
3. A aprendizagem que envolve mudança na organização do eu – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar resistência.
4. As aprendizagens que ameaçam o “eu” são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo.
5. Quando é pequena a ameaça ao eu, pode-se perceber a experiência de maneira diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir.
6. Grande parte da aprendizagem significativa é adquirida por meio de atos.
7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do processo de aprendizagem.
8. A aprendizagem auto-iniciada, que envolve a pessoa do aprendiz como um todo – sentimentos e intelecto –, é mais duradoura e abrangente.
9. A independência, a criatividade e a autoconfiança são todas facilitadas, quando a autocrítica e a autoavaliação são básicas e a avaliação feita por outros é de importância secundária.
10. A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprender, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança (MOREIRA, 1999, p. 142- 145).

Na discussão acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem em contextos organizacionais, surgem diferentes estudos nos quais são abordadas novas formas de conceber o conhecimento – processual, histórico, social ou culturalmente situado e imbricado em várias formas e meios. As abordagens de estudos de aprendizagem são analiticamente distintas e, muitas vezes, fragmentadas, observam-se nelas a existência de diferenças epistemológicas de entendimento, portanto, pontuam-se aspectos essenciais dessas diferenciações, no intuito de apresentar as bases norteadoras do entendimento de aprendizagem que sustentam este estudo.

Toda situação de aprendizagem, seja ela implícita ou explícita, espontânea ou induzida, através da instrução, pode ser analisada a partir de três componentes básicos (GAGNÉ, 1985; REIGEKUTH, 1983; POZO, 2002; ROMERO, 1995):

- 1) Os resultados da aprendizagem – também chamados conteúdos, que consistem no que se aprende, ou seja, o que muda como consequência da aprendizagem;
- 2) Os processos de aprendizagem – ou de que forma se produzem essas mudanças, mediante quais mecanismos cognitivos;
- 3) As condições da aprendizagem – ou o tipo de prática que ocorre para colocar em marcha esses processos.

A aprendizagem pode ser considerada um processo, no sentido em que articula a linguagem e os objetos, que possibilitam a interação do sujeito com o meio. Os teóricos do construtivismo auxiliam a compreensão destas discussões, especialmente no que tange aos mecanismos utilizados pelos indivíduos para interpretação do contexto em que estão inseridos e pela caracterização de descobertas e produção do processo de aprendizagem.

Na visão sociológica de Yakhlef (2010), na abordagem cultural de estudos da aprendizagem, os indivíduos são constituídos na atividade e no relacionamento em um contexto social, em nenhum sentido um elemento ou uma consciência dada, mas socialmente criados. Esta transformação das pessoas só pode ter lugar num contexto social que é constitutivo do ser, indivíduos e contexto são ligados através da cumplicidade. O conhecimento é continuamente reproduzido e negociado, portanto, sempre dinâmico e provisório. Na verdade, o processo de legitimação, institucionalização e circulação do conhecimento tende a desincorporar o conhecimento de seu contexto local de origem, para, em seguida, incorporá-lo, novamente, a novos contextos. Essas interações, então, repetem-se, alterando tanto o contexto local como o conhecimento, assim, ontologicamente, indivíduos e sociedade são constituídos em suas articulações e o conhecimento reflete um fenômeno sociocultural. Esta visão permite a exploração de aspectos do conhecimento menos intencionais, menos instrumentais e mais reflexivos, à medida que a abordagem cultural situa o social em uma posição conectada com as estruturas de conhecimento simbólicas e cognitivas (YAKHLEF, 2010).

Para elucidar melhor as interpretações dos conceitos, é importante consolidar algumas definições associadas à educação no ambiente corporativo. Para Kolb (1984), a aprendizagem é a modificação do comportamento como resultado de uma experiência. A aprendizagem vivencial, entendida como um processo, transita entre dois eixos: captação e transformação. Captar ou prender algo intelectualmente no ato de aprendizagem, é o aprender. Transformar é internalizar o que se aprendeu, é compreender. Captar é, portanto, exercitar a percepção, decodificando as informações externas e aproximando-as da sua vivência, juntamente com o repertório armazenado. No processo de transformação, a informação antes isolada ganha uma significância por meio da reflexão e da análise crítica. Captar e transformar são, portanto, ações permanentes da mente humana.

Há um consenso entre os teóricos, ao tratarem a aprendizagem como um processo, ou seja, um conjunto de ações que visam acrescentar valor a alguém ou a alguma coisa. É um modo de transformação (MOREIRA, 1999). Enquanto processo, tem-se que compreender que existem entradas, transformações e saídas, ou ainda as variáveis independentes, dependentes e intervenientes (MOREIRA, 1999). Oliveira e Chadwick (2004) chancelam esta compreensão

afirmando que, quando o ensino é estruturado e implementado de forma compatível com esse processo, ele facilita a aquisição de conhecimentos e habilidades pelo aluno. O produto é conhecido de duas formas: de um lado, os conteúdos ou resultados, aquilo que se aprende, ou seja, as informações, conceitos, habilidades e destrezas, que são diretamente observáveis. De outro lado, estão as capacidades que se desenvolvem ao aprender, armazenar, recuperar e utilizar os conhecimentos aprendidos. Ou seja, um dos produtos da aprendizagem é o desenvolvimento de estruturas que permitem processá-la e a capacidade de processar é um produto da aprendizagem.

De fato, a compreensão do processo de aprendizagem no âmbito organizacional perpassa por uma diversidade de abordagens e definições. A literatura mais aplicada, que aborda o tema, a tipifica em experiencial, informal, incidental e situada (ANTONELLO, 2007) mas, o conceito em destaque, considerado o mais importante nos estudos de aprendizagem é a noção de experiência.

Dewey (1966) define aprendizagem como uma contínua reorganização e reconstrução da experiência, que ocorre todo o tempo e em todas as situações em que as pessoas agem, interagem, refletem e pensam. Para o teórico, a aprendizagem nasce de uma situação que a pessoa está confusa ou em dúvida, ou seja, confrontada com um problema que a faz parar e pensar, estabelecendo-se um fluxo: situação-problema-indagação-reflexão-nova situação. Isto implica num entendimento não dualista do fazer e do conhecer, ação e pensamento. A separação dualista é substituída por uma continuidade de agir e conhecer, a aprendizagem, portanto, envolve tanto a ação como a cognição. Refletir e pensar são esforços intencionais que possibilitam o estabelecimento de conexões específicas entre ações e consequências resultantes, de modo que os dois elementos se tornam contínuos e permitem a reorganização e reconstrução da experiência vivenciada. Esse entendimento conduz à definição do conceito de experiência e explica o que significa aprender com base na experiência:

A experiência não deriva da mera atividade, mero fazer, e não está baseada em qualquer mudança que implique reflexão sobre ações anteriores com o fim de antecipar consequências futuras. A simples participação na prática, na ação, não cria aprendizagem. Uma pessoa está aprendendo somente quando é capaz de refletir sobre suas ações e reorganizar, assim como reconstruir a experiência, por meio de um processo contínuo de reflexão — pensamento — como meio de atuação. A ideia de aprendizagem como reorganização e reconstrução da experiência não é uma questão de argumentar a favor ou contra a cognição (ELKJAER, 2000, p. 113).

A apresentação do conceito de aprendizagem experiencial foi eleita, por esta pesquisadora, como mais relevante pois, no contexto organizacional, apesar de se constatar na literatura uma diversidade de abordagens e ênfases para o tema (na resolução de conflitos; na

avaliação para desenvolvimento; no treinamento de habilidades; em modelos teóricos; no crescimento pessoal; e no desenvolvimento e treinamento no local de trabalho, por exemplo), todas parecem convergir para uma mesma “família”: a aprendizagem experiencial.

Henry (1989) apresenta uma classificação onde várias situações são encaradas como métodos de aprendizagem experiencial: resolução de problemas; aprendizagem independente; desenvolvimento pessoal; mudança social; aprendizagem não-tradicional; baseada na atividade; projeto de trabalho; trabalho e colocação na sociedade; aprendizagem anterior.

Além desta classificação, também existem na literatura outras definições de aprendizagens consideradas experienciais e vinculadas à ação, sejam elas: (a) Aprendizagem Fortuita: por exemplo, reuniões; interações informais; em sala de aula no intercâmbio com colegas e professores; (b) Aprendizagem da Vida: atividades e papéis além do ambiente de trabalho que auxiliam na vida profissional: tais como, membro de um conselho escolar; voluntário de um programa na comunidade; (c) Aprendizagem com os Outros: por exemplo., em equipe; em fusões e alianças de empresas; (d) Aprendizagem na Ação: na resolução de problemas; nas atividades desenvolvidas no trabalho; desenvolvimento de projetos; (e) Aprendizagem Autodirigida/ Autodesenvolvimento: o próprio indivíduo identifica, planeja e desenvolve suas necessidades de aprendizagem (formação e desenvolvimento); (f) Aprendizagem Formal: embora geralmente recorra a atividades de aprendizagem intencionalmente construídas e normalmente consideradas pertencentes ao domínio de desenvolvimento de recursos humanos, apresenta em algumas situações um caráter experiencial. Ações de desenvolvimento formal constituem-se em educação continuada, treinamento e educação básica, cursos de graduação, pós-graduação, seminários e *workshops*; (g) Aprendizagem Baseada no trabalho: baseia-se na simples ideia que aprendizagem pode ser adquirida por meio da prática (HENRY, 1989). “Aprendizagem experiencial refere-se a um espectro de significados, práticas e ideologias as quais emergem do mundo do trabalho e de compromissos de políticos, pedagogos, treinadores, agentes de mudança e das pessoas em geral” (HENRY, 1989, p. 17).

No entendimento de Antonello (2007), a aprendizagem experiencial acontece a partir de significados diferentes, tais como os referentes aos desafios que os indivíduos enfrentam: em suas vidas, na educação, nas instituições, nas organizações, em comunidades e na sociedade como um todo. Entretanto, quatro ênfases podem ser discernidas (a) Como a base para provocar mudança nas estruturas, propósitos e currículos na educação, (b) Como base para elevação da consciência de grupo, ação de comunidade e mudança social; (c) A pessoa está particularmente preocupada em avaliar e credenciar a aprendizagem da vida e a experiência de trabalho como

bases para criar novas rotas em sua educação, emprego, oportunidades de treinamento e organizações profissionais; e (d) Relacionada ao crescimento pessoal, desenvolvimento e ampliação da autoconsciência e efetividade do grupo.

Já no entendimento de Kolb (1984, p.41), a aprendizagem é definida como “o processo por meio do qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência”, considerando seis suposições básicas: 1) aprendizagem é um processo, não um resultado; 2) deriva da experiência; 3) exige que um indivíduo solucione demandas dialeticamente opostas; 4) é sistêmico e integrativo; 5) requer interação entre uma pessoa e o ambiente; e 6) resulta em criação de conhecimento.

Antonello (2007) reconhece que o modelo proposto por Kolb influenciou vários estudos sobre aprendizagem em administração e destaca os mais importantes: interação pessoa-trabalho (SIMS, 1983), pesquisa e desenvolvimento de equipes (CARLSSON, KEANE & MARTIN, 1976), sistemas organizacionais (DIXON, 1994), desenvolvimento de estratégia (VAN DER HEIDEN, 1996), desenho de educação em administração (LENGNICK-HALL & SANDERS, 1997) e aconselhamento no trabalho (HUNT, 1987). Miettinen (1998) sugere a razão para tal influência: este modelo combina espontaneidade, sentimentos e *insights* profundos dos indivíduos com a possibilidade de pensamento racional e reflexão. Mantém, portanto, a crença humanista na capacidade de todo indivíduo crescer e aprender, tão importante para o conceito de aprendizagem contínua e para educação de adultos.

Desde que a aprendizagem passou a despertar interesse, cada vez mais crescente, dos estudiosos da teoria das organizações, evidencia-se a preocupação em não negligenciar o contexto social no qual o indivíduo está inserido. Este cuidado visa romper a tradição de separar o conhecimento da ação (RAELIN, 1997). Para Richter (1998, p. 301), esta tradição tem sido desafiada por uma “[...] visão construtivista de que a aprendizagem e o conhecimento podem estar situados no íntimo da criação social e mútua das relações entre os profissionais”.

Para Lankard (2000), é possível aprender em contextos que refletem como o conhecimento será devidamente usado em situações da vida real. A estratégia está baseada na premissa de que conhecimento não é independente, mas fundamentalmente situado, sendo em parte um produto da atividade, contexto e cultura nos quais é desenvolvido.

Enquanto Elkjaer (2000, p.114), considera a aprendizagem como uma parte inerente da prática social, como algo interpretado, baseado no mundo em que vivemos, “[...] pode também ser chamado de uma abordagem construtivista social sobre aprendizagem – e organizações”. Esta abordagem tem desenvolvido conceitos, tais como, o de aprender enquanto se trabalha. As práticas de trabalho também são vistas como construções sociais. De acordo com Jacobson

(1996, p. 23), “as relações sociais são centrais para a aprendizagem em determinado ambiente; aprender é significativo não somente pelas competências e processos que são adquiridos, mas pelas mudanças das relações sociais a que isto leva”.

A abordagem Humanista prioriza a auto-realização como base da aprendizagem, significa dizer que há uma valorização dos aspectos cognitivo, motor e afetivo, nesta perspectiva, o desenvolvimento do sujeito da aprendizagem deve se dar de forma integral. Tomando como princípio o ser que aprende, tal abordagem diferencia-se da Comportamentalista - que enfatiza os estímulos como sendo fundamentais à aprendizagem - e da Cognitivista – que valoriza a cognição (mente), responsável pela formação das ideias que são exteriorizadas pelo educando.

Em síntese, a noção de aprendizagem como um conceito tem evoluído muito em termos de significado. Em sua forma tradicional, tende a ser compreendida como a preocupação com a aquisição de habilidades, que são ampliadas pela experiência em ambientes de trabalho. Já as interpretações mais contemporâneas tendem diminuir a ênfase à informação ou aquisição de habilidades, transferindo o olhar para desenvolvimento de novos processos cognitivos junto à aquisição e desenvolvimento de competências. A aprendizagem na ação, portanto, é muito mais do que um acúmulo de experiências e para que aconteça, de fato, é necessário que exista intencionalidade da parte dos atores no ambiente de aprendizagem formal ou nas práticas de trabalho (ANTONELLO, 2007).

Analisando as principais perspectivas, conclui-se que a aprendizagem, em contextos organizacionais, é distinguida, na literatura, da aprendizagem na perspectiva da educação principalmente em termos de *locus* de controle. Enquanto as atividades de aprendizagem formal são conceituadas como organizacionalmente mediadas e envolvem menos auto direção, se comparadas às atividades informais que são consideradas altamente autodirigidas, com o controle dentro da esfera individual (ERAUTT, 2000).

Uma maneira de compreender as diversas alternativas teóricas, numa tentativa de integrá-las num eixo comum, é assumir que no enfoque cognitivo existem diferentes níveis de análise, que podem não ser apenas diferenciados, mas integrados. Considerando a estrutura complexa de atores, onde cada abordagem de literatura apresenta sua perspectiva pautada na área de conhecimento e interesses específicos, é importante realizar uma reflexão acerca das diferentes aplicabilidades dos conceitos e sistematiza-los de acordo com a realidade observada. Trazendo esses aspectos para a realidade pesquisada, percebe-se que o discurso teórico empregado nos contextos do estudo, ainda que coerentes com as propostas metodológicas adotadas, nem sempre são compatíveis com as práticas utilizadas.

Neste sentido, também é notória a diferenciação entre as aplicações dos conceitos de interação, interatividade e mediação, ainda que as relações de como esses processos acontecem no cotidiano dos ambientes educacionais e corporativos usualmente sejam baseadas num enfoque construtivista, com diferentes aplicações e usos, essas ações também integram e amparam as práticas realizadas em processos de aprendizagem e de construção de conhecimento em contextos corporativos, que por sua vez, parecem ter inclinação maior ao paradigma funcionalista, mesmo que não seja reconhecido formalmente, sugere portanto uma integração dos conceitos. A diversidade e aplicações dessas variáveis será o assunto abordado no próximo item.

2.5 INTERAÇÃO, INTERATIVIDADE E MEDIAÇÃO

Existe uma discussão quanto à sobreposição das definições de interação e interatividade, entretanto, é ponto pacífico que ambas implicam em relações estabelecidas entre componentes de um processo. Embora a palavra interatividade seja cada vez mais recorrente, poucas são as referências encontradas para sua conceituação e o termo está relacionado, quase que invariavelmente, aos meios tecnológicos de informação e comunicação, conforme segue:

Interatividade: qualidade de interativo; capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento de possibilitar interação; ato ou faculdade de diálogo intercambiável entre o usuário de um sistema e a máquina, mediante um terminal equipado de tela de visualização (HOUAISS,2001).

Interatividade: relativo à interação; em informática, relativo a sistemas eletrônicos e de comunicação duplos, em que a resposta é direta e contínua (SACCONI, 2000).

Além dessas definições existem outras, nas quais o conceito de “interatividade” aparece relacionado ao termo "interação", sendo aplicado a diversas realidades e com diferentes sentidos. Por um lado, alguns autores defendem que interatividade e sua polissemia já estariam contempladas no significado do termo interação, ou seja, ou o neologismo seria desnecessário ou ele se refere a um tipo específico de interação. Em contraste, outros teóricos diferenciam os dois termos, estabelecendo possíveis similaridades e situam a palavra interatividade como uma transmutação da palavra interação, ocorrida com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação (CHAVES; DIAS, 2003).

Para Belloni (1999), as facilidades de comunicação oferecidas pelas tecnologias de informação vêm modificar fortemente as possibilidades de interação a distância – simultânea

ou diferida – colocando à disposição dos sistemas, de seus estudantes e professores técnicas rápidas, seguras e eficientes. A característica principal destas tecnologias é a interatividade, que significa possibilidade de o usuário interagir com uma máquina. É fundamental esclarecer com precisão a diferença entre o conceito sociológico de interação – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a interatividade, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo hipertextos ou jogos informatizados) e, de outro, a atividade humana do usuário, de agir sobre a máquina e de receber em troca uma ‘retroação’ da máquina sobre ele (BELLONI, 1999).

Em situações de aprendizagem a distância, a interação pessoal entre professores e alunos é extremamente importante e, neste caso, o uso do telefone pode ser de grande eficácia, sendo totalmente diferente do uso pelo estudante de um programa informático, mesmo que este lhe ofereça muitas possibilidades interativas: na primeira situação há intersubjetividade e retorno imediato, troca de mensagens de caráter socioafetivo, enquanto na segunda há busca e troca de informações. Em ambas as situações pode e deve ocorrer aprendizagem, e os dois tipos de meios evocados podem e devem ser úteis e complementares para a EaD (BELLONI, 1999).

Se mediada por equipamentos, Wagner (1994) define como interatividade. A verdade é que, na precisão do termo *conceito*, só pode haver a “interação”, sendo a interatividade uma designação surgida por volta da década de 70 para sinalizar um fenômeno novo, com o advento das novas possibilidades midiáticas. Nesse sentido, Silva (2006) reconhece a interatividade como “o espírito de um novo tempo, uma revolução na comunicação”. Aproxima-se, assim, tanto interação quanto interatividade do universo da comunicação, muito mais que da informática (LITTO, 2009).

Para Sarmiento (2008), o processo de interação precisa ser compreendido dentro de uma dinâmica entre os sujeitos, na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos encontros e desencontros de diferentes níveis de conhecimento. O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos vão sendo potencializados pelas divergências, pela comparação e defesa de hipóteses e por (des)acordos. Neste sentido, é importante assegurar que as práticas educativas viabilizem a interação entre os envolvidos, considerando diferentes tipos de experiências. Esta concepção rompe com a ideia de turmas homogêneas e aponta para a importância da heterogeneidade como mecanismo propulsor de desenvolvimento (SARMENTO, 2008).

As teorias interacionistas, entre elas as de Piaget e Vygotsky, apontam que os seres humanos se desenvolvem e aprendem através da interação, mas este processo pode se dar em níveis distintos de interatividade, indo do reativo – no qual há pouco controle por parte do aluno sobre o objeto do aprendizado, até o proativo, onde esse controle se dá de forma mais expressiva (REGO, 2005). Abordando a educação a distância como palco do ensino e da interatividade, é importante destacar que uma de suas maiores contribuições está na possibilidade da separação física entre os envolvidos, sem que, com isso, se perca o caráter de interação – síncrona ou assíncrona - do processo. A EaD utiliza-se de meios técnicos para garantir essa interação, flexibilizando o aprendizado em termos temporais e locais.

Inegável, no entanto, as relações interativas (LITTO, 2009) que se estabelecem nessa opção de ensino entre: aluno/professor – quando há contato direto ou intermediado por tecnologias, como troca de mensagens, diálogos ou trocas realizadas por meio de *chats*, fóruns e *email*, por exemplo; aluno/conteúdo – quando há possibilidade de interagir com diferentes conteúdos e objetos de aprendizagem, tais como: som, texto, imagens, vídeos, através da navegação, exploração, seleção e controle de acessos; aluno/aluno - pode ocorrer síncrona e assincronamente, caracterizando o que se denomina aprendizado colaborativo e cooperativo. Essas interações desenvolvem o senso crítico e a capacidade de trabalhar em equipe, podendo criar a sensação de aceitação e pertencimento a uma comunidade.

O discurso que vigora nas instituições de ensino destaca ainda a importância da mediação nos processos de interação entre alunos e professores para potencializar a aprendizagem, portanto, faz-se necessária também a abordagem deste conceito, para que seja possível compreender as devidas relações estabelecidas, que refletem diretamente na concepção da educação e no conjunto de objetivos propostos para os processos de ensino e de aprendizagem. Há estudos que adotam o termo mediação como sinônimo de ensino ou da interação entre o professor e os alunos (FONTANA, 1996; SILVA, 2006; LEITE, 2012). Na percepção de Pérez-Gómez (1998), mediação refere-se à interferência de variáveis no processo de aprendizagem, que considera a interação de fatores externos e internos na construção teórica.

Para atender os objetivos de mediação do conhecimento, em contextos de EaD, o acompanhamento tutorial torna-se elemento fundamental e assegura o desenvolvimento e o aproveitamento dos eventos realizados. Assim, o sistema de tutoria ou mediação, muito mais que um aspecto estrutural e de apoio ao estudante, é visto como o atendimento à educação individualizada e colaborativa, isto é, como uma estratégia de abordagem pedagógica centrada no ato de aprender, que põe à disposição do estudante todos os recursos que irão permitir a

consecução dos objetivos previstos no curso, desenvolvendo nos alunos uma maior autonomia em seu percurso de aprendizagem.

Feuerstein (2002) concebe a mediação como a interação entre sujeito e objeto. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo acontece através de uma interação do indivíduo e o meio ambiente, que pode ser direta ou por meio de uma experiência mediada de aprendizagem e que requer a presença e a atividade de um ser humano para filtrar, selecionar, interpretar e elaborar aquilo que foi experimentado (FEUERSTEIN, 2002). Nesta perspectiva, a função dos tutores ou mediadores, em cursos EaD, seria a de promover a aprendizagem, através de um processo de diálogo onde o conhecimento é produzido a partir deste movimento, entre tutores, professores, alunos, avaliação e conteúdos (NEVADO, 2005). O professor (mediador) deve, portanto, atuar como o responsável por determinar qual tecnologia será utilizada em cada caso, assim como traçar seus objetivos, focando no meio de comunicação que será utilizado com o aluno - para que consiga explorar o máximo possível tanto o conteúdo como o tipo de tecnologia utilizada.

A ideia do professor/mediador, na percepção de Sarmiento (2008), implica concebê-lo como alguém que possui a função de organizar, selecionar, planejar e propor situações de aprendizagem, que oportunize a interlocução e a troca de experiências e conhecimentos. Quando se fala em mediação no contexto escolar, compreende um processo cooperativo entre os sujeitos envolvidos numa situação comum, mas é necessário romper com uma visão simplista de que todas as interações desencadeiam processos de desenvolvimento, ou até mesmo possuem um valor formativo.

Em síntese, ao considerar a mediação humana, é possível vislumbrar o papel do tutor ou do mediador como indispensável em contextos de EaD, pois ele é capaz de potencializar as relações e acompanhar diferentes situações enfrentadas na rotina e no contato direto com os alunos, possibilitando, assim, *feedback* constante ao corpo docente e equipe pedagógica com informações estratégicas acerca das experiências positivas e/ou negativas, que podem conduzir a orientação para novos processos, metodologias ou práticas pedagógicas para construção do conhecimento.

Como a proposta desta tese é compreender quais são as concepções e práticas que propiciam os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento na modalidade de educação a distância em ambientes acadêmicos e corporativos e considerando que, nestes contextos, os teóricos geralmente adotam o termo interação, cabe aqui uma tentativa de delineamento do conceito.

Esta pesquisadora constatou, durante as pesquisas bibliográficas realizadas para esta tese, que o termo interação comumente é utilizado especificamente no sentido de experiência e no sentido de ação do sujeito na relação com os outros. Ou seja, o termo interação, poderia ser substituído perfeitamente por ação social, o que não significa, de forma alguma, a mesma coisa que interação. Ação entre pessoas é diferente de relação entre o que o sujeito já sabe e as novidades que lhe são oferecidas e que se modificam mutuamente, dando origem a novos conhecimentos. Ação entre pessoas poderá manifestar-se como interação se, e somente se, às assimilações do sujeito seguirem-se acomodações que originam um terceiro elemento, algo novo – modificação de estruturas prévias de assimilação (MARQUES, 2008). Conhecendo este pressuposto teórico e considerando os objetivos de pesquisa estabelecidos, define-se que fica o termo interação eleito como eixo temático para o desenvolvimento do estudo, sem entrar no mérito de sua gênese ou semântica.

Sob este entendimento, o conceito de interação empregado nesta tese compartilha da concepção apresentada por Piaget (1973 *apud* Nevado *et al.*, 2011) que “é caracterizada pela coordenação de diferentes perspectivas, pela reciprocidade e pela existência de regras de condutas oriundas do respeito mútuo”.

Como apresentado, a interação, a interatividade e a mediação podem ser empregadas sob diferentes enfoques e aspectos, entretanto, os entendimentos convergem para a crença de que apenas o sujeito que se envolve com uma educação interativa terá de fato acesso a uma formação mais autônoma de sua aprendizagem, contribuindo, portanto, para a transformação da educação em um processo crítico e reflexivo, significa que os processos acontecem além das questões de relacionamento interpessoal, conforme será apresentado a seguir.

2.5.1 Interação para a aprendizagem e construção de conhecimento: uma questão além da relação interpessoal

No entendimento de Piaget (1973), a interação acontece entre aquilo que o sujeito traz consigo, seja por meio de sua herança genética, ou por meio daquilo que ele já construiu previamente a partir dessa herança e todas as novidades que o meio físico ou social lhe apresenta, ou seja, trata-se de um processo que vai muito além da relação interpessoal.

Apesar dos estudos de Piaget não terem sido desenvolvidos diretamente no ambiente escolar, seus achados revelam-se extremamente coerentes, pois apresentam um entendimento bastante complexo e detalhado do conceito de interação, é preciso rever, explicitar e tratar com

cuidado as diferentes interpretações conceituais. Especificamente sobre o desenvolvimento humano, Piaget (1973) estabelece, por meio da teoria psicogenética, quatro fatores influenciadores (internos do sujeito e de interação do sujeito com a realidade) que explicam o desenvolvimento: hereditariedade (maturação biológica); experiência física; transmissão social; e o processo de equilíbrio (que Piaget considera como dominante ou determinante), que já foram apresentados no item 2.3.1 desta tese.

A equilíbrio considera que uma vez que já existem outros três fatores, eles devem estar equilibrados entre si. Trata-se de um processo ativo que inicia no ato de conhecer e, a partir de uma perturbação externa, o sujeito se acomoda e, conseqüentemente, retoma o equilíbrio. Este equilíbrio é retomado num patamar superior (de conhecimento), pois existe uma seqüência de níveis de conhecimento (PIAGET, 1964).

Diante do enfrentamento de um conflito cognitivo, é necessário um jogo de regulações e de compensações para que se atinja uma coerência entre o que já se sabia com as novidades provocadoras deste conflito; isto acontece pelas leis da equilíbrio. O processo interno de regulação e compensação se dá através de mecanismos internos de assimilação e acomodação (VALENTINI, 2012).

Quando uma pessoa entra em contato com o meio, ou com o objeto de conhecimento, ela retém informações através de uma organização mental. Assimilação, portanto, seria como uma interpretação, um processo pelo qual são assimiladas algumas informações, enquanto outras são descartadas. Já a Acomodação considera que as estruturas mentais são capazes de se modificar para dar conta das singularidades do objeto, portanto, ao juntar os conceitos de Assimilação e Acomodação, tem-se que conhecer o objeto é assimilá-lo, mas como esse objeto oferece certas resistências ao conhecimento, a organização mental se modifica e a essa modificação dá-se o nome e acomodação. Por isso que o processo de inteligência é um processo de assimilação com acomodação (PIAGET, 1964).

Piaget demonstrou que a capacidade de conhecer não é inata e nem resultado direto da experiência, mas é construída pelo indivíduo à medida que a interação com o meio o desequilibra – ou seja, o desafia, exigindo novas adaptações que o possibilitam reequilibrar-se, numa caminhada evolutiva. Isso significa que a inteligência humana se renova a cada nova descoberta. No entendimento de Nevado, Menezes e Vieira (2011), a construção de conhecimento sobre um determinado assunto requer que o indivíduo, partindo de seu conhecimento prévio, provocado por situações de desequilíbrio, faça reconstruções progressivas de forma que suas estruturas conceituais consigam assimilar novas situações.

Como apresenta Piaget (1999), todos os sujeitos executam ações exteriores ou interiores a partir de um determinado motivo, que os impulsiona e este motivo acaba traduzindo-se sob a forma de uma necessidade. A necessidade é justamente a manifestação de um desequilíbrio. Isso significa que o desenvolvimento humano depende deste movimento contínuo de reajustamento ou de equilíbrio.

A vida mental evolui em direção a um equilíbrio final (ser adulto). Assim, o desenvolvimento é uma equilíbrio progressiva, ou seja, é a passagem de um estado de menos equilíbrio para um estado de maior equilíbrio. As relações sociais e afetivas obedecem às mesmas leis de estabilização (PIAGET, 1999, p.13).

A equilíbrio, como o próprio nome indica, remete a ideia de equilíbrio, mas não tem este nome porque trata-se de um processo dinâmico (enquanto equilíbrio sugere algo mais estável). O sujeito que entra em contato com um novo objeto, não o compreende integralmente, são gerados alguns conflitos e torna-se necessário acomodar-se. O equilíbrio, portanto, é na verdade, a estabilidade da organização mental que dá conta do conhecimento, o conceito torna-se elemento central justamente porque o desenvolvimento da inteligência se dá pelo processo de desequilíbrio-equilíbrio.

Também foi por meio do conceito de equilíbrio, que Piaget demonstrou que a inteligência deve e precisa ser confrontada para evoluir. Para ele, as situações que colocam em xeque aquilo que o indivíduo já sabe são as fontes da evolução das estruturas cognitivas. Sem elas, não haveria tal processo ("fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos"). Entretanto, é importante ressaltar que, ainda que as situações desestabilizadoras possuam um papel desencadeador (levando a pessoa a refletir sobre o desafio), para que haja aprendizado, é necessário que o sujeito tenha um papel ativo, tomando o problema para si e realizando um esforço cognitivo para superá-lo.

Assim, inspiradas nas ideias construtivistas de Piaget, as arquiteturas pedagógicas surgem como alternativas a este propósito porque são consideradas ferramentas importantes nos processos de aprendizagem e de construção do conhecimento, em contextos de EaD, tendo em vista que consideram que a aprendizagem é construída na vivência de experiências, na demanda de ação, interação e meta-reflexão do sujeito sobre o meio. Possivelmente a aplicação de uma arquitetura pedagógica voltada especialmente para resolução de problemas seria uma excelente estrutura de aprendizagem que oportuniza aos alunos um estabelecimento de "[...] distâncias, proximidades, semelhanças e diferenças entre o vivido, o que experimenta no presente e o que ainda está por vir. Não raras vezes, um caso anterior significativo serve como

ponto de partida e como suporte para compreender a dinâmica do caso atual” (NEVADO, CARVALHO e MENEZES, 2007, p. 44).

Em contextos de EaD, podem ser utilizadas estratégias de apresentação de situações-problema, que levem os alunos a investigar, refletir, levantar hipóteses, formular questões e discutir, assumindo uma postura ativa no processo de desenvolvimento. Piaget afirma que, na perspectiva da equilíbrio, deve-se procurar nos desequilíbrios uma das fontes de progresso para o desenvolvimento dos conhecimentos, pois só os desequilíbrios obrigam um sujeito a ultrapassar seu estado atual e procurar novas direções (PIAGET, 1977).

Em síntese, mesmo que esta tese abarque um enfoque multidisciplinar e que não seja intenção tratar especificidades conceituais, mas compreender as concepções e práticas dos envolvidos, por ser o fator equilíbrio mais importante na percepção de Piaget, este não pode ser menosprezado ou descartado nesta construção teórica, pois provoca reflexões acerca de formas de ensino mais efetivas, que possibilitem o avanço e desenvolvimento dos indivíduos, especialmente em cursos ofertados na modalidade a distância.

2.5.2 Interagir para construir conhecimento: uma questão baseada na colaboração

Piaget (1996) revela sua defesa de que o conhecimento não se encontra determinado totalmente pela mente individual, para ele é central a concepção de que nenhum conhecimento é uma simples internalização ou cópia do real. O conhecimento é o produto de uma interação entre esses dois elementos.

Os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre sujeito e o objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos internos” (PIAGET, 1996, p. 39).

O conhecimento é construído interativamente entre o sujeito e o objeto. À medida que o sujeito age e sofre a ação do objeto, sua capacidade de conhecer se desenvolve, enquanto produz o próprio conhecimento, por esta razão, a proposta de Piaget é conhecida como “construtivista interacionista” (PRIMO, 2008). Assim, como apresentado, as interações são essenciais no processo de construção do conhecimento.

Primo (2008) procura mostrar que a interação não pode ser reduzida meramente à transmissão de informações e que a cognição não deve ser reduzida à simples cópia do real. Assim, a partir de um olhar focado no que se passa entre os interagentes no relacionamento ali

estabelecido, ele propõe dois grandes grupos de interação mediada por computador: interações mútuas e interações reativas.

Na interação mútua, os interagentes reúnem-se em torno de contínuas problematizações. As soluções inventadas são apenas momentâneas, podendo participar de futuras problematizações. A própria relação entre os interagentes é um problema que motiva uma constante negociação. Cada ação expressa tem um impacto recursivo sobre a relação e sobre o comportamento dos interagentes. Isto é, o relacionamento entre os participantes vai definindo-se ao mesmo tempo em que acontecem os eventos interativos (nunca isentos dos impactos contextuais e relações de poder). Devido à essa dinâmica, e em virtude dos sucessivos desequilíbrios que impulsionam a transformação do sistema, a interação mútua é um constante vir a ser, que se atualiza através das ações de um interagente em relação à(s) do(s) outro(s), ou seja, não é mera somatória de ações individuais (PRIMO, 2008, p.228).

É preciso considerar que as interações mútuas, seus processos dialógicos e negociados, não garantem relações amistosas e igualitárias, a resolução necessária de conflitos, melhor entendimento e produtividade ou qualquer outra visão de progresso idealizado (PRIMO, 2008). Em cursos EaD, sendo as interações na maioria das vezes mediadas por tecnologias, é importante destacar que “a mesma tecnologia que media o encontro de desconhecidos, que se apaixonam através das linhas digitais, também media interações preconceituosas, ofensivas, desonestas, etc.” (PRIMO, 2008, p.132).

As interações mútuas tampouco são condição suficiente para o estabelecimento de relações democráticas. Por outro lado, pode-se dizer que são certamente necessárias. Mesmo na educação a distância, as interações mútuas são fundamentais para o estabelecimento de um processo problematizador (conforme propõe Paulo Freire), opondo-se ao modelo que funda-se no simples ensino online, baseado em apostilas digitais e testes automatizados de múltipla escolha, ou seja, na interação reativa (PRIMO, 2008, p.231).

As interações reativas, por sua vez, são marcadas por predeterminações que condicionam as trocas entre os atores envolvidos no processo de interação.

Interações reativas precisam estabelecer-se segundo determinam as condições iniciais (relações potenciais de estímulo-resposta impostas por pelo menos um dos envolvidos na interação) – se forem ultrapassadas, o sistema interativo pode ser bruscamente interrompido. Por percorrerem trilhas previsíveis, uma mesma troca reativa pode ser repetida à exaustão (PRIMO, 2008, p.228).

Primo (2008) alerta que esses dois tipos interativos não se estabelecem de forma exclusiva e pode-se pensar em interações simultâneas. Por exemplo, em um *chat*, ao mesmo tempo em que se conversa com outra pessoa, se interage com a interface do *software*, também com o *mouse* e com o teclado. Assim, há casos em que são estabelecidas interações reativas e mútuas ao mesmo tempo.

Diante disso, tem-se o chamado de Freire (2001) por uma ética do diálogo. O verdadeiro diálogo, segundo o autor, não se presta à conquista de uns por outros, mas, sim, à conquista do

mundo pelos sujeitos dialógicos em que se solidarizam a reflexão e a ação dos seus sujeitos, portanto, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro (FREIRE, 2001). O autor acredita que no caminho da ação dialógica não há um sujeito que domina pela conquista, nem um objeto dominado. Pelo contrário, existem sujeitos que se encontram para a transformação do mundo e é através do diálogo que se funda a “co-laboração” (FREIRE, 2001, p. 176). Primo (2008) concorda e acrescenta que:

Conflito e cooperação, nesse sentido, podem ocorrer ao mesmo tempo, em diferentes graus. Quando uma pessoa envia um e-mail a seu colega fazendo críticas a um artigo que este está escrevendo — pedindo esclarecimentos e sugerindo modificações — ele inicia um processo de conflito de ideias, ao mesmo tempo em que colabora com o aperfeiçoamento do texto, mesmo que discorde o parceiro e decida aprofundar a argumentação (PRIMO, 2008, p.229).

Na educação mediada por tecnologias, para desenvolver uma prática colaborativa e cooperativa é preciso ter a sensibilidade de ouvir e respeitar o outro. Neste processo é possível perceber que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996 p. 23).

Outros tipos de interação possíveis são mencionados por diversos autores (ALMEIDA, 1992, BELLONI, 1999, NEVADO, 2005, PRIMO, 2008). Alguns propõem classificação em função dos agentes envolvidos, outros observam a influência mútua entre o aluno e seu entorno e há ainda os que defendem uma interatividade social, que incluiria aspectos da comunicação como linguagem corporal, troca de informações pessoais e motivação do aluno, num contexto que iria para além da sala de aula. Todavia, a comunicação interpessoal não pode ser reduzida ao simples envio e recebimento de mensagens (PRIMO, 2008), pois além da transmissão de informação, deve haver compreensão efetiva daquilo que foi comunicado.

Independentemente do tipo, é importante considerar que o grau das interações varia em função das mídias utilizadas e a combinação planejada dessas diferentes formas de interação é um dos desafios da modalidade a distância. Em situações de EaD, esta interação entre professores-alunos, tutores- alunos e alunos-alunos é um fator extremamente importante e eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Belloni (2003, p. 48) usa o termo “conversação didática orientada” para ressaltar a importância deste mediador, seja ele tutor ou professor, e que esse mediador esteja em constante diálogo com seus alunos, com o objetivo de estimulá-los durante todo o processo e principalmente mostrar que não estão sozinhos, contribuindo para que não desistam do processo de formação.

Um ponto importante a ser considerado pelas equipes de coordenação de curso, ou de planejamento de capacitação EaD, em contextos acadêmicos ou corporativos é o fato de que os

tutores ou mediadores, na maioria dos casos, precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia, além das melhores técnicas para comunicação (MOORE; KEARSLEY, 2007), por tratarem de alunos com perfis diferentes, distribuídos de forma aleatória em grupos, para gerenciamento (de cada tutor/mediador). É preciso que o tutor/mediador se coloque no lugar do aluno que vai aprender (MAIA, 2000) adotando o papel de estimulador que pode enviar mensagens de apoio ou incentivo aos alunos, de forma individual e personalizada, de acordo com a necessidade de cada um.

No próximo item serão apresentados alguns aspectos relacionados à autonomia do aluno no processo de construção do conhecimento, que já foram pontuados no decorrer desta construção teórica, mas que ainda precisam ser destacados, pelo objetivo que esta tese se propõe.

2.6 AUTONOMIA PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE O PERFIL DO ALUNO EM EaD

A definição que parece mais apropriada por designar etimologicamente o sentido de autonomia é “a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALANDE, 1999, p. 115). Como a autonomia é “condição”, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. Para Zatti (2007),

o primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc., ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com auto-suficiência (ZATTI, 2007, p.12).

Kant foi quem definiu o conceito de autonomia na modernidade e fez dele um conceito central em sua teoria afirmando que “autonomia é a capacidade que a razão tem de pensar a si próprio e de se atribuir regras e leis”. Desta forma, autonomia é muito mais do que um projeto pedagógico. Autonomia abrange o campo vida das pessoas e associa-se a educação no compreender do que seja o esclarecimento – “linha filosófica caracterizada pelo empenho de estender a crítica e o guia da razão em todos os campos da experiência humana”

(ABBAGMANO, 1998). Kant, faz este esclarecimento como o entendimento que as pessoas têm dos seus atos, isto é, escolher qual direção tomar e arcar com as consequências de suas escolhas.

Novas exigências são elencadas aos alunos, considerando que “estudar a distância exige mais do aluno em termos de disciplina, base de conhecimentos anteriormente adquiridos, iniciativa, criatividade, capacidade de comunicação através de mídias diferenciadas, assim por diante” (TELLES; POLAK, 1999, p.56). Compete ao aluno, um esforço no sentido de ser capaz de atender as inovações e o ambiente de aprendizagem, percebendo-se como parte dessa comunidade virtual de aprendizagem colaborativa, ou seja, estudar com qualidade apesar da distância exige este novo perfil de aluno e do professor.

Espera-se que o conhecimento seja construído de forma colaborativa e esta é uma realidade que precisa ser moldada, principalmente em contextos de EaD, haja vista a distância física entre os atores envolvidos no processo. Para Piaget (1976), a construção de estruturas cognitivas só é possível por meio da ação, transformação e estabelecimento de relações, pois “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação, vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações” (PIAGET, 1976, p. 37).

Durante o processo de construção do conhecimento, espera-se que os alunos passem por todas as etapas da tomada de consciência sobre a ação, que envolve inicialmente o “fazer”, que é a compreensão em ação, até o “compreender”, que é a compreensão em pensamento, a reflexão sobre a ação (Piaget, 1978, p. 176). Durante esse processo, será possível concluir, a partir da teoria Piagetiana do “Fazer e Compreender”, que a ação que constitui um conhecimento autônomo, possui êxito precoce em relação à conceituação, que somente se efetua por tomadas de consciência posteriores (Piaget, 1978, p. 172). Logo, os alunos de forma autônoma e cooperativa, poderão compreender suas ações, transformando suas certezas provisórias, que eram apenas inferências, em conhecimento.

Para Piaget, o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e o meio. A interação do sujeito com os objetos possibilita que o mesmo passe a agir sobre a realidade de uma forma mais complexa e esse comportamento possibilita seu desenvolvimento. “O sujeito não é tal apenas pela sua herança genética, como também não o é apenas pela pressão que o meio ou a cultura exercem sobre ele. Suas ações, na medida em que ele se apropria delas, de seus mecanismos íntimos, têm o poder de constituir sua subjetividade” (Becker, 1999, p. 81) e, portanto, auxiliar no desenvolvimento de sua autonomia.

O conhecimento pode ser considerado como um processo espontâneo, que implica não só a transformação do objeto, mas principalmente a transformação do sujeito. Para construir conhecimento o sujeito precisa agir sobre o objeto, sendo que esta ação pode ser a manipulação do objeto e/ou uma ação mental. A partir de um certo nível, o conhecimento só será construído se houver uma ação mental, pois o sujeito precisa compreender em pensamento suas ações práticas. Além de agir sobre o objeto, no processo de construção as experiências anteriores também são levadas em consideração, pois possibilitam uma meta-reflexão e, conseqüentemente, a busca por um patamar mais elevado de conhecimento (BECKER, 2008).

O indivíduo é um ser de relações “ele está no mundo e com o mundo” (FREIRE, 1979, p. 30) e esta capacidade de relacionamento interpessoal pode ser reflexiva, quando se consegue fazer com que o educando reflita sobre sua própria realidade, pode ser conseqüente, quando resulta da criação e recriação, fazendo o indivíduo ser capaz de transformar a realidade e pode ser transcendente e temporal porque é possível estabelecer relação com infinitos seres (FREIRE, 1979).

Quando não acontece o exercício de reflexão e construção conjunta do conhecimento, é provável que impere a educação bancária que, de acordo com Freire (1983), acontece quando o professor “deposita” os conteúdos e ensinamentos e o estudante os aceita passivamente. Neste contexto, o aluno perde seu potencial criador e transformador de mundo; no entanto, ele pode dar-se conta dessa passividade, superar o autoritarismo e a passividade, seguindo além de seus condicionantes. Encontra-se aí a diferença entre o ser condicionado e o ser determinado: na consciência do inacabamento do ser humano, ele se sabe condicionado e capaz de ir além na sua condição. A consciência crítica, reconhecida por Freire como epistemológica, procura aprofundar as análises dos problemas, não se satisfazendo com as aparências. Reconhece que a realidade é mutável, procura sempre testar as descobertas e está aberta a revisões (FREIRE, 1983).

Apenas um indivíduo capaz de agir e refletir pode assumir um ato comprometido. Se a reflexão não existe, resulta a incapacidade do ser para o compromisso. O compromisso é próprio da existência humana e somente existe no comprometimento com a realidade. O verdadeiro compromisso é solidário e não há comprometimento quando existe alienação, pois esta inibe a criatividade, estimulando o formalismo, o que faz com que o indivíduo observe as coisas mais na superfície que no seu interior (FREIRE, 1979).

O processo de aprendizagem intermediado por recursos tecnológicos, como a utilização de ambientes virtuais, pode possibilitar uma concepção interacionista na medida em que proporciona um espaço de interação entre os atores envolvidos (alunos, professores e tutores)

para troca de experiências e construção colaborativa do conhecimento, mas a existência destes recursos não garante, por si só, tal interação, pois alguns modelos podem não contar com recursos suficientemente adequados, enquanto outros podem até disponibilizar ferramentas, que sozinhas não cumprem o requisito da concepção interacionista, se não forem utilizadas intencionalmente com este objetivo.

Faz-se aqui, novamente, uma relação da eficiência das arquiteturas pedagógicas no processo de construção de conhecimento, que se encaixam neste contexto como possibilidades concretas de aliar, num mesmo espaço virtual, ações mentais e práticas para a aprendizagem a partir de experiências anteriores do sujeito, sempre em busca de um perfil autônomo e participativo, como foi apresentado anteriormente.

Num espaço em que ocorrem interações entre o sujeito e o objeto de estudo, a construção do conhecimento se consolida através da ação do sujeito (aluno), que a partir das informações emitidas (via *chat*, fórum, mensagens e outros recursos) pelo tutor ou professor, deve buscar explorar e se apropriar do conhecimento transmitido. Neste sentido, uma relação dinâmica é estabelecida entre os agentes, onde o professor é o mediador, o instigador, o problematizador, enquanto o aluno torna-se o protagonista no processo (SCHLEMMER, 2005).

Moore e Anderson (2003) defendem que a principal característica da educação a distância está justamente em possibilitar a autonomia e a independência da aprendizagem no aluno adulto e destacam que é para este público que a EaD está prioritariamente dirigida. Sendo a educação um processo individual, os alunos estariam capacitados para exercer sua decisão sobre o que aprender e em que ritmo fazer acontecer.

É importante que o indivíduo assuma eticamente a responsabilidade de suas ações e decisões, porque isto interfere no processo de construção da autonomia, que se constitui nas repetidas experiências de decidir, pois “ninguém educa ninguém” e “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1999, p. 107). Para que isso seja possível, é necessário conhecer e valorizar as experiências relatadas, pois na verdadeira aprendizagem os educandos passam a ser sujeitos da construção do conhecimento, mas o educador também é sujeito desse processo. Professores e alunos devem ter consciência que suas atitudes precisam ser dialógicas, abertas, indagadoras, não apassivadas e que tais características não invalidam os momentos explicativos e narrativos, em que o professor expõe um conteúdo (FREIRE, 1999).

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1999). O autor complementa afirmando que “o respeito à

autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1999, p.59).

O ensino a distância pode ser considerado um estimulador para o desenvolvimento da autonomia do aluno, porque a distância física existente entre os atores implica no gerenciamento do tempo e conseqüentemente no gerenciamento do aprendizado do próprio aluno, é ele quem deve decidir o tempo que será despendido para o cumprimento de cada atividade e organizar a prioridade dos assuntos a serem estudados (PASSARELLI, 2007).

Freire (1999, p. 23) argumenta que o professor pode ajudar no processo de desenvolvimento da autonomia do aluno, mostrando o caminho a ser seguido, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador e a certeza de que faz parte da sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 1999).

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas e perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não se nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996 p. 85).

O professor, portanto, tem um papel fundamental no desenvolvimento e exercício da autonomia do aluno partindo da condição de que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996 p. 47). Em contextos corporativos, em razão da não rara ausência de um professor, este mesmo papel pode ser cumprido por um instrutor, mediador ou responsável pelas capacitações e treinamentos realizados.

A revisão de literatura utilizada nesta pesquisa perpassa por leituras realizadas nos campos da Educação, Administração, das teorias de Aprendizagem, da Educação a Distância e das Tecnologias de Informação e Comunicação, no que se refere especialmente aos processos de interação, mediação pedagógica e autonomia. No próximo subcapítulo, serão apresentados os cenários da pesquisa (não especificamente os campos pesquisados, que serão caracterizados

nos capítulos 4 e 5) e os aspectos conceituais acerca das universidades acadêmicas e das universidades corporativas.

Cabe aqui fazer a ressalva que, apesar do contexto da pesquisa abranger universidades, o objeto de estudo estabelecido refere-se aos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, como será detalhado no capítulo de Aspectos Metodológicos. Portanto, a diferenciação entre Universidade Acadêmica e Universidade Corporativa tem função específica de apresentar a contextualização da pesquisa, conforme segue, enquanto as especificidades dos campos serão descritas nos capítulos 4 e 5, que apresentam as análises dos dados desta tese.

2.7 UNIVERSIDADE ACADÊMICA E UNIVERSIDADE CORPORATIVA – DEBATE TEÓRICO

Quando se fala em Universidade Corporativa, inevitavelmente recorda-se da Universidade Acadêmica, pela própria denominação parcialmente comum, entretanto, as duas tem objetivos e propósitos diferentes e bem específicos. Considerando que para este estudo serão analisados os dois contextos, é importante explicitar o papel de cada uma e os principais aspectos que as tornam semelhantes, ao mesmo tempo em que as diferenciam radicalmente.

Vale ressaltar que, assim como foi explicado na Apresentação desta tese, a pesquisa foi realizada em contextos acadêmicos e corporativos, entretanto, o objeto de pesquisa está relacionado aos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento. Significa dizer que o objeto de estudo são as concepções e práticas de aprendizagem e de construção do conhecimento em EaD e não as universidades, enquanto espaços físicos, por isso será realizada uma breve apresentação destes contextos, que não retratam o escopo da pesquisa.

2.7.1 Universidade Acadêmica

Santos (2011) apresenta um panorama sobre as universidades acadêmicas públicas e privadas no Brasil e no mundo, descortinando uma perspectiva histórica da origem, descapitalização e transnacionalização do mercado universitário, com enfoque nos últimos 10 anos. Sua análise perpassa a oferta transfronteiriça, o consumo no estrangeiro, a presença

pessoal e comercial com esclarecimentos sobre o processo de passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário e descreve as principais crises percebidas neste contexto: da hegemonia - contradição entre as funções tradicionais da universidade e as funções a ela atribuídas, da legitimidade - a universidade deixa de ser uma instituição consensual e a crise institucional - contradição entre a reivindicação da autonomia e pressão crescente para a submissão à critérios de eficácia e produtividade.

Diante de um cenário dinâmico e mutante, Santos (2011) indica a necessidade de inovação, para reconquista da legitimidade das universidades através de amplas políticas de acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes e reforço da responsabilidade social da universidade. O autor evidencia também a importância da tríplice “ensino, pesquisa e extensão”, que diferencia, principalmente pelo aspecto da pesquisa, as universidades dos centros universitários e faculdades.

Na perspectiva da análise de Saviani (2010), a universidade encontra-se diante de dois futuros possíveis: o primeiro corresponde à tendência que vem prevalecendo, na qual cada vez mais se verga ante as imposições do mercado, enquanto que o segundo tem sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, que implica no redirecionamento do próprio projeto econômico em torno do qual gira a vida da sociedade atual. O autor destaca a emergência de que a educação seja eleita como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional. Não se trata de colocar a educação em competição com outras áreas necessitadas como saúde, segurança, estradas, desemprego, pobreza, mas sim de se estabelecer uma conexão entre o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento Econômico do país.

Saviani (2010) destaca ainda a necessidade de investimento na ampliação da oferta de vagas em cursos de licenciatura de boa qualidade, na absorção de professores e funcionários com jornada de tempo integral, com salários dignos, que garantirão condições adequadas ao trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, oportunizarão dinamicidade nos vários setores da economia, indústria, agricultura e comércio, para atender às necessidades de consumo dos diferentes tipos de profissionais. Por esses caminhos, acredita-se ser possível construir o futuro desejável das universidades acadêmicas que, como instituições educativas, se constituem na chave do projeto de desenvolvimento do país convertendo-se, pela prática articulada do ensino, da pesquisa e da extensão, como principal instrumento instaurador do verdadeiro círculo virtuoso do desenvolvimento da sociedade brasileira (SAVIANI, 2010).

No horizonte do ensino superior, a universidade se projeta como centro aglutinador e multidisciplinar de produção de conhecimento de ciência, tecnologia e cultura, como um espaço que deve ser marcado principalmente por um ambiente de saber (FÁVERO, 1999).

Partindo dessas premissas, pode-se conceber a universidade acadêmica como instituição dedicada a promover o avanço do saber e da prática, também pode ser caracterizada como espaço propício para o exercício da invenção, da criatividade, da descoberta, de novos processos, da teoria, o lugar da pesquisa, de novos conhecimentos e da inovação. De forma mais consistente, a concepção da universidade sugere:

a pesquisa científica, a procura dos princípios e mecanismos que conduza à inovação tecnológica, os estudos literários e a especulação filosófica, a investigação em todos os domínios da ciência e da cultura são os objetivos primeiros, os propósitos da universidade no mundo contemporâneo. Todo resto decorrerá daí (LOPES, 1985, p.3).

No entendimento de Fávero (1999), a universidade, por suas funções inerentes, deve se constituir em um espaço de investigação científica e de produção de conhecimento, que se aproximem com o real, o que implica dizer que esse conhecimento pode ser revisto, acrescido e até substituído por novos conhecimentos, tal situação é fundamental porque:

o que dá origem e força à promoção da pesquisa, com vistas à produção do conhecimento, é a necessidades que os homens têm de saber, de discernir, de explicar, de entender seu próprio mundo (CARDOSO, 1981, p.32).

Se a produção de conhecimento atende sempre a necessidades, é importante considerar que o conhecimento, em contextos acadêmicos não se dá, nem se produz de forma neutra ou distante nem se esgota em si mesmo (FÁVERO, 1999). Assim, para se alcançar uma visão mais abrangente da produção de conhecimento, convém não considerar apenas os aspectos internos dessa construção, de um ponto de vista mais estritamente epistemológico, mas principalmente os aspectos que buscam situar essa construção no seu tempo, na sociedade em que ocorre, na instituição que a abriga e nos contextos envolvidos.

No próximo subitem serão apresentadas as principais características das universidades corporativas.

2.7.2 Universidade Corporativa

Muitas empresas testemunham uma redução radical no prazo de validade do conhecimento de seus empregados e começam a perceber que não mais podem depender exclusivamente das instituições de ensino superior para formar e desenvolver sua força de

trabalho e assegurar sua própria sobrevivência no futuro (CARVALHO, 2001). Sobre essa percepção das empresas de sentirem a necessidade de implantar sistemas educacionais que foquem o desenvolvimento de atitudes, postura e habilidades específicas para seu negócio, Eboli (2004) comenta que surge o conceito de Universidade Corporativa na prática. De acordo com Mundim & Ricardo (2004), a educação corporativa é a chave para reter o capital intelectual de organização, de modo a qualificar, especializar, atualizar e até formar os empregados da organização de maneira a garantir vantagem competitiva de mercado.

A Educação Corporativa consiste em um projeto de formação desenvolvido pelas empresas, que tem como objetivo “institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, proporcionando a aquisição de novas competências vinculadas às estratégias empresariais” (QUARTIERO & CERNY, 2005, p.24). Para Meister (1999) - presidente da *Corporate University Xchange*, empresa americana de consultoria em educação corporativa e uma das precursoras nos estudos acerca do tema - a educação corporativa pode ser compreendida como um guarda-chuvas estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de otimizar as estratégias organizacionais, sendo também um laboratório de aprendizagem para a organização. Trata-se de um modelo educativo oferecido pelas empresas, que abrange diferentes modalidades de ensino, tais como: cursos técnicos, treinamentos, educação básica, pós-graduação lato sensu, entre outros. No entendimento de Eboli (2004) a universidade corporativa é um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de pessoas por competências. Para a autora, os termos universidade corporativa e educação corporativa são equivalentes e podem ser utilizados de forma substitutiva.

Fundamentadas nas ideias de Meister, muitas universidades corporativas foram criadas inicialmente nos Estados Unidos, e vêm servindo de modelo para outros países, dentre eles o Brasil. As principais preocupações das empresas, ao criarem uma universidade corporativa, tomando por base o texto de Quartiero e Cerny (2005), estão relacionadas ao desenvolvimento de pesquisas e ações que atendam aos seus interesses operacionais e estratégicos, conforme segue:

As universidades corporativas estão preocupadas em desenvolver pesquisas e ações para obter respostas para as suas atividades-fim, ou seja, estão procurando treinamento e desenvolvimento para seus profissionais nos assuntos de seu interesse operacional e estratégico. Por outro lado, não poderíamos deixar de analisar que este contexto de educação permanente gera uma população de clientes que cresce continuamente: os adultos profissionais/alunos. Nesse sentido surge um grande mercado para as universidades corporativas, consórcios educacionais, universidades virtuais e empresas de treinamento especializado. A educação do aluno adulto torna-se um grande e diversificado negócio (QUARTIERO e CERNY, 2005, p. 34).

Para Eboli (1999) o que evidencia a relação das universidades corporativas com o sucesso obtido pelas empresas é o impacto positivo nos resultados dos negócios, decorrente da adoção dos sistemas educacionais competitivos, que privilegiam o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades e não apenas conhecimento técnico e instrumental dos empregados. As UCs também criam oportunidades de aprendizagem ativa e contínua, oferecendo suporte para a empresa atingir seus objetivos críticos do negócio, aspecto fundamental para a competitividade empresarial em qualquer ramo de atividade.

As estratégias pedagógicas das universidades corporativas podem ocorrer por meio da educação presencial, à distância ou semipresencial. A modalidade EaD geralmente é utilizada porque propicia maior flexibilidade do treinamento, uma vez que o aluno tem “mais liberdade para escolher o local e a hora para aprender, além de proporcionar a redução do custo” (BLOIS e MELCA, 2005, p.59).

Algumas empresas contam com espaços físicos e instalações próprias para sediar suas universidades corporativas e ofertar cursos livres direcionados aos treinamentos e capacitação dos seus empregados, enquanto há outras que podem utilizar espaços alternativos ou até mesmo instalações de instituições de ensino superior tradicionais em regime de parceria, para oferta de cursos superiores de graduação, por exemplo. Isto significa que o termo “universidade”, no contexto corporativo, tem uma relação mais conceitual, de acordo com o seu propósito de capacitação, do que uma realidade de espaço físico. A parceria entre empresa e universidade também motiva a participação do funcionário que, além de estar inserido em um ambiente de aprendizado, tem a possibilidade de receber o seu diploma através da instituição de ensino superior parceira. Os cursos e treinamentos oferecidos, dependendo da especificidade e interesse das empresas, podem extrapolar os limites da organização e serem estendidos também a clientes, fornecedores, franqueados e até mesmo à comunidade externa (EBOLI, 1999). Segundo Pagnozzi (2002), cada vez mais, as empresas vêm sentindo a necessidade de desenvolver um sistema educacional próprio, totalmente orientado para o mercado, bem como aprimorar suas relações com os clientes, fornecedores e comunidades em geral.

No entendimento de Eboli (2004), a real missão da Universidade Corporativa é formar e desenvolver os talentos humanos na gerência dos negócios e promover o desenvolvimento e a instalação das competências profissionais, técnicas e gerenciais consideradas essenciais para a viabilização das estratégias da organização.

Em síntese, a eficiência da universidade corporativa é resultado de um processo de incentivo para que os empregados contribuam com ideias e sugestões relacionadas às demandas identificadas no dia a dia de trabalho. As empresas definem, com base em critérios relacionados

às estratégias organizacionais, quais conteúdos devem ser trabalhados e assim, as Universidades Corporativas criam e incentivam o aprendizado personalizado e competente dos seus empregados, através da formação de um ambiente favorável, como instrumento para a distribuição do conteúdo apurado e desenvolvimento pessoal e profissional (LACOMBE, 2003). É fundamental, portanto, o envolvimento dos líderes e gestores em todas as etapas do processo de educação corporativa, colocando-os como responsáveis, verdadeiros educadores e multiplicadores de conhecimento de suas equipes.

2.7.3 Semelhanças e diferenças entre a Universidade Acadêmica e a Universidade Corporativa

A ideia passada por Quartiero e Cerny (2005) é bastante restrita e direcionada a educação permanente, que não se coaduna com aquela defendida pela universidade acadêmica que, por sua vez, se apoia no tripé ensino-pesquisa-extensão e na referência da sociedade como um todo, para traçar os objetivos e linhas político-pedagógicas que nortearão suas atividades. Educação permanente para a universidade acadêmica envolve ampliação da cidadania, crescimento do indivíduo na sociedade, novos horizontes individuais e profissionais, enquanto que na universidade corporativa, a educação está mais voltada ao crescimento individual e a melhoria da qualificação exigida para uma determinada empresa, de acordo com as exigências do mercado. A educação permanente na universidade acadêmica é vista como uma aprendizagem para a vida toda, enquanto que a da universidade corporativa atende a uma determinada necessidade, em espaço e tempo limitados.

Otranto (2011) defende a ideia de que a universidade corporativa é, então, um espaço educacional dentro de uma empresa e por ela gerenciado, com o objetivo de institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, que vise proporcionar a aquisição de novas competências vinculadas às estratégias empresariais, com o propósito de assegurar vantagens competitivas permanentes às empresas. De acordo com teóricos como Meister (1999) e Senge (1998), a universidade acadêmica não proporciona a formação exigida pelo mundo do trabalho em constante reestruturação e a universidade corporativa é a alternativa para os problemas educacionais da atualidade.

Para Marcondes (2007), as principais semelhanças entre as universidades corporativas e acadêmicas são:

- a) ambas têm um compromisso com a educação das pessoas;
- b) a atividade de aprendizagem ocorre tanto em uma quanto em outra;
- c) procuram estar atualizadas e inseridas nas comunidades das quais fazem parte;
- d) aplicam metodologias didáticas visando a obtenção de resultados transformadores para seus públicos beneficiários;
- e) oferecem educação a distância, utilizando tecnologias de informação e comunicação de ponta;
- f) precisam financiar sua operação, seja recebendo subsídio da empresa mantenedora, ou do governo, no caso da universidade acadêmica pública, seja vendendo seus serviços, no caso da universidade acadêmica privada.

Os aspectos que diferenciam as universidades corporativas das acadêmicas, contudo, são bem mais contundentes, fazendo com que fique bem específico o papel de cada uma delas, conforme apresenta Marcondes (2007):

- a) na universidade acadêmica, a aprendizagem tem começo, meio e fim, culminando com a formatura do aluno, enquanto que na universidade corporativa, este processo é permanente, pois a organização está em constante evolução e mudança;
- b) na universidade acadêmica, a aprendizagem trata das questões estratégicas, técnicas, emocionais e comportamentais de uma maneira genérica, algumas vezes vistas como teóricas, ao passo que na corporativa é preciso haver conexão clara e explícita com as metas empresariais da organização;
- c) a universidade corporativa pode reunir funcionários de uma mesma organização espalhados pelo mundo para discutir assuntos ligados aos objetivos e metas de seus negócios, enquanto a universidade acadêmica não tem como fazê-lo e isso nem é seu objetivo;
- d) a avaliação do aprendizado na universidade acadêmica é feita em cada disciplina, voltada mais para medir quanto o aluno reteve de informações e como ele consegue analisar situações hipotéticas. No caso da universidade corporativa, além da avaliação realizada no final dos treinamentos, pode ocorrer posteriormente aquela no local de trabalho do funcionário, em um momento indeterminado, para verificar quanto o aprendizado ajudou na obtenção de melhorias nos resultados do negócio;
- e) a universidade corporativa procura fazer com que o conhecimento tácito se transforme, cada vez mais, em explícito, porque o primeiro é aquele que acumula as experiências

das pessoas com o seu trabalho, as estratégias e a cultura da empresa, mas que dificilmente é registrado para que outros possam utilizá-lo. Por isso é fundamental a sua transferência a um número cada vez maior de funcionários, de maneira a criar um clima interno à organização de aprendizagem informal e voluntária, de caráter permanente. No caso da universidade acadêmica, trabalha-se essencialmente com o conhecimento explícito, ou seja, com tudo aquilo que está publicado em livros, revistas, jornais, anais de congressos científicos, ou na internet, etc.;

- f) a universidade acadêmica se assenta no tripé ensino, pesquisa e extensão, ou seja, procura gerar conhecimentos que tenham um valor mais amplo para a comunidade, formar cidadãos para a vida, ao passo que a corporativa focaliza o seu interesse imediato nos negócios da empresa que a mantém.

As semelhanças e as diferenças comentadas têm gerado mais aproximações do que diferenciações entre as universidades acadêmicas e corporativas, porque a aprendizagem é objetivo comum entre elas. A universidade acadêmica, que surgiu há muitos séculos, se consolidou como centro de desenvolvimento e de arquivo dos conhecimentos gerados ao longo da história da cultura e da ciência e tal experiência fez com que detivesse um *knowhow* de valor para oferecer à universidade corporativa, que é uma criação mais recente. Assim, a universidade acadêmica é a mais importante fornecedora de subsídios e serviços à corporativa, principalmente no que se refere a metodologias educacionais e de professores que atuam como instrutores da aprendizagem na organização. Além disso, há programas realizados para as universidades corporativas que são certificados pelas acadêmicas (MARCONDES, 2007).

Ainda que haja aproximações significativas em relação ao objetivo comum de aprendizagem, as universidades acadêmicas usualmente aparecem amparadas pelo construtivismo, como foi apresentado na construção teórica desta tese, enquanto que as universidades corporativas geralmente configuram-se numa perspectiva mais funcionalista, situação que caracteriza um distanciamento importante entre elas e que, portanto, parece contraditório. No entanto, há de se considerar a existência de universidades acadêmicas bastante funcionalistas, demasiadamente pautadas no modelo burocrático. Outra concessão deve ser realizada em relação a diferenciação entre faculdades universidades e centros universitários, que pode ser útil às discussões correlatas, ainda que não sejam aprofundadas nesta tese, por não ser este o objetivo de pesquisa aqui estabelecido. Mais um aspecto que cabe aqui ressaltar, nesse sentido, é a natureza dos cursos, que não devem ser diretamente comparados, no que se refere

às ofertas do ensino universitário, mais voltados a formação profissional, que são diferentes dos cursos ofertados pelas universidades corporativas, geralmente mais voltados à gestão.

O enfoque científico adotado em contextos corporativos parece estar alicerçado em parâmetros funcionalistas, que consideram as organizações como objetos tangíveis, concretos e objetivos, por este motivo, neste estudo foi adotada uma perspectiva multiparadigmática, que abarca diferentes abordagens epistemológicas, como será descrito no capítulo 3 - Aspectos Metodológicos.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nos próximos tópicos são descritos os procedimentos que foram utilizados para realização da pesquisa. Primeiramente, apresentam-se a perspectiva multiparadigmática e a caracterização da pesquisa, depois o delineamento metodológico, justificando a escolha da estratégia e os tipos de pesquisa. O subitem seguinte apresenta sucintamente o perfil dos sujeitos, profissionais que atuam nas universidades (acadêmicas e corporativas) pesquisadas.

Posteriormente são apresentadas as técnicas de coleta, organização e análise de dados que foram escolhidas para composição dessa tese, em atendimento à abordagem multimétodo adotada, indicando também como foram levantados os dados primários e secundários, conduzidos por meio da aplicação de questionários impressos, realização de entrevistas pessoais, levantamento de entrevistas concedidas para a imprensa e observação assistemática registrada em diários de campo. Depois são apresentadas notas acerca dos campos de pesquisa e a interação com os entrevistados, focando principalmente nas dificuldades e nas mudanças de percurso ocorridas durante a coleta das informações e são apresentadas também as categorias de análise utilizadas.

3.1 PERSPECTIVA MULTIPARADIGMÁTICA

Considerando o foco de estudo nos processos de construção de conhecimento e de aprendizagem na modalidade EaD, o paradigma construtivista foi adotado como eixo temático da construção teórica desta tese, no que se refere especialmente aos contextos acadêmicos. Foram privilegiadas as teorias construtivistas, que trazem contribuições para a pesquisa científica e para as práticas educacionais, no sentido em que possibilitam a compreensão de como as interações entre os indivíduos interferem nas construções de suas práticas e proporcionam diferentes olhares teóricos e metodológicos na dinâmica educacional baseadas nas propostas de Piaget (1974, 1978, 1979), Freire (1978 e 1999), Becker (1999, 2001, 2008, 2010, 2012), Nevado (2005, 2007, 2011), que apresentam diferentes abordagens de como as teorias podem ser compreendidas e aplicadas em contextos acadêmicos.

As universidades corporativas, geralmente configuram-se numa perspectiva mais funcionalista, que considera as organizações como objetos tangíveis, concretos e objetivos. Para

Bonilauri (2005), a Universidade Corporativa não deve ser implementada apenas sob o ponto de vista da uma estratégia de desenvolvimento de pessoas, mas sim como uma questão de princípio, que possui fundamento em uma reflexão filosófica e uma abordagem crítica da aprendizagem. Tal fundamento filosófico diz respeito ao modelo de homem que se tem em mente, ou seja, de um homem que pensa, cria e que é crítico, ético, livre e autodeterminado. Na perspectiva da autora, a teoria da aprendizagem que embasa tais características também se sedimenta nos princípios do construtivismo, privilegiando o pensamento crítico, as diferenças os pontos de vista pessoais, o aprender com o outro, enfim, “o aprender a aprender” para multiplicar o conhecimento. Deste modo, as concepções teóricas que embasam os contextos acadêmicos também se aplicam, mesmo que parcialmente, aos corporativos e são convergentes, portanto, ao construtivismo.

Embora a tradição funcionalista ainda prevaleça em contextos organizacionais, também ganham espaços os paradigmas interpretativistas e críticos, que possibilitam enriquecimento ao campo, por meio de debates e argumentos mais complexos. Neste sentido, Lewis e Grimes (2005) apontam que a perspectiva multiparadigmática constituiu uma tentativa de superar a então compartimentalizada visão paradigmática, almejando tornar-se uma possibilidade para o desenvolvimento de novas e mais abrangentes teorias organizacionais, sob o argumento de que as dicotomias entre os paradigmas delimitavam as visões sobre os fenômenos sociais, impedindo o diálogo entre as diferentes perspectivas e limitando as escolhas metodológicas, que fatalmente iriam gerar explicações um tanto restritas.

O surgimento da perspectiva multiparadigmática se deu a partir dos anos 90, com trabalhos que defendiam a comunicação entre os paradigmas, ao invés do isolamento paradigmático. Até então, as pesquisas organizacionais estavam apoiadas em concepções de grandes paradigmas, tais como os formulados por Burrell e Morgan (1979), que, embora pudessem ter algum ponto em comum, eram excludentes entre si, devido a oposição de seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A Administração é uma área de estudos que necessita interagir com outras, para resolver determinados problemas de pesquisa, portanto, assim como a perspectiva adotada para condução desta tese parte de multiparadigmas, a estratégia para realização da pesquisa de

campo foi a utilização de uma abordagem multimétodos (BREWER e HUNTER, 2006). Se observa atualmente uma diversificação nas formas de se estudar os fenômenos sociais e menos espaço para estudos monométrodos ou que se concentrem' em apenas um nível.

Uma abordagem mais diversificada aumenta a robustez dos estudos e o caráter científico das análises, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas mais consistentes e novas teorias (JACOMETTI, 2011), que aqui é oportuna pelo caráter abrangente da pesquisa, pois envolve dois contextos que não podem ser comparados diretamente, pelas suas especificidades e pelo fato desta tese combinar diferentes técnicas qualitativas e quantitativas para enriquecer a análise. De acordo com Brewer e Hunter (2006), a distinção entre estilos qualitativos e quantitativos, bem como a mistura destes estilos de pesquisa é importante.

A justificativa do uso de estratégias multimétodos está sobre o argumento da complementaridade em relação a um dado conjunto de problemas e variáveis de pesquisa. O que define qual combinação de métodos é mais adequada depende muito do objetivo da pesquisa: se é descrever, explorar ou explicar, se é detalhar especificidades, gerando pressupostos ou generalizar regularidades observadas. Ressalta-se que qualquer método de pesquisa apresenta imperfeições, mas uma combinação entre eles é desejável para se restringir as limitações.

Assim, na condução deste estudo, foram realizados estudos exploratórios em contextos de Universidades Acadêmicas e Universidades Corporativas e utilizadas técnicas de entrevistas pessoais, aplicação de questionários, análise de documentos e observação assistemática com registro em diários de campo.

É importante ressaltar que, apesar de terem sido explicitadas no capítulo 2 desta tese as principais diferenças e semelhanças entre as universidades acadêmicas e corporativas, especialmente para a condução desta pesquisa, foram escolhidas universidades acadêmicas de grande porte, credenciadas e autorizadas para a oferta de cursos na modalidade a distância, ao passo que foi selecionada também uma universidade corporativa de empresa que possui referências de qualidade e é reconhecida pela atuação em treinamento, capacitação e desenvolvimento de seus empregados. Para a realização desta pesquisa, o foco recai sobre as práticas e metodologias adotadas em EaD, em detrimento à nomenclatura que se estabelece para a condução das atividades relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento de seus empregados. Significa dizer que o objeto de estudo são as práticas de aprendizagem e de construção do conhecimento em EaD e não as universidades (acadêmica e corporativa) pesquisadas.

3.3 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ESTUDOS EXPLORATÓRIOS

Como estratégia de pesquisa foram utilizados estudos exploratórios, realizados em contextos de Universidades Acadêmicas e Universidades Corporativas e orientados para a descoberta, sem a intenção de testar ou validar hipóteses pré-estabelecidas (FREITAS et al., 2000; HAIR Jr. et al., 2005).

Os estudos exploratórios agrupam diferentes tipos de pesquisa, de acordo com o objetivo que perseguem. Seltiz et al (1967) classificam as pesquisas em: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que verificam hipóteses causais; enquanto Sabino (1979), por sua vez, refere-se a pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas.

As pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis. O estudo realizado no contexto corporativo desta tese caracteriza um estudo exploratório descritivo, pois apresenta as características de um grupo, sua distribuição por idade, sexo, nível de escolaridade, entre outros aspectos. Os levantamentos de opinião, atitudes e crenças de determinada população também se incluem neste tipo de pesquisa.

As pesquisas explicativas, por sua vez, têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, já que oferece detalhamento do fenômeno que foi descrito. Portanto, os estudos exploratórios têm, fundamentalmente, o objetivo de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando à formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Geralmente representam o estágio inicial de uma ciência; de suas descobertas pode surgir o conhecimento de correlações entre variáveis, mas a prova mais definitiva de tais correlações encontra-se na fase de verificação de hipóteses (FESTINGER & KATZ, 1974).

Considerando que as pesquisas de campo foram conduzidas entre profissionais que atuam em universidades acadêmicas e empregados de uma empresa que possui uma universidade corporativa, a estratégia de pesquisa de estudos exploratórios foi utilizada para o alcance dos objetivos propostos.

A seleção da amostra é fundamental, pois constitui o cerne da investigação, entretanto, a investigação num estudo exploratório não é baseada em amostragem. O investigador

estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados (CRESWELL, 1994). Segundo Bravo (1998), a constituição da amostra é sempre intencional baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos, em detrimento dos critérios probabilísticos, procurando as variações máximas e não a uniformidade. As amostras de conveniência evidenciam características distintas das amostras probabilísticas presentes nas investigações de carácter quantitativo (GUBA & LINCOLN, 1994; BRAVO, 1998), pois os processos de amostragem são dinâmicos e sequenciais. Assim, a amostra é ajustada automaticamente sempre que surgem novas hipóteses de trabalho e o processo de amostragem só está concluído quando se esgota a informação a extrair através do confronto das várias fontes de evidência, por isso foram coletadas informações oriundas de dados secundários e primários.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A fim de atender o propósito da pesquisa de compreender quais são as concepções e as práticas que possibilitam os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento em contextos de EaD em ambientes acadêmicos e corporativos, foram realizados contatos com profissionais que atuam em Universidades Acadêmicas de grande porte, que ofertam cursos de graduação e especialização na modalidade de educação a distância e também com empresas que realizam capacitações ou treinamentos para seus empregados por meio de plataformas virtuais e utilização de ferramentas tecnológicas. Para a escolha das universidades, foi utilizado o critério de expressividade da instituição na atuação de modalidade EaD (expressada por meio das divulgações de atividades e de cursos ofertados com a utilização de recursos tecnológicos e ambientes virtuais) e da conveniência (proximidade, acessibilidade, etc.).

A pesquisa apresenta carácter predominantemente qualitativo, pois tem como objetivo analisar o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes (DEMO, 2000). Esse tipo de pesquisa permite descrever, com riqueza de detalhes, os fenômenos como eles estão situados e incorporados nos contextos locais (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004), possibilitando, assim, melhor compreender o contexto no qual o estudo acontece, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o objeto de estudo, a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Entretanto, esse tipo de pesquisa não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a

criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (GODOY, 1995).

Na pesquisa qualitativa, a determinação de quem será entrevistado e quantas vezes será preciso entrevistar é uma decisão importante, entretanto, nesse tipo de estudo, o entrevistador não pode definir previamente o número exato de indivíduos participantes da pesquisa. O pesquisador, sem a apreensão da determinação estatística, tem a autonomia de aumentar ou diminuir o número de participantes do estudo e, quando preciso for, pode aprofundar a entrevista com os respondentes (GODOY; MATTOS, 2006). Nesse caso, o critério de exaustão dos dados é o mais utilizado, ou seja, quando os dados começam a se repetir, é sinal de que não há mais necessidade de entrevistar outros indivíduos, pois o próprio campo apresenta a quantidade ideal de participantes a serem entrevistados.

Apesar do caráter qualitativo predominante, alguns achados em campo são apresentados quantitativamente, mais especificamente na apresentação do estudo coadjuvante da empresa Comyda (nome fictício adotado para preservar a identidade da empresa), optou-se por fazer um estudo exploratório descritivo. De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência, estabelecendo relações entre as variáveis e proporcionando novas visões sobre uma realidade já conhecida.

Considerando os objetivos de pesquisa estabelecidos, foram realizadas entrevistas com coordenadores pedagógicos, docentes, gestores e profissionais com ampla experiência na oferta de cursos ministrados na modalidade EaD em universidades acadêmicas. Cada instituição (acadêmica ou corporativa) escolhe a denominação que considera mais adequada para as funções relacionadas à formação, treinamento ou capacitação dos envolvidos, portanto, os participantes da pesquisa eram indivíduos envolvidos nas atividades de planejamento, direção e organização dos cursos investigados, sem necessidade de corte por determinado cargo ou função. Também foram aplicados questionários impressos para empregados de uma empresa que realiza capacitações e treinamentos nas modalidades presencial e a distância por meio de sua universidade corporativa.

As tabelas 1 e 2 apresentam o perfil dos profissionais gestores de cursos ofertados na modalidade a distância, em universidades acadêmicas e corporativas, que concederam entrevistas pessoalmente à pesquisadora ou para a imprensa e dos empregados da empresa Comyda, que responderam os questionários impressos, instrumentos de coletas de dados que embasaram a análise desta tese.

Tabela 1 - Resumo do perfil dos entrevistados – universidades acadêmicas e corporativas

N	Entrevistado	Cargo/Função	Formação	Instituição / Empresa	Entrevista	Observações
1	Andrey (nome fictício)	Professor Adjunto Coordenador de Curso na modalidade a distância	Doutorado em Sociologia	UFRGS (nome real)	Pessoalmente	Docente lecionando disciplinas na graduação e na pós-graduação em cursos presenciais e a distância. Experiência com EaD desde 2005.
2	Sônia (nome fictício)	Professor Associado Coordenador de Curso na modalidade a distância	Doutorado em Administração	UFRGS (nome real)	Pessoalmente	Docente na graduação e pós-graduação. Experiência em coordenação de cursos a distância.
3	Ricardo (nome fictício)	Professor Associado Coordenador de Curso na modalidade a distância	Doutorado em Administração	UFRGS (nome real)	Pessoalmente	Docente em cursos de graduação e pós-graduação. Experiência na avaliação de cursos e programas ofertados na modalidade a distância há mais de 20 anos
4	Ana (nome fictício)	Assessora Pedagógica na Secretaria de Educação a Distância	Doutorado em Informática na Educação	UFRGS (nome real)	Pessoalmente	Experiência docente nos níveis de pós-graduação e graduação nas áreas de Educação e Tecnologias Digitais aplicadas à educação.

5	Fabrizio (nome fictício)	Professor Associado	Doutorado em Educação	UFRGS (nome real)	Pessoalmente	Experiência de 25 anos em universidades públicas, tem experiência em cursos EaD desde 1996.
6	Luiza (nome fictício)	Assessora Pedagógica e Docente	Mestrado em Educação	UFRGS (nome real)	Pessoalmente	Atua como tutora e docente em cursos de graduação e também de especialização em educação a distância desde 2007.
7	Dênis (nome fictício)	Professor Adjunto	Doutorado em Educação	UFRGS (nome real)	Pessoalmente	Atua como docente em cursos de graduação e especialização. Tem experiência na coordenação de cursos a distância desde 2009.
8	Hugo (nome fictício)	Professor Adjunto	Doutorado em Educação	UFRGS (nome real)	Pessoalmente	Atua como docente em cursos de graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu). Tem experiência como docente e coordenador de curso EaD desde 2004.
9	Igor (nome fictício)	Professor Associado	Doutorado em Educação	UFRGS (nome real)	Pessoalmente	Professor do curso Bacharelado em Ciências da Computação, tem experiência em tutoria e docência em cursos a distância desde 2008.
10	Fátima (nome fictício)	Docente e Coordenador de Curso	Doutorado em Tecnologias da Educação	UNICESUMAR (nome real)	Pessoalmente	Atua como docente e coordenadora dos cursos de Tecnologia em Gestão Comercial e Tecnologia em Gestão de Marketing, ambos ofertados na modalidade a distância. Experiência de 12 anos na modalidade EaD.
11	Cátia (nome fictício)	Gerente de Operações Acadêmicas EaD	Mestrado em Educação	UNOPAR/KROTON (nome real)	Pessoalmente	Trabalha com educação a distância há 11 anos. Experiência nas funções de tutoria, assistente administrativa, coordenação de curso, docente e gerência de operações acadêmicas.

12	Luiz (nome fictício)	Coordenador de Curso	Mestrado em Tecnologia Educacional	UNOPAR/KROTON (nome real)	Pessoalmente	Docente de cursos de graduação e especialização nas modalidades presencial e a distância. Atuou como coordenador do curso de Bacharelado em Administração e MBA Executivo em Negócios. 10 anos de experiência em docência e coordenação de cursos.
13	Maíra Habimorad (nome real)	Vice-Presidente	Pós-Graduação em Mercado de Trabalho	Grupo DMRH/Cia de Talentos (nome real)	Dado secundário	Entrevista disponibilizada no <i>Youtube</i> em 23 de novembro de 2015 - link https://www.youtube.com/watch?v=Ge7q4-JsuR4
14	Andrea Vitorino (nome real)	Diretora de RH	Não informada	PepsiCo (nome real)	Dado secundário	Entrevista disponibilizada no <i>Youtube</i> em 23 de novembro de 2015 - link https://www.youtube.com/watch?v=Ge7q4-JsuR4
15	João Celio de Oliveira (nome real)	Diretor de Treinamento	Não informada	Mc Donald's (nome real)	Dado secundário	Entrevista disponibilizada no <i>Youtube</i> em 23 de novembro de 2015 - link https://www.youtube.com/watch?v=Ge7q4-JsuR4
16	Paola (nome fictício)	Gerente de Estratégia	Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas	Comyda (nome fictício)	Dado secundário	Entrevistas disponibilizadas no <i>Youtube</i> em 30/06/2015 – 19/12/2014 e 26/02/2016 respectivamente https://www.youtube.com/watch?v=OSFM5O10Ftk https://www.youtube.com/watch?v=r8S7qowjgcs https://www.youtube.com/watch?v=bKgcZAN6GV4
17	Marisa Eboli (nome real)	Professora Titular	Doutorado em Administração	USP (nome real)	Dado secundário	Entrevistas disponibilizadas no <i>Youtube</i> em 16/02/2016 – 17/02/2016 - 18/02/2016 e 20/07/2011 respectivamente https://www.youtube.com/watch?v=2aQ-V711GCA https://www.youtube.com/watch?v=Zs9lvbpDivs https://www.youtube.com/watch?v=cG9DBHKm9BY https://www.youtube.com/watch?v=-xOuVpApJ3E

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Tabela 2 - Resumo do perfil dos respondentes do questionário impresso - Comyda

	Cargo/Função	Idade	Escolaridade	Sexo	Tempo de empresa	Quantidade de cursos EaD que participou	Participação (Voluntária/Obrigatória - Ambos)
1.	Assistente Jurídico	23	Superior em Curso	F	2 anos e 5 meses	De 5 a 10	Obrigatória
2.	Assistente de RH	24	Superior Completo	F	10 meses	Até 5	Ambos
3.	Analista de RH	24	Pós-graduação Completa	F	7 meses	Até 5	Obrigatória
4.	Coordenadora de Qualidade	45	Pós-graduação completa	F	9 meses	De 5 a 10	Ambos
5.	Analista de RH	24	Pós-graduação completa	F	1 ano	De 5 a 10	Obrigatória
6.	Supervisora de Produção	26	Superior completo	F	2 anos	Mais de 10	Ambos
7.	Gerente de Gestão Integrada	46	Pós-graduação completa	F	8 meses	De 5 a 10	Ambos
8.	Coordenadora de Suprimentos	39	Superior Completo	F	10 anos	De 5 a 10	Voluntária
9.	Técnica em Segurança do Trabalho	52	Superior em Curso	F	7 meses	Até 5	Voluntária
10.	Gerente de Área	35	Pós-graduação completa	F	11 anos	De 5 a 10	Voluntária
11.	Gerente de Operações	48	Superior Completo	F	18 meses	De 5 a 10	Ambos
12.	Gerente de Área	27	Superior Completo	M	5 anos	Mais de 10	Ambos
13.	Gerente Regional	25	Superior Completo	F	3 anos	Mais de 10	Voluntária
14.	Contadora	45	Superior Completo	F	2 anos e 6 meses	De 5 a 10	Voluntária
15.	Analista de RH	38	Superior Completo	F	2 anos e 3 meses	Mais de 10	Voluntária
16.	Gerente de Controladoria	33	Superior Completo	M	15 anos	Mais de 10	Ambos
17.	Gerente de Negócios	42	Pós-graduação completa	M	6 meses	Até 5	Obrigatória

18.	Analista de RH	26	Pós-graduação em curso	F	1 ano	Mais de 10	Ambos
19.	Cozinheiro Técnico	41	2º Grau Completo	M	2 meses	Até 5	Obrigatória
20.	Gerente de Operações	46	Superior Completo	M	4 anos	Mais de 10	Ambos
21.	Analista Administrativo	42	Pós-graduação em curso	F	8 anos	Mais de 10	Voluntária
22.	Gestor de Rotinas Trabalhistas	27	Superior em curso	M	5 anos e 4 meses	Mais de 10	Ambos
23.	Instrutor Técnico	37	Superior Completo	F	8 meses	Até 5	Voluntária
24.	Gerente de Área	34	Superior Completo	F	4 anos	Mais de 10	Ambos
25.	Gerente de Tecnologia	27	Pós-graduação completa	M	7 anos	Mais de 10	Ambos
26.	Gestor de Suprimentos	39	Superior completo	M	4 anos	De 5 a 10	Ambos
27.	Gerente de Negócios	41	Pós-graduação completa	F	1 ano	Até 5	Ambos
28.	Gerente de Negócios	40	Superior Completo	F	1 ano e 6 meses	De 5 a 10	Voluntária
29.	Gerente de Negócios	40	Pós-graduação completa	F	6 meses	Até 5	Ambos
30.	Coordenador de Segurança	31	Pós-graduação em curso	M	8 meses	De 5 a 10	Voluntária
31.	Gerente Operacional	28	Pós-graduação completa	M	7 anos	Até 5	Voluntária
32.	Gerente Operacional	47	Superior completo	F	1 ano	De 5 a 10	Voluntária
33.	Gerente Operacional	38	Superior Completo	F	2 meses	Até 5	Voluntária
34.	Gerente de Área	30	Superior Completo	F	5 anos	Até 5	Voluntária
35.	Gerente de Área	36	Superior Completo	F	1 ano e 6 meses	Até 5	Voluntária
36.	Gerente de Área	28	Superior Completo	F	1 mês	Até 5	Obrigatória

37.	Não se identificou	Não informou	2º Grau completo	M	7 meses	Até 5	Ambos
38.	Gerente de Negócios	37	Superior Completo	F	4 anos e 9 meses	De 5 a 10	Ambos
39.	Técnico de Segurança do Trabalho	34 anos	Superior em curso	M	11 anos	Até 5	Voluntária
40.	Gerente de Área	38 anos	Superior completo	F	8 meses	Até 5	Voluntária
41.	Gerente de Área	31	Pós-graduação em curso	F	4 anos	Mais de 10	Ambos
42.	Gerente de Área	38	Superior Completo	F	6 meses	Até 5	Voluntária
43.	Gerente	28	Superior completo	F	4 anos	De 5 a 10	Ambos
44.	Não se identificou	44	Superior completo	F	17 anos	Mais de 10	Voluntária
45.	Não se identificou	Não informou	Pós-graduação completa	F	6 anos	Mais de 10	Ambos
46.	Não se identificou	Não informou	Superior completo	M	4 anos	Mais de 10	Voluntária
47.	Não se identificou	40	Superior completo	M	1 ano	De 5 a 10	Ambos
48.	Não se identificou	Não informou	Não informou	F	Não informou	Até 5	Voluntária

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

3.5 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Nos estudos exploratórios, o pesquisador geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, por meio de diferentes fontes de informação. Neste estudo foram utilizadas fontes primárias (entrevistas semiestruturadas individuais e questionários impressos) e fontes secundárias de dados, ou seja, pesquisa em documentações (arquivos, relatórios, regimentos, projetos pedagógicos, etc.), pesquisa bibliográfica e observação assistemática, com registro em diários de campo.

A estratégia multimétodos, quando aplicada em diferentes contextos de análise (tal como nos estudos protagonista e coadjuvante), sugere a tática de triangulação. A mensuração triangulada tenta apontar as características do fenômeno de forma mais acurada, sob diferentes pontos de vista metodológicos. Segundo Brewer e Hunter (2006), para ser útil, o instrumento de medida deve dar resultados consistentes e medir o fenômeno que se pretende investigar. Se dois instrumentos produzem resultados conflitantes, a validade de cada um é colocada em dúvida, mas se os achados de diferentes métodos concordam, então existe mais confiança. A abordagem multimétodos aceita o fato de que nenhum método sozinho irá medir perfeitamente e oferece a chance para que cada método avalie sua validade na luz do outro método (BREWER e HUNTER, 2006).

A técnica de coleta de dados que embasou fundamentalmente a pesquisa do estudo protagonista (universidade acadêmica) foi a entrevista semiestruturada com perguntas abertas (Apêndice A), técnica em que o pesquisador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados relevantes à investigação (GIL, 2008). A entrevista permite o alcance de dados relativos aos mais diversos aspectos e é uma técnica muito eficiente para a aquisição de dados em profundidade, em relação ao desempenho humano, além de permitir maior flexibilidade ao entrevistador para esclarecer algum ponto específico em relação aos questionamentos apresentados. Essa técnica de coleta de dados é apropriada na obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 2008).

No contexto acadêmico (estudo protagonista) as questões eram referentes às concepções e práticas relacionadas aos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento na modalidade EaD. Muito provavelmente, pela amostra de profissionais ter titulação mínima de Mestres e, portanto, conhecerem a importância da contribuição para pesquisas científicas

(apesar deste não ter sido um critério de corte ou determinação dos sujeitos participantes), todos se mostraram muito solícitos e empenhados em conceder entrevistas bem detalhadas, pontuando cada argumento colocado e detalhando suas respostas.

Já no campo que concerne ao contexto corporativo, especificamente para coleta de dados na empresa que sedia a universidade corporativa pesquisada, além da aplicação dos questionários impressos (Apêndice B) foi realizada uma aproximação inicial (que será descrita no item 3.7 – notas acerca dos campos de pesquisa) a qual resultou na autorização de ingresso dessa pesquisadora nos espaços corporativos para acompanhamento, durante aproximadamente 6 meses, das diferentes atividades e rotinas de trabalho da empresa, através de observação assistemática, que também é considerada uma forma de coleta de dados para obtenção de informações sob determinados aspectos da realidade e auxilia o pesquisador a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS; MARCONI, 1996, p.79).

A observação assistemática também é conhecida como observação casual ou simples, pois acontece de forma livre, sem que haja planejamento prévio. De fato, às visitas semanais realizadas na Comyda durante o período de junho a dezembro de 2015 foram realizadas com o objetivo de se fazer um estudo exploratório inicial, que oferecesse sustentação às etapas de pesquisa subsequentes que estavam previstas, mas que não foram integralmente executadas por mudanças no percurso da pesquisa, que também serão descritas no item 3.7 desta tese. A observação assistemática obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade, pois esta técnica possibilita recolher e registrar os fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento ou controle.

De acordo com Moraes & Mon't Alvão (2003), a utilização da observação casual como método investigativo, significa que também é possível realiza-la de forma organizada durante a sua aplicação, devendo-se fazer registros e anotar as impressões do que foi observado. Este requisito foi cumprido com o registro das visitas realizadas em documentos intitulados diários de campo.

No próximo subitem serão descritas as etapas de organização e análise dos dados coletados nos diferentes campos de pesquisa.

3.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A organização e análise dos dados foi realizada em diferentes etapas. A primeira decorre da caracterização detalhada que emerge do conjunto de dados descritos, depois foram analisadas as concepções e práticas dos diversos sujeitos pesquisados, enfatizando as contribuições para a teoria.

Para tratamento dos dados coletados nas entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. No entendimento de Puglisi e Franco (2005, p. 25) “a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos”. Este método, originado no âmbito da pesquisa quantitativa, é amplamente aplicado em pesquisas qualitativas, considerando que se destina a analisar as comunicações através de técnicas capazes de avaliar os significados simbólicos do discurso, através de atitude interpretativa (BARDIN, 2010).

A análise de conteúdo tem dois objetivos: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura. O primeiro objetivo refere-se à análise que considera o que o pesquisador julga ser correto e o que realmente está descrito nas entrevistas. O segundo objetivo refere-se ao descobrimento de conteúdo que ratifique os objetivos da pesquisa ou o aparecimento de estruturas que não se tinha conhecimento. Assim, o pesquisador deve entender o sentido da comunicação como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira. Apoiado nos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos (GODOY, 1995). Essa técnica busca aumentar a capacidade de descoberta dos conteúdos, deixando que esses apareçam de forma natural e permite mostrar que os objetivos da vida cotidiana funcionam como uma linguagem; revelar que o vestuário é mensagem e que o ambiente em que a pessoa vive ‘fala’; pôr em evidência a ‘respiração’ em uma entrevista; desmascarar a axiologia subjacente aos manuais; medir a implicação de uma pessoa em seus discursos (BARDIN, 2009). Por esses e outros fatores, é que a análise de conteúdo é uma técnica bastante utilizada e rica no desenvolvimento da análise de dados.

De acordo com Vergara (2005, p. 15), a análise de conteúdo “visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”, sendo que para isso houve categorização das informações obtidas e posteriormente a análise das mesmas. Assim, a partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados e do tratamento das informações obtidas, foi realizada a transcrição das entrevistas e, posteriormente, uma leitura flutuante, a fim de estruturar as

categorias. A categorização tem como primeiro objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados brutos e, posteriormente, formar as categorias finais, que geralmente provêm do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca (BARDIN, 2009). As unidades de análises podem variar pela preferência do pesquisador, pois algumas serão nomeadas por palavras, sentenças, parágrafos e, até mesmo, textos (GODOY, 1995). Para atender aos critérios dessa técnica, foi realizado um recorte dos parágrafos em comum das entrevistas, organizados dentro das categorias que emergiram na análise. Essa estruturação requer uma leitura mais aprofundada, para que se possam observar dados aparentemente escondidos, a fim de melhor sistematizar as categorias.

De acordo com Bardin (2009), a categorização deve obedecer aos critérios de:

- a) exclusão mútua, na qual cada elemento não pode existir em mais de uma divisão;
- b) homogeneidade, em que um único princípio de classificação deve governar sua organização;
- c) pertinência, em que uma categoria é considerada relevante quando está adaptada ao material de análise escolhido e quando pertence ao quadro teórico definido;
- d) objetividade e fidelidade, na qual as distorções devidas à subjetividade dos codificadores e à variação dos juízos não se produzem, se a escolha e a definição das categorias forem bem estabelecidas;
- e) produtividade: a categoria é produtiva quando fornece resultados férteis, tais como em índices de inferência, em novas hipóteses e em dados exatos.

Considerando que várias técnicas de análise de dados qualitativos buscam a identificação de padrões e tendências, é importante identificar os casos que se afastam dos resultados mais consistentes, pois eles podem tanto constituir exceções, como alertar para a necessidade de ampliação da coleta ou indicar novas possibilidades de interpretação dos resultados (GODOY, 2005). Este cuidado foi tomado nas análises dos dados coletados em campo, para devida interpretação e descrição dos resultados.

Não houve distinção por sexo, idade ou cargo em nenhuma das modalidades de coleta de dados. No contexto acadêmico, os profissionais que tinham experiência em EaD em cargos de gestão ou docência, foram convidados a conceder uma entrevista. Enquanto que na universidade corporativa, para aplicação dos questionários entre os empregados da empresa também não houve definição de critérios para participação, exceto a condição indispensável de terem participado de cursos ofertados na modalidade EaD pela UC da empresa. Feitos os contatos iniciais, havendo aceitação do convite, realizaram-se as entrevistas e aplicação dos questionários.

Foram realizadas 12 entrevistas com profissionais atuantes em universidades acadêmicas, sendo que 9 dessas foram realizadas entre concursados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul outras 3 entrevistas foram realizadas com profissionais da Universidade Norte do Paraná e do Centro Universitário UNICESUMAR, que também atuam em cursos ofertados na modalidade EaD e compõem o grupo de sujeitos protagonistas desta pesquisa. As 12 entrevistas pessoais realizadas totalizaram 13 horas e 31 minutos de conversação.

Também foram transcritos depoimentos de outros sujeitos, que concederam entrevistas para a imprensa e tiveram seus vídeos disponibilizados para acesso público na *web*, cujos links estão indicados na Tabela 1 - Resumo do perfil dos entrevistados – universidades acadêmicas e corporativas, totalizando 14 horas 31 minutos e 27 segundos de transcrições, como mostra a Tabela 3:

Tabela 3 - Resumo da quantidade de horas dos entrevistados/participantes

Sujeitos	Protagonistas	Coadjuvantes	Total
Entrevistas pessoais	13h e 31m	-	13h e 31m
Entrevistas disponibilizadas na web	-	1h e 27s	1h e 27s
Total	13 horas e 31 minutos	1 hora e 27 segundos	14 horas, 31 minutos e 27 segundos

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

3.7 APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA: NOTAS ACERCA DO CAMPO DE PESQUISA E SOBRE OS ENTREVISTADOS

O presente estudo teve início por meio de pesquisas exploratórias, a primeira a partir da experiência profissional e vivência acadêmica da pesquisadora, descrita no capítulo de Apresentação desta tese, que culminou na dissertação intitulada “Desafios do TCC orientado na modalidade a distância – casos do curso de graduação em administração e especialização em negociação coletiva da Escola de Administração da UFRGS”.

Outra pesquisa exploratória foi realizada já durante o curso de Doutorado e após a qualificação do projeto de tese, tendo início no mês de junho de 2015. Aconteceu na empresa Comyda (nome fictício escolhido para preservar a identidade da empresa), que sedia a universidade corporativa deste estudo, conforme segue.

O primeiro contato com a empresa foi realizado por intermédio do Prof. Dr. Luciano Munck, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná, que foi orientador desta

pesquisadora num curso de especialização em Gestão Contemporânea de Recursos Humanos. Conhecendo os interesses de estudo, em razão do Doutorado, ele sugeriu que parte da pesquisa fosse realizada na UNICO – Universidade Corporativa da Comyda. Foi ele quem fez o primeiro contato com a empresa, solicitando abertura do campo, para realização da pesquisa.

Depois de um contato inicial realizado por e-mail, foi agendado um encontro com a Gerente de Estratégia da Comyda, Srta. Paola. Na ocasião, foram esclarecidos os interesses de pesquisa e foram acordados procedimentos relacionados ao prosseguimento da mesma, como solicitação de entrega de documentação para comprovação do vínculo acadêmico enquanto doutoranda e pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, declaração de qual seria a rotina de atividades a cumprir dentro da empresa, como aconteceriam os contatos com os funcionários que auxiliariam durante o período e outros detalhes para formalização da parceria entre empresa e pesquisadora.

No período de junho a dezembro de 2015, foram realizadas visitas semanais à empresa Comyda, enquanto observadora, período no qual foi possível participar de diferentes atividades, como acompanhamento de treinamentos, leitura e pesquisa em documentos e manuais internos, realização de refeições no restaurante corporativo, conversas informais com empregados, entre outras rotinas. Em todas as visitas, a pesquisadora levou material próprio, incluindo *notebook* e bloco de anotações, facilitando assim o processo de registro e armazenamento das impressões e observações em diários de campo, cujos dados foram utilizados para estruturar o questionário de pesquisa, que posteriormente foi aplicado aos empregados que lá trabalham.

Na etapa de qualificação do projeto desta tese, foi sugerido à esta pesquisadora que trabalhasse com dois estudos distintos para levantamento de dados: uma universidade corporativa e uma universidade acadêmica. Para atendimento à essa recomendação, foram escolhidas a Comyda Serviços de Alimentação (nome fictício) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (nome real). A ideia inicial era realizar a pesquisa contemplando empregados e gestores da universidade corporativa e alunos e docentes/gestores de cursos da universidade acadêmica.

Até o mês de outubro de 2015, o acesso à empresa Comyda aconteceu com bastante facilidade, a pesquisadora era informada sobre novos treinamentos ou eventos, para acompanhar as rotinas e tudo transcorria normalmente. Paralelamente às visitas, iam se construindo os instrumentos de coleta de dados: o roteiro de entrevista (Apêndice A), que seria aplicado entre os gestores da empresa e da UNICO; e o questionário (Apêndice B), que seria aplicado entre os empregados que realizam os cursos por meio da plataforma virtual de

aprendizagem. No entanto, uma limitação encontrada no campo implicou em mudanças no percurso da pesquisa.

Desde o primeiro contato desta pesquisadora com a empresa, inclusive ainda na reunião de apresentação dos objetivos de pesquisa, foi acordada a possibilidade de que o questionário da pesquisa fosse aplicado, aos empregados, durante um evento chamado Convenção Anual, realizado no final de novembro de 2015 na cidade de Londrina, no Paraná. Este seria o momento oportuno para aproximação e contato da pesquisadora com uma amostra mais consistente, já que na ocasião estariam reunidos empregados de todas as unidades estratégicas espalhadas pelos 12 estados do país, minimizando assim os riscos de se levantar uma opinião enviesada que retratasse a percepção exclusiva dos empregados que atuam na sede administrativa, especialmente porque os cursos, bem como a organização e planejamento das ações desenvolvidas pela UNICO partem justamente da sede e são acessados pelos empregados distribuídos nas diferentes unidades de negócio, por meio da plataforma virtual de aprendizagem. No entanto, dias antes do evento, a participação desta pesquisadora foi vetada, sem maiores explicações.

Como o ingresso na empresa, enquanto pesquisadora, já havia acontecido meses antes da convenção e já havia aproximação e envolvimento com o campo, através da realização de análise de documentos e observação, no mesmo dia em que foi comunicada a impossibilidade de participação no evento, foi oferecida a oportunidade de uma funcionária da empresa, (uma analista de recursos humanos) ser a portadora dos questionários no dia da convenção, como representante desta pesquisadora. Foi ela quem levou os termos de consentimento (Apêndice C) e os entregou juntamente com o formulário de pesquisa aos empregados, esclarecendo a eles os objetivos de pesquisa estabelecidos. Depois dessa ocorrência, a pesquisadora manifestou interesse em realizar agendamentos para entrevistar as lideranças e gestores da empresa e da universidade corporativa (os pedidos registrados por *e-mail* e *Skype* - principais ferramentas de contato utilizadas para agendamento das visitas e comunicação quando a pesquisadora estava fora da empresa) mas, a partir de então, não recebeu qualquer manifestação de interesse ou retorno sobre o assunto, decorrendo num distanciamento e posterior rompimento de contato com a empresa.

Concomitantemente, estavam sendo realizados outros contatos com docentes e gestores de cursos EaD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para agendamento das entrevistas pessoais (Apêndice A) e continuidade da pesquisa no campo acadêmico, mas, pela limitação de acesso estabelecida no ambiente corporativo, optou-se por restringir a amostra a este público (docentes e gestores) também neste ambiente. Em busca de maior consistência no

levantamento dos dados, devido às circunstâncias, optou-se por realizar uma adaptação e categorizar os campos em “sujeitos coadjuvantes” para o contexto corporativo, contemplando além do estudo exploratório Comyda, também outros levantamentos realizados via *web*, de acordo com informações detalhadas no item “participantes da pesquisa”. Assim, o contexto acadêmico foi configurado como “sujeitos protagonistas”, já que para o atendimento dos objetivos de pesquisa estabelecidos, era importante compreender as concepções e práticas adotadas em cursos ofertados na modalidade a distância.

Todas as entrevistas com os profissionais atuantes nas universidades acadêmicas foram gravadas com o consentimento dos envolvidos, sendo garantido tratamento científico adequado dos dados, como confidencialidade e sigilo no tratamento das informações. Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes voluntários pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios a cada um deles. No caso das entrevistas disponibilizadas na *web*, que ilustram relatos diversos de profissionais atuantes em universidades corporativas e que foram utilizados nesta tese para complementar o estudo dos sujeitos coadjuvantes, optou-se por revelar seus nomes próprios, pois tratam-se de vídeos gravados e disponibilizados para acesso público no *Youtube*, através dos *links* indicados na tabela 1, que apresenta o perfil dos participantes da pesquisa.

A pesquisa no contexto de universidades acadêmicas aconteceu nas cidades de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, Londrina, no Paraná e Maringá, no Paraná. Os participantes “protagonistas” deste estudo atenderam a pesquisadora, mediante agendamento realizado com antecedência e as entrevistas foram realizadas em seus próprios espaços de trabalho. Os entrevistados das universidades acadêmicas demonstravam interesse e pronta disponibilidade em participar da pesquisa, esta recepção provavelmente esteja relacionada ao fato de serem profissionais atuantes na área da educação e reconhecerem a importância de colaborar e participar de pesquisas científicas, como já mencionado.

Para análise dos dados coletados em campo, partiu-se da análise de macrocategorias: concepções acerca dos conceitos de universidade acadêmica, universidade corporativa; concepções acerca dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento; práticas adotadas nos contextos pesquisados. Visto que esses foram os temas norteadores da pesquisa. Conforme o trabalho de categorização era desenvolvido, as categorias primárias foram surgindo naturalmente e sendo organizadas com base nos temas que foram abordados na construção teórica. Durante o processo de categorização, era realizada nova organização das categorias, caracterizando um processo contínuo: as 7 categorias iniciais, elencadas *a priori*, foram reduzidas para as 4 categorias intermediárias, que resultaram na categoria final, como mostra a tabela 4.

Tabela 4 - Categorias da pesquisa

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Final
Universidades Acadêmicas	Ensino, pesquisa, extensão, treinamento, desenvolvimento.	CONCEPÇÕES e PRÁTICAS
Universidades Corporativas		
Processos de Aprendizagem	Conceito, significado, ação, impressão, compreensão.	
Processos de Construção de Conhecimento		
Atores (alunos, empregados, professores, tutores, mediadores, gestores)	Formação específica, capacitação, interação, autonomia, perfil, relacionamento.	
Metodologias e processos		
Práticas	Planejamento, ambiente, contexto, barreiras, limitações, atividades, aplicabilidade, flexibilidade.	

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Nos próximos capítulos são descritas as principais características das universidades pesquisadas e os achados nos diferentes campos. No capítulo 4, será apresentada brevemente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que corresponde ao “estudo protagonista” deste estudo, onde trabalham 9 dos 12 profissionais entrevistados pessoalmente. Os demais sujeitos participantes atuam em outras instituições de ensino superior (UNOPAR/KROTON e UNICESUMAR), também tiveram seus depoimentos analisados e serão mencionados no capítulo, para complementar os dados obtidos no estudo principal, mas seus espaços de trabalho não serão descritos aqui, pelos motivos explicitados anteriormente.

No capítulo 5 será apresentada a Universidade Corporativa da Comyda, que corresponde ao “estudo coadjuvante” do estudo, onde trabalham os 48 empregados que responderam o questionário impresso. No capítulo também são apresentados relatos de profissionais que atuam em outras universidades acadêmicas e que oferecem sustentação aos achados, possibilitando a triangulação de dados.

4 ESTUDO PROTAGONISTA: CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ACADÊMICA

Neste capítulo é realizada uma breve apresentação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que é a instituição acadêmica onde trabalha a maior parte dos participantes entrevistados (docentes, coordenadores e dirigentes de cursos) e, por isso, essa universidade foi eleita como “estudo principal”, entretanto, vale destacar que também foram entrevistados profissionais atuantes em outras instituições de ensino situadas nas cidades de Londrina e Maringá, no estado do Paraná, que complementam o quadro de pesquisados no mesmo contexto e aqui também são chamados “sujeitos protagonistas” do estudo.

4.1 APRESENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sediada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul é uma instituição centenária e está entre as principais universidades do Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente, tanto pela formação de recursos humanos como pela contribuição, através da pesquisa e extensão para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Nas palavras do reitor em exercício, Sr. Carlos Alexandre Netto,

A qualificação do seu corpo docente, composto em sua maioria por mestres e doutores, a atualização permanente da infraestrutura dos laboratórios e bibliotecas, o incremento à assistência estudantil, bem como a priorização de sua inserção nacional e internacional são políticas em constante desenvolvimento. Por seus prédios circulam, diariamente, cerca de 30 mil pessoas em busca de um dos mais qualificados ensinos do país. Este, aliado à pesquisa, com reconhecidos níveis de excelência, e a extensão, a qual proporciona diversificadas atividades à comunidade, faz com que a UFRGS alcance altos níveis de avaliação. A UFRGS, como instituição pública a serviço da sociedade e comprometida com o futuro e com a consciência crítica, respeita as diferenças, prioriza a experimentação e, principalmente, reafirma seu compromisso com a educação e a produção do conhecimento, inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade (Carlos Alexandre Netto).

A universidade tem o ensino superior como sua principal finalidade e busca nas mais diversas vertentes de conhecimento - filosófica, científica, artística e tecnológica - as bases para todas as suas ações. Atua em todas as áreas do conhecimento, nos níveis de graduação (licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologia) e pós-graduação (*stricto e lato sensu*), tanto na modalidade presencial quanto no ensino à distância. Além dos cursos de graduação e pós-graduação, atua também na educação básica, técnica e tecnológica, através do

Colégio de Aplicação e do Instituto de Pesquisas. Suas atividades são planejadas e desenvolvidas de forma a contribuir com a sociedade no âmbito do desenvolvimento cultural, social e econômico (UFRGS 2016).

Para coordenação e desenvolvimento das atividades de EaD, a UFRGS possui uma Secretaria de Educação a Distância (SEAD), criada em 2002, através da Portaria Interna nº 2975, que promove institucionalmente o desenvolvimento e a implementação de atividades de educação a distância, bem como o aperfeiçoamento pedagógico através da utilização dos meios e tecnologias de informação e comunicação. A EaD na UFRGS mantém uma estrutura organizacional descentralizada, plural e interdisciplinar, envolvendo progressivamente as unidades acadêmicas no desenvolvimento de ações nesta modalidade educacional.

Apoiando as políticas coordenadas, no âmbito da UFRGS, além da Reitoria, das Pró-Reitorias e dos setores vinculados, a SEAD conta com o apoio do Centro de Processamento de Dados (CPD) no desenvolvimento das ações de EaD e tem atuado, entre outras, nas seguintes ações:

- Apoio à Reitoria na articulação estratégica das políticas de EaD;
- Coordenação e gestão institucional do uso e do desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem e demais tecnologias aplicadas à educação;
- Suporte institucional para as ações em EaD;
- Oferta de formação inicial e continuada e capacitações para a atuação de profissionais em EaD (gestores, docentes, tutores e equipes multidisciplinares);
- Gestão orçamentário-financeira dos processos em EaD;
- Gestão de polos de apoio presencial; fomento à pesquisa e ao desenvolvimento de conhecimentos, materiais didáticos e objetos de aprendizagem em EaD, por meio da promoção de editais internos;
- Coordenação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFRGS e respectivas ofertas de cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) e de pós-graduação (*lato sensu*), integralmente gratuitos e na modalidade a distância;
- Gestão do sistema de monitorias a distância da UFRGS, em apoio à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD);
- Atuação junto ao Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico da UFRGS, destinado à recepção e formação de novos docentes na UFRGS.

No exercício de suas funções, a SEAD/UFRGS tem por premissa o desenvolvimento institucional da modalidade de educação a distância e, ainda de forma mais ampla, o fomento

ao uso qualificado das tecnologias como tempo-espço e promotor de inovação em processos de ensino-aprendizagem (UFRGS, 2016).

A Secretaria de Educação a Distância possui corpo técnico que atua na orientação das ações de EaD desenvolvidas na UFRGS, por meio da análise de conformidade com os regulamentos vigentes no âmbito interno e externo da universidade e presta assessorias às unidades universitárias e servidores interessados em EaD no âmbito da UFRGS, visando à excelência e à qualidade dos cursos que são ofertados pela instituição na modalidade a distância.

Para Kulpa (2011), uma das prerrogativas para o funcionamento da EaD é a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), também conhecido como Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC). Por meio de uma plataforma computacional, os ambientes geralmente oferecem um conjunto de funcionalidades para que o professor armazene, disponibilize, distribua e gerencie conteúdos de aprendizagem, de forma progressiva e interativa. É possível, também, registrar e relatar as atividades do aluno, bem como seu desempenho, além de permitir que os alunos postem suas produções. Dentre os diversos AVAs disponíveis, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) adota os seguintes: a Rede Cooperativa de Aprendizagem (ROODA), desenvolvida pelo Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação (NUTED); o Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVI), desenvolvido dentro da Escola de Administração da UFRGS; e o MOODLE, que é o ambiente mais usualmente utilizado dentro da universidade.

Tendo em vista a emergência da modalidade de EaD, no final do ano 1998 foi constituído um grupo de trabalho na Escola de Administração da UFRGS, para definir rumos e desenvolver um projeto próprio de EaD. Inicialmente, foi providenciada uma solução bastante simples de apoio tecnológico a disciplinas presenciais, que evoluiu por sucessivas fases, refletindo diferentes concepções e percepções, mas principalmente a cultura de ensino-aprendizagem da Escola. Sob este aspecto, o ambiente traz influências de conceitos e práticas decorrentes de teorias organizacionais, especialmente da interação e do enfoque sistêmico (KLERING; SCHROEDER, 2011).

Em 2001, o projeto de EaD da EA/UFRGS passou a ser chamado de NAVI, Núcleo de Aprendizagem Virtual e a partir de 2005, tendo em vista o crescente uso da solução desenvolvida na EA/UFRGS, dentro e fora da universidade, o núcleo NAVI emprestou seu próprio nome para identificar seu ambiente virtual de aprendizagem (AVA), mas com a tradução da sigla NAVI para Ambiente Interativo de Aprendizagem (KLERING; SCHROEDER, 2011).

As plataformas *Moodle* e o NAVI são os principais ambientes virtuais utilizados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul se caracterizam principalmente pela ênfase em interatividade, simplicidade, eficiência, organização e pela possibilidade de ser acessada em qualquer microcomputador de configuração média. Na universidade corporativa da Comyda (estudo coadjuvante) e nas outras instituições de ensino/universidades acadêmicas onde atuam os sujeitos protagonistas, que participaram da pesquisa, o *Moodle* também é o principal AVA adotado, portanto, nos Anexos B e C desta tese são descritas as funcionalidades mais relevantes desses ambientes.

Tendo sido brevemente apresentada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir deste ponto serão descritos os principais achados em campo no contexto acadêmico, em consonância com os objetivos de pesquisa estabelecidos.

4.1.1 Análise do estudo protagonista – contexto acadêmico

Os resultados das entrevistas realizadas com os profissionais atuantes em cargos de docência e coordenação/gestão de cursos ofertados na modalidade de educação a distância, em universidades acadêmicas, permitem dizer que existem diferentes concepções e práticas que conduzem aos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento. Os processos são dinâmicos, complexos e estão inter-relacionados, portanto, é a complexidade da combinação de diferentes ambientes e formas de aprendizagem, na opinião dos entrevistados, que permite em maior ou menor grau o desenvolvimento dos indivíduos.

Considerando a questão principal desta pesquisa, que é compreender quais são as concepções e práticas que propiciam os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento na modalidade de educação a distância em ambientes acadêmicos e corporativos, a tentativa de realizar um descolamento do contexto, para compreendê-lo de maneira isolada seria, no mínimo, imprudente. Os contextos que aqui se exploram compõem uma complexa trama de referências, na medida que se propõe a realização de uma pesquisa multidisciplinar, com intercâmbio de teorias, áreas de conhecimento, ideias e perspectivas diversas, mas que em longo prazo podem auxiliar na configuração dos processos que se referem às ações e práticas dos profissionais que planejam as metodologias que vão impactar diretamente na aprendizagem dos estudantes da modalidade EaD e que são o resultado de suas crenças e concepções. Por este

motivo, optou-se por apresentar, neste capítulo, mais do que simplesmente as concepções e práticas dos profissionais, perpassando também pela apresentação de outros aspectos, como os depoimentos relacionados às experiências vivenciadas em contextos de EaD, as rotinas enquanto docentes, as percepções do trabalho e do ambiente em que atuam, entre outros fatores que impactam diretamente nas interpretações da realidade em que vivem.

Compreendido deste modo, os contextos onde ocorre a aprendizagem podem ou não criar equilíbrio dinâmico entre o “saber/teoria” e “saber-fazer/prática” e é através desta estreita interdependência de conhecimento teórico-prático que serão apresentados os principais achados desta pesquisa, iniciando pelas concepções acerca das caracterizações dos contextos pesquisados: as universidades.

4.1.2 Concepções (dos profissionais acadêmicos) acerca da Universidade Acadêmica

Inicialmente, é importante relembrar a finalidade da universidade acadêmica no entendimento dos teóricos, seguindo então as concepções dos entrevistados.

Conforme Soares (2002), são fins da Universidade: promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito e sejam úteis à vida; formar especialistas em todos os ramos de cultura e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. Como se vê, na definição de Soares, se distinguem as três funções da universidade moderna, a saber: ensino, pesquisa e extensão, além de se fazerem referências à utilização da tecnologia de comunicação para a difusão cultural.

Os participantes entrevistados, que atuam profissionalmente dentro de universidades, ao serem questionados sobre a caracterização das mesmas, apresentaram diferentes entendimentos acerca de suas atribuições. Na opinião de Cátia, as universidades acadêmicas visam a formação integral do ser humano, preparando-o para a atividade profissional a ser exercida no mercado de trabalho e também proporciona a geração de conhecimentos, visando à busca de soluções para a sociedade. Para isso, as universidades devem trabalhar articuladas em um tripé que traz o ensino a pesquisa e a extensão como base para o processo de construção do conhecimento.

Partindo do entendimento relatado por Cátia, o ensino universitário tem como característica a formação de recursos humanos que atendam às demandas imediatas e futuras da sociedade na preparação de um profissional capacitado a resolver os problemas científicos, tecnológicos, econômicos, sociais e éticos desta mesma sociedade. Assim, a educação universitária deixa de ser informativa e passa a ser formativa, visando desenvolver a autonomia intelectual do aluno, pois a rapidez com que o conhecimento evolui, acelera o processo no qual a informação se torna ultrapassada e pouco competitiva, em face da necessidade de soluções inovadoras para os novos problemas. Ela complementa seu relato, afirmando que “cabe a essas instituições formar não para respostas prontas e decoradas, mas sim para pensar, refletir, questionar, analisar, testar, trabalhar colaborativamente, globalmente e tecnologicamente, para enfim, resolver as demandas que se apresentarem” (Cátia).

Luiz acredita que a Universidade Acadêmica tem que incentivar e realizar pesquisas e que esse é o principal foco “além do desenvolvimento do ensino, também é essencial desenvolver a pesquisa e atividades de extensão junto. Porque a pesquisa ajuda o ensino e vice-versa” (Luiz). Já no entendimento de Andrey, a Universidade Acadêmica tem um conhecimento organizado, sistematizado, que é importante e conta com um perfil bastante diversificado de profissionais e de domínios técnicos. A burocracia dessas instituições também é um fator determinante na caracterização da universidade tradicional, na opinião dele:

Burocracia no sentido weberiano do entendimento, de que você tem que passar pelos órgãos colegiados, a própria participação dos professores tem que ter autorização da chefia, muitas vezes você tem que cumprir também atividades administrativas que tomam o seu tempo, enquanto poderia estar se dedicando mais às atividades de ensino. Um ponto positivo é que invariavelmente os professores das instituições estão envolvidos não somente com as atividades de ensino, mas também com as atividades de pesquisa e extensão, especialmente da pesquisa, que é o que eu acho que pode enriquecer o processo de ensino na modalidade EaD, então eu acho que essas são as vantagens que as universidades acadêmicas têm (Andrey).

Tais relatos convergem para as definições de Wanderley (1988), Marcovitch (1998), Sperandio (1997), Berchem (1990) e Soares (2002), que abordam a tríplice ensino, pesquisa e extensão e defendem a importância das universidades na questão da interdisciplinaridade, ou a capacidade de geração de diálogo entre cientistas, provenientes de horizontes diversos trabalhando sobre um tema comum. As contribuições emergem de metodologias específicas e da capacidade de compreender os outros e por meio disto, os questionamentos e reflexões são fatores determinantes na adoção de um sistema, que tem impacto significativo na estrutura acadêmica. Os teóricos concordam que é necessário repensar os programas pedagógicos dos cursos, as relações professor/aluno, um novo enfoque para as relações universidade e sociedade

sobre uma perspectiva mais dinâmica e participativa, numa maior integração em todos os âmbitos, mas que o principal papel da universidade é justamente no sentido de contribuir para a formação de indivíduos polivalentes, que sejam capazes de ter uma visão global.

As universidades acadêmicas, portanto, não podem se restringir às formas tradicionais de ensino, pesquisa e extensão, mas precisam buscar vencer os obstáculos daqueles que se recusam a aceitar inovações e preferem o conformismo. Como retrata Sperandio (1997, p.51) "se a instituição universitária não começar a pensar de forma interdisciplinar, ela estará de costas para o futuro".

Os entrevistados reconhecem a importância que as universidades exercem no papel de agentes de mudança e construtores de saberes, por meio da aplicabilidade das teorias, práticas, capacidade de contextualização e geração de conhecimentos. Sônia fala sobre o compromisso social que a universidade exerce com uma produção de conhecimento sistematizada e um aprofundamento reflexivo da realidade onde está inserida "a universidade acadêmica tem uma característica e uma responsabilidade social de construir este espaço de reflexão transformadora da realidade. Não é reflexão diletante, mas muito vinculada à realidade onde ela se encontra" (Sônia).

Ricardo também compartilha da mesma opinião dizendo que enxerga a universidade como um celeiro de práticas "a gente tem tantas graduações, tantas especializações, tantos mestrados e doutorados. Seria insanidade tentar definir só uma prática" (Ricardo). Ele, que é médico por formação, e também ministra aulas no Programa de Pós-Graduação em Administração, observa que os assuntos abordados nos cursos de administração não fazem sentido algum para os alunos de Medicina, mas existem situações na Medicina que são altamente aplicáveis na realidade organizacional, "então a gente vai ter que discutir qual é o contexto e ao definir o que você realmente quer, na universidade certamente tem experiências muito interessantes e por isso eu defino como um celeiro de práticas muito importante" (Ricardo).

Na opinião de Fabricio, a utilidade da universidade acadêmica se manifesta na produção de conhecimento e de reflexão crítica sobre a sociedade, reconhecendo que a formação oferecida não é suficiente a longo prazo:

Universidade Acadêmica é uma universidade que produz conhecimento independente da sua utilidade. Ou seja, a universidade acadêmica tem que se ocupar tanto da produção de conhecimento, da reflexão crítica sobre a sociedade, da erudição, do contato com a questão cultural e não pode ser tratada de modo pragmático ou utilitarista, ela não existe por causa da sua utilidade. Uma universidade que simplesmente é útil não é uma boa universidade do ponto de vista acadêmico, porque ela está simplesmente servindo alguma coisa, então aqui uma coisa que vai muito forte

e que geralmente o pessoal das indústrias faz esse apontamento: ah, vocês não produzem os profissionais que a gente precisa. Não, nós realmente não formamos os profissionais que eles precisam, porque nós formamos profissionais para o mercado sim, mas não os profissionais que a indústria precisa hoje. Porque os profissionais que a indústria necessita hoje daqui a 5, 6, 10 anos ela não vai precisar mais, as demandas serão diferentes. Então a gente precisa formar profissionais que estejam atuantes daqui 30 anos ou mais e essa formação não é suficiente, mas vai ser base para ele se adaptar a diferentes situações no futuro (Fabrício).

Mesmo com opiniões diferentes, os depoimentos se complementam e concordam com as definições teóricas do termo já apresentadas, de que as universidades tradicionais desempenham um papel singular no processo de aprendizagem, na formação inicial do indivíduo, construindo alicerces de conhecimentos teóricos, sociais e metodológicos e que constituem a base para o desenvolvimento das competências necessárias para o mundo do trabalho e para formação crítica do indivíduo. Talvez esta facilidade que os entrevistados tiveram em conceber as reais atribuições das universidades acadêmicas esteja relacionada à proximidade dos participantes com o contexto de estudo, já que todos estão atuando profissionalmente dentro de universidades (acadêmicas).

Assim, neste instante, é oportuno também realizar o contraponto, com destaque na importância da educação continuada, lembrando a missão e objetivo da Educação Corporativa, na definição conceitual dos teóricos e na concepção dos participantes em relação ao tema.

4.1.3 Concepções (dos profissionais acadêmicos) acerca da Universidade Corporativa

Resgatando as principais abordagens dos princípios das Universidades Corporativas (MEISTER, 1999), assim como revisão de estudos de pesquisadores brasileiros (EBOLI, 2004; DENG, 2001 e MARCONDES, 2007), a missão da UC consiste em formar e desenvolver os talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua. “O objetivo principal desse sistema é o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios” (EBOLI, 2004, p.48).

Faz-se necessário, portanto, que as empresas identifiquem novas e efetivas alternativas para o treinamento e desenvolvimento de seus profissionais e equipes, resultando na demanda por mudanças, não somente na forma de pensar a capacitação, mas, também, em relação aos

seus resultados estratégicos. Como resposta a esses desafios, surge a chamada Universidade Corporativa (UC), definida por Meister (1999, p.263) como “um guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e educação de funcionários, clientes e fornecedores, com o objetivo de atender às estratégias empresariais de uma organização”. Esse modelo emerge como importante estratégia organizacional para o desenvolvimento de vantagens competitivas sustentáveis, por meio da criação ambiente de aprendizado permanente, capaz de subsidiar a busca por respostas eficazes para os novos desafios organizacionais.

Quando questionada se conhecia a denominação “Universidade Corporativa” e quais seriam suas principais características, Cátia indicou conhecer inclusive a origem americana do conceito, dizendo que a Universidade Corporativa ou Universidade Empresarial surgiu nos Estados Unidos e que primeiramente foi organizada como um *campus* universitário onde empresas despendiam recursos materiais e humanos para o desenvolvimento de seu corpo organizacional, tendo como objetivo ofertar cursos específicos para os empregados da organização. “Pelo que sei, no início as atividades eram direcionadas apenas aos empregados que ocupavam altos cargos dentro das corporações mantenedoras, mas atualmente o objetivo da Universidade Corporativa é mais ligado ao desenvolvimento de competências voltadas à realidade do mercado” (Cátia).

De fato, a primeira universidade corporativa teve origem nos Estados Unidos, como apresentado na construção teórica e, atualmente, se caracteriza principalmente pela proposta de oferecer uma aprendizagem que enfatize a prática empresarial, desenvolve a cultura organizacional e forma cidadãos competentes, que sejam capazes de contribuir para o sucesso da empresa. A missão da Universidade Corporativa, portanto, consiste em formar e desenvolver os talentos humanos na gestão de negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional, por meio da aprendizagem contínua e ativa, de modo a garantir a sustentabilidade das organizações (VELOSO, 2004). A opinião de Andrey, ao se referir às atribuições da universidade corporativa, revela uma preocupação com o comprometimento ideológico da UC, conforme segue:

Caramba, eu já trabalhei com algumas, conheço a denominação, mas não tenho muito domínio do que seja uma Universidade Corporativa, nunca me aprofundi até mesmo a respeito da constituição. Eu tenho um receio inclusive, na proporção que as universidades corporativas se instituem, corre-se o sério risco de um comprometimento ideológico fundamentalista, com essas corporações. Porque a educação é um dever do Estado e o estado com multiplicidades de sujeitos e você diz, mas eu não quero essa multiplicidade, “eu quero educar os meus”. E ao educar os seus, você retira os sujeitos da multiplicidade, do contraditório, das contradições, das oposições. A coisa fica demasiadamente centrada em um único ponto e os sujeitos ficam engaiolados. Então, dificilmente uma universidade corporativa lança para si mesma um questionamento a respeito de si, assim como faz uma universidade

acadêmica, que está incessantemente sendo questionada. O povo sai na rua e questiona a universidade, já numa universidade corporativa, não existe esse chamamento, então eu tenho muito receio de uma espécie de dominação, de uma racionalização da educação, que isso leva aquilo que o Herbert Marcuse chamou de unidimensionalização, então nesse sentido, eu sou mais plural, diverso (Andrey).

O depoimento de Andrey reflete uma preocupação com um comprometimento ideológico fundamentalista e faz menção a unidimensionalização (da realidade). Trata-se de um processo objetivo que deriva do aparato tecnológico e econômico capitalista e dá origem a “um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo” (MARCUSE, 1982, p. 32). As ideias e valores que não se encaixam nessa sociedade estabelecida, são redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa. Este relato introduz um questionamento sobre o real papel da universidade corporativa, que na opinião dele, poderia acarretar numa espécie de dominação ou racionalização da educação; e contribui com outros depoimentos que contestam a adoção da nomenclatura utilizada pelas UCs, apontando para a condição de que o termo universidade, em contexto corporativos, seria inapropriado:

Eu já ouvi falar e conheço como que propostas de formação voltadas para a prestação de serviços de determinada corporação, então eu acho que o termo universidade é inapropriado, porque o termo universidade preconiza uma amplidão, um universo de conhecimento bastante amplo, o que não é papel da chamada universidade corporativa. Porque num cenário formal, você tem faculdades e universidades, não é a mesma coisa quando se fala de uma faculdade e de uma universidade. A universidade implica na abrangência de todas as áreas de conhecimento e implica também, pelo menos na universidade moderna, em ensino, pesquisa e extensão. Eu acho que a Universidade Corporativa deve fazer muita prática também e deve ter também processo de conhecimento, mas não pode ser chamada de universidade, porque ela está focada numa área específica. Eu já ouvi falar muito numa universidade, da rede ACCOR, de hotéis que é muito focada em treinamento e capacitações, mas não acho que deva ser reconhecida como universidade (Sônia).

Fabício é enfático ao dizer que a nomenclatura “universidade” é inadequada, principalmente porque os contextos corporativos abarcam questões específicas, sem muito espaço para questões contraditórias, crítica e reflexão, mas mesmo assim reconhece o mérito dos programas de capacitação ofertados pelas UCs:

A primeira coisa é que não deveria se chamar universidade (risos), na minha opinião ela tem uma coisa muito positiva, que é o investimento da empresa no processo de capacitação constante dos seus funcionários ou empregados e nesse ponto a gente só tem que engrandecer essa iniciativa. O ruim é chamá-la de universidade, porque a universidade acadêmica é o espaço de debate do contraditório, enquanto a universidade corporativa capacita as pessoas para trabalhar nas suas especificidades. Não interessa numa universidade corporativa que o aluno tenha um posicionamento totalmente contrário à posição hegemônica do curso de capacitação ofertado, nem vou falar da universidade corporativa como um todo enquanto que numa universidade acadêmica isso faz parte do dia a dia. Então, nesse ponto, como iniciativa de capacitação de alto nível, eu acho que as empresas têm que fazer isso realmente. Porque a universidade tem que formar lá um engenheiro químico, agora se esse

engenheiro químico vai trabalhar na área de cosméticos, ele tem que ter toda uma formação específica para isso e a empresa realmente pode oferecer todas essas ferramentas para ele, então interessa para a empresa fazer isso, eu acho realmente que é papel dela. Seja um banco, seja uma indústria, seja uma rede hoteleira, enfim eu acho extremamente positivo, mas não é uma universidade. É um programa de capacitação de alto nível e isso é bom, não tira o mérito (Fabrício).

As universidades corporativas realmente surgiram com o propósito de manter e/ou tornar as organizações mais competitivas em virtude das pressões e desafios presentes num ambiente de rápidas mudanças. A intenção é moldar uma empresa em torno de seus desafios individuais de estar atualizada e administrar as mudanças, portanto, apesar dessa variedade nas definições de propósitos e estruturas entre as universidades corporativas, algumas características são comuns e conceitualmente podem definir a universidade corporativa (BARLEY, 1998).

A necessidade de captar e manter uma força de trabalho capacitada e motivada tem levado as empresas a identificarem novas alternativas com vistas ao treinamento e desenvolvimento de seus profissionais e equipes. Neste contexto o conceito de Universidade Corporativa não visa simplesmente substituir o conceito antigo de Centro de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), por uma nova solução. Ao contrário, propõe constituir-se em uma nova lógica, calcada, sobretudo, em maior alinhamento entre os processos de treinamento e desenvolvimento e os negócios da organização, isso acontece por meio da implantação de sistemas educacionais que favorecem e estimulam a criação de sistemáticas de aprendizagem contínua, em que toda a organização aprende, tendo como foco os resultados organizacionais esperados (MEISTER, 1999).

Nesse sentido, o status de “Universidade” agrega valor, mas também pode trazer limitações, como defende o Professor Andrey, ao reconhecer que existem características comuns entre as universidades (acadêmicas e corporativas), a começar pela nomenclatura, que dá um *status*, mas também traz limitações. Na opinião dele, entre os pontos positivos das universidades corporativas está o fato de que elas conseguem ter uma demanda muito mais claramente delimitável do que são processos de ensino que ela vai gerar. Porque os perfis dos participantes nestes contextos são muito mais delimitados, seja por cargos ou funções, então isso facilita muito o processo. “Eu conheço o processo produtivo e a atuação profissional desses meus alunos, isso facilita bastante. Por conhecer isso, eu diria que eles têm um domínio instrumental e técnico daquilo que vai ser desenvolvido nos processos de aprendizagem e que são bem mais efetivos” (Andrey). Por outro lado, uma dificuldade apontada, se refere ao processo de reflexão e problematização desse domínio técnico, um conhecimento mais sistematizado academicamente, relacionando com a pesquisa, então as universidades

corporativas parecem ser o contraponto das universidades acadêmicas em termos de domínio temático e abordagem.

O fato de desenvolver atividades de ensino quase que exclusivamente sem ter a relação com a pesquisa, isso pode limitar um pouco a atuação. Mas talvez a grande limitação é o fato de que ao assumir o status e uma estrutura de universidade corporativa, ela evidencia também pretensões que não são apenas de qualificação do aluno, mas de elevação de escolaridade, de certificação desse conhecimento, que muitas vezes, por mais que adotem a nomenclatura de universidade, muitas não conseguem fazer isso e aí acabam estabelecendo parcerias com outras instituições, por causa dos órgãos reguladores e tal. Então eu acho que elas têm um papel muito importante a cumprir, muitas vezes dando respostas rápidas para qualificação que são demandadas pelo seu processo de atuação, pelo seu processo produtivo, que se demandasse da universidade acadêmica, eles seriam respondidos num tempo muito maior. Agora se uma universidade corporativa vai ter condições de fazer um grande processo de ensino, eu tenho muitas dúvidas (Andrey).

De acordo com Alperstedt (2001), na Universidade Corporativa, o uso do termo “corporativa” significa que a universidade é vinculada a uma corporação, ou seja, os serviços educacionais não são o principal objetivo. Assim, o termo universidade não deve ser entendido dentro do contexto do sistema de ensino superior, que designa a educação de estudantes e o desenvolvimento de pesquisa em várias áreas do conhecimento. A Universidade Corporativa oferece instrução específica, sempre relacionada à área de negócio da própria organização, à atuação estratégica em consonância com os objetivos empresariais, portanto, segundo a autora, a adoção do termo “universidade” para essas empresas é, basicamente, um artifício de *marketing*.

Ainda que a adoção do termo possa ser interpretada de maneira enviesada, deve-se considerar o mérito da proposta das Universidades Corporativas em relação ao interesse de formar e capacitar seus empregados e em alguns casos também a comunidade externa, de forma continuada. Esta iniciativa é reconhecida por Luiz, que afirma enxergar as universidades corporativas com muito valor, mas acredita que elas estejam muito mais vinculadas aos seus próprios interesses.

Difere de você desenvolver pessoas, desenvolver habilidades competências, de se preocupar com o entorno e comunidade. Pode até ter essas preocupações, mas geralmente estão alinhadas com processos internos, produtos ou departamento, questões mais específicas dos objetivos empresariais mesmo, está alinhado com o planejamento estratégico e organizada em nível tático para poder alcançar os resultados de forma bem pontual, bem específica mesmo a uma determinada situação (Luiz).

Na opinião de Ricardo, uma universidade corporativa precisa ser focada no que a empresa é, precisa ter metas definidas, uma visão de mercado, conquistar a confiança e a

consciência dos trabalhadores ou pelo menos de um conjunto de trabalhadores, saber onde quer chegar, que produto quer produzir. “Seria uma universidade ampliada, pela própria difusão do *marketing* e nesse sentido, continua sendo, como o Professor Fachin falou: uma bagunça organizada” (Ricardo). O relato refere-se a ideia de que uma certa desordem pode traduzir alguns aspectos da “anarquia organizada”. Trata-se de uma universidade cuja ação se assemelha ao que ocorre nas anarquias organizadas onde o comportamento é não intencional e se dá ao acaso. As características do modelo da ‘anarquia organizada’ são: ambiguidade em relação aos objetivos; tecnologia problemática; participação fluida; profissionalismo e insumos do cliente (HARDY e FACHIN, 2000).

Houve também entendimento da atuação das UCs aplicado ao aspecto específico de treinamento, relatado por Ana.:

Eu acho que a principal característica de uma universidade corporativa é o foco em treinamento, a gestão de pessoas para uma demanda muito específica. O perfil das universidades corporativas que eu conheço sempre é de priorizar o conteúdo. Eu acho que eles ficam em contato com o conteúdo e avançam, avançam, avançam, chega no final faz um teste e pronto. Então para mim trata-se de uma oportunidade de treinamentos mais específicos, de acordo com os objetivos empresariais (Ana).

Os depoimentos anteriores atestam os principais conceitos em relação ao tema. Enquanto a universidade (acadêmica) tem como princípio de existência a tríade pesquisa, ensino e extensão, a universidade corporativa oferece soluções de aprendizagem com relevância estratégica dentro da organização, na tentativa de transformar a empresa numa estrutura de aprendizado permanente. Assim, deve ter foco na estratégia e nos valores organizacionais próprios à qual está atrelada e sua implementação acontece no intuito da organização de desenvolver sua força de trabalho, organizando, sistematizando e agilizando seus esforços de aprendizagem, para tornar o processo mais coeso e determinado (MEISTER, 1999).

4.1.4 Aproximações e distanciamentos entre Universidades Acadêmicas e Universidades Corporativas

A utilização da expressão universidade corporativa, muitas vezes, provoca questionamentos e dúvidas acerca das razões para a adoção de tal denominação, principalmente, em relação às diferenças existentes entre universidades corporativas e instituições de ensino superior tradicionais.

Segundo Alperstedt (2001), a utilização do termo universidade não confere às universidades corporativas a mesma conotação que a palavra apresenta no sistema educacional.

No contexto do ensino superior, o termo universidade é, comumente, compreendido como um conjunto de faculdades ou escolas para a especialização profissional e científica, tendo por função principal garantir a conservação e o progresso nos diversos ramos do conhecimento, pelo ensino e pela pesquisa, enquanto que, no caso da universidade corporativa, esta é definida como um guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e educação de funcionários, clientes e fornecedores, com o objetivo de atender às estratégias empresariais de uma organização (MEISTER, 1999).

As diferenças existentes entre as universidades tradicionais e as universidades corporativas, apresentadas na construção teórica desta tese, são explicitadas especialmente pelas diferenças de missão, visão e propósitos de umas e de outras, mas as parcerias e aproximações existentes entre elas, são evidentes nos aspectos relacionados aos interesses de formação e capacitação de seus alunos e empregados.

Ainda na tentativa de compreensão e identificação de outras aproximações ou distanciamentos, a partir deste momento, são apresentadas as considerações relacionadas às práticas adotadas nos contextos de estudo. Deste modo, um dos questionamentos realizados aos participantes da pesquisa foi se, na opinião deles, existiria algum modelo ou tipo de pedagogia utilizada em contextos acadêmicos que devesse contemplar também os processos de ensino e de aprendizagem em contextos corporativos. O relato abaixo mostra que os diversos tipos de metodologias possibilitam a melhoria dos processos, mas que são as práticas as responsáveis pelas melhores contribuições:

As Universidades Corporativas utilizam várias metodologias e métodos de aprendizagem que, incorporados às tecnologias de educação a distância, permitem o melhoramento de diferentes aspectos do processo de ensino corporativo. Uma importante característica que marca as Universidades Corporativas é o uso extensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação, que possibilitam a proliferação delas, especialmente no que se relaciona à integração dos locais de trabalho. Mas eu não acredito que exista um melhor modelo pedagógico que contemple os melhores processos de ensino aprendizagem e que possamos seguir, por outro lado, acho que existem melhores práticas, que devemos ter como exemplos, para tentar ir adaptando conforme a necessidade da organização (Cátia).

Considera-se que, no desenvolvimento de atividades pedagógicas institucionalizadas em Universidades Corporativas, as metodologias adequadas à realidade organizacional das empresas geralmente são desenvolvidas por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, que amplificam as possibilidades de formação continuada, ao mesmo tempo em que reduzem os custos operacionais, pois os envolvidos são incentivados aos estudos e ao desenvolvimento pessoal, através do compartilhamento de temas afins e da construção coletiva do conhecimento,

que acontece entre pessoas que estão situadas em lugares distintos de onde estão localizados os recursos instrucionais (NAKAYAMA; SILVEIRA, 2004).

Ainda que se faça uso das melhores tecnologias, é necessário também considerar o fator humano como diferencial voltado para inovações, pois mesmo que os recursos tecnológicos sejam indispensáveis na modalidade EaD, são as ações e práticas dos envolvidos e suas posturas, que representam verdadeiramente a melhoria dos processos na condução das atividades. É importante considerar os diferentes perfis dos grupos e ter sensibilidade para se relacionar com eles, para isso a didática é essencial, como afirma Fátima:

E se existe algum tipo de pedagogia, ou no meu entendimento, um método para contemplar esses processos de ensino e aprendizagem em contextos organizacionais, eu acho que a gente pode se valer aqui da didática, que nos é ensinada para chamar a atenção e para comprometer as pessoas que são o público alvo naquele momento, isso vai ser distinto para cada público que você vai falar. Então quem é o público é nível técnico, é chão de fábrica, é nível tático, nível operacional, diretoria, então com quem você vai falar, de que forma você vai falar, como você prende a atenção das pessoas e trazem elas para o seu lado, então eu acho que, nesse caso, a formação didática é bem valorizada e acredito que pode contribuir para um resultado melhor também (Fátima).

Ter a capacidade de agregar diferentes públicos, perfis de pessoas completamente diferentes e contextualizar a realidade de cada um são fatores importantes para aprendizagem efetiva, independentemente de seu contexto. A educação precisa problematizar o saber, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva, para que os alunos possam apropriar-se deles e aplicá-los em outras situações. De forma geral, os entrevistados concordam que as Universidades Corporativas, em muitos aspectos, acabam instrumentalizando os conteúdos e conhecimentos, sem estimular a capacidade crítica e reflexiva, como os pressupostos teóricos afirmam que deveria acontecer.

Andrey argumenta que o aspecto da contradição existe na Universidade Acadêmica, mas não existe na Universidade Corporativa, pois é um princípio difícil de acolher e que pode, inclusive, negar o aprender, porque vai contra o exercício da reflexão, da crítica, do debate, que são insistentemente realizados em universidades acadêmicas e porque os estudantes são estimulados a ouvir o contrário. “Tudo que a universidade corporativa faz é tirar de si todo e qualquer questionamento no seu processo de legitimação” (Andrey).

Igor concorda que falta capacidade de reflexão e contextualização e complementa:

Eu acho que o fundamental é que o conhecimento, as práticas produtivas organizacionais que elas têm, com certeza vão passar. O que eu acho que acaba faltando nessa atuação das universidades corporativas é a capacidade de reflexão e contextualização. Muito mais no sentido do posicionamento organizacional para enfrentar a concorrência, que até é uma forma de contextualização, mas eu diria que não é suficiente ou a mais adequada. Então eu acho que acaba dificultando principalmente o exercício crítico dessa atuação. Você vai lá desenvolver um processo

de aprendizagem que identifica que deveria aprimorar muito mais mecanismos de segurança no trabalho e que isso implicaria em maiores investimentos. As ações das universidades corporativas até identificam isso, mas em que medida elas vão voltar para a organização, a gente não consegue definir (Igor).

Sônia se diz cética nesse sentido, porque em sua opinião, em contextos organizacionais, as práticas vão ser sempre muito instrumentalizadas para determinado objetivo da organização. “Eu acho bastante reducionista, sabe? E acho que as organizações deviam mesmo é estimular o processo da educação continuada da forma mais aberta possível e não em caixinhas” (Sônia).

Por outro lado, mesmo que com formatos e objetivos distintos, as universidades acadêmicas e universidades corporativas têm entre seus propósitos, pelo menos um objetivo comum: o de ensinar. Para que tenham êxito neste aspecto, precisam estar abertas ao diálogo e ao compartilhamento de ideias, pois conforme afirma Freire (1999), a educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute seus entendimentos e impressões. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando e o que verdadeiramente importa nesta relação é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Segundo Panitz (1996), a aprendizagem é uma maneira de lidar com as pessoas, que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo e neste cenário o professor exerce papel de articulador, colaborador e coordenador das atividades que são desenvolvidas por aqueles que querem participar da troca de conhecimentos, formando uma grande rede virtual de aprendizagens. Esse convite ao diálogo e à participação de todos também foi considerado uma prática essencial por Ana:

A minha opinião é muito tendenciosa, porque eu tenho uma visão de educadora e eu iria te dizer que daria mais voz a esses participantes, eu proporcionaria um espaço mais aberto, eu chamaria eles para participar, para construir, eu faria uma mediação, eu conversaria para trazer eles mais para perto, para que eles se sentissem mais à vontade, para que eles dissessem o ponto de vista deles. Porque as vezes eles têm ideias que são muito melhores e iriam qualificar muito melhor o processo que acontece hoje, eu acho que a gente devia oportunizar que as informações venham de baixo para cima, muitas vezes podem não ser aplicáveis, mas precisa oportunizar porque podem ser informações muito valiosas, de quem está no meio do processo e te dar uma solução rápida e eficiente para o que se deve fazer, mas tem que abrir esse espaço, respeitar o outro, né? (Ana)

Para Meister (1999), embora as experiências de universidades corporativas possam ser diferentes das universidades acadêmicas em muitos aspectos, elas tendem a se organizar em torno de alguns princípios comuns como: (1) oferecer aprendizagem para dar sustentação aos objetivos empresariais; (2) considerar o modelo da universidade corporativa um processo e não apenas um espaço físico destinado à aprendizagem; (3) elaborar um currículo que incorpore os

três Cs: cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas; (4) treinar a cadeia de valor e parceiros; (5) passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de desenvolvimento da aprendizagem; (6) encorajar o envolvimento dos líderes com o aprendizado, inclusive como facilitadores; (7) passar da alocação corporativa para a fonte de recursos próprios; (8) assumir um foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem; (9) criar um sistema de avaliação dos resultados e dos investimentos e (10) utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados.

Ao considerar a aprendizagem como um processo de mudança de comportamento independente de seu contexto, o olhar se volta especificamente para este ponto de reflexão de que a aprendizagem é indivisível, é um só processo, que acontece de formas diferentes e de acordo com concepções específicas (que serão recuperadas mais adiante), situação bem pontuada no depoimento de Fabricio. Na opinião dele, não existem dois tipos de aprendizagem, existe só um tipo de aprendizagem, a aprendizagem humana. “Se eu estou na escola, se eu estou na universidade acadêmica, se eu estou na universidade corporativa, ou no meu local de trabalho, eu faço aprendizagens, eu faço construções de conhecimento, o tempo todo” (Fabricio). Tem quem diga que universidades corporativas têm que trabalhar com andragogia, para ele, esse entendimento é bobagem, pois “trata-se de uma palavra preconceituosa, já que *andros* significa varão, homem, do sexo masculino. Então, andragogia significa o cuidado ou ensino dos homens, isso quer dizer que as mulheres ficam de fora” (Fabricio). Ele complementa o raciocínio resgatando a obra de Freire, intitulada “Pedagogia do Oprimido”:

Não é à toa que a obra mais traduzida no mundo sobre educação de adultos se chama Pedagogia do Oprimido. Daí tem gente que fala que pedagogia é coisa para criança, e que se parte da andragogia, se fala da realidade do aluno, mas qualquer pedagogia decente trata disso, então partir da realidade do aluno não é uma coisa específica da Educação, não isso é o princípio básico de qualquer pedagogia séria” (Fabricio).

Fabricio conclui a reflexão dizendo que “o que acontece dentro da sala de aula numa comunidade de periferia, o que acontece numa escola de classe média e o que acontece numa escola no campo é diferente”, mas que os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem são os mesmos em qualquer situação dessas.

O que muda? Os contextos, mudam os elementos que vão fazer parte desse processo e tem mesmo que mudar né? Então o trabalho é fazer um curso no formato que os atenda, isso é um princípio pedagógico, então é o mesmo processo. No fundo todo o processo educativo é um processo de relação humana, então a gente precisa trabalhar por aí (Fabricio).

Neste sentido, advoga-se a conveniência da integração universidade-empresa mas, para o amadurecimento da postura de ambas as partes, visando não só ao estabelecimento de uma relação de ampla cooperação, mas que também preserve a essência do papel de cada uma delas: de um lado, as universidades corporativas com o objetivo de desenvolver nos profissionais as competências críticas para viabilização das estratégias empresariais e, de outro, as universidades tradicionais tendo como objetivo desenvolver nos profissionais as competências críticas para o mundo do trabalho (EBOLI, 2004), ainda que ambas estejam interessadas em desenvolver a aprendizagem, de acordo com seus objetivos epistemológicos.

Tendo realizado a apresentação dos principais entendimentos acerca dos conceitos de Universidades Acadêmicas e Universidades Corporativas e as aproximações e distanciamentos existentes entre elas, mas ainda antes de se detalhar as concepções acerca dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento na opinião dos entrevistados, é importante destacar a concordância observada em relação à necessidade de formação de um corpo docente qualificado para atuação em cursos ofertados na modalidade a distância, já que os profissionais que atuam nessa modalidade são, de fato, o diferencial para o sucesso das ofertas dos cursos. Os tópicos seguintes contemplam, portanto, os processos e práticas adotadas.

- Formação do Corpo Docente

Enquanto a universidade acadêmica tem orientação para o ensino, a pesquisa e a extensão, a universidade corporativa tem orientação proativa e centralizadora para o encaminhamento de soluções de aprendizagem para cada negócio dentro da empresa. Significa dizer que as empresas em geral, propõem programas de treinamento e capacitação à medida que estes se tornam necessários, alinhados com os objetivos estratégicos, sendo muitas vezes identificada a sua necessidade no contexto de um departamento específico. A proposta é que os programas de educação e treinamento sejam permanentes e orientados com visão de futuro, antecipando e gerando necessidade de melhoria, privilegiando os objetivos organizacionais, ainda que orientado para cada negócio dentro da empresa (MEISTER, 1998).

Outra característica apontada por Meister (1999) é que as universidades corporativas não se restringem à habilidades técnicas, mas envolvem também o conhecimento de valores e cultura da corporação, da indústria em que a empresa opera - fornecedores, clientes e concorrentes, e das competências básicas do negócio (ALPERSTEDT, 2001), portanto,

precisa de qualificação e formação adequada não apenas para os seus empregados, que são os principais “clientes” dos cursos, mas principalmente para a equipe que ministra as capacitações e que atua na linha de frente, compartilhando os conhecimentos necessários.

As universidades corporativas valem-se da sistemática universitária, oferecendo cursos em bases modulares e inclusive denominando de “corpo docente” seus grupos de professores e instrutores (ALPERSTEDT, 2001). Compreender a construção dos conhecimentos no trabalho dos professores coloca sob suspeita as intenções de paradigmas que pretendem dar respostas globais e totais para uma realidade que se mostra particular e contextual e que exige do profissional um ser reflexivo, para essa compreensão.

Este embasamento tem contribuições de autores como Becker (1999, 2001, 2008, 2010, 2012, 2013), Freire (1979, 1983, 1996, 1999, 2001, 2003), Marques (2008) e Piaget (1964, 1974, 1976, 1978, 1996), na compreensão da construção do conhecimento, de Pérez Gómez (1998), Schön (1992), Shulman (1987) e outros na prática reflexiva da docência, García (1999), e Huberman (1995); nas contribuições sobre o desenvolvimento profissional e formação contínua. Não serão apresentados aqui os detalhes desses embasamentos, por não ser esta a proposta da tese, mas faz-se referência, pela importância da formação continuada de docentes. Para Cunha (2000), as novas tecnologias interferem no trabalho do professor que, historicamente situado na tradicional lógica da transmissão do conhecimento em que o passado, no sentido de saber acumulado, tem mais importância do que o presente e o futuro.

Assim, as universidades acadêmicas e corporativas precisam de profissionais dinâmicos e criativos, que sejam capazes de promover e conduzir mudanças especialmente em contextos mediados por tecnologias que, se bem utilizadas, auxiliam no aprendizado e facilitam a circulação e armazenamento de informações, multiplicando possibilidades da utilização do saber.

Os entrevistados entendem que falta formação pedagógica específica para atuação docente, pois geralmente a formação fica limitada a uma área de conhecimento e não contempla a atuação prática da função, além disso, muitas vezes, as atividades de atuação docente em contextos de EaD exigem uma agilidade que acontece meio “a toque de caixa”, como afirma Andrey, ao mencionar que a maior insuficiência nos cursos EaD é de uma continuidade temática e de aprendizado coletivo dos professores que estão envolvidos na condução das disciplinas, especialmente em não reproduzir erros, “então muitas vezes é um processo que vai andando meio que no piloto automático, do tipo, eu sei que isso dá certo porque já vi naquela outra disciplina que foi ministrada”. Em contextos de EaD, as coisas acontecem de forma bastante ágil e nem sempre transcorrem como planejado “porque

quando está rolando uma disciplina, outra já está sendo preparada e o professor já está elaborando suas atividades, né? Então às vezes esse timing de correção de números, não funciona adequadamente, é muito corrido” (Andrey).

Hugo também acredita que as universidades corporativas deveriam incentivar formação específica para os professores que lá atuam:

Eu acho que nas universidades corporativas tinha que ter uma formação pedagógica para os professores que lá atuam. Geralmente a formação fica limitada a uma área: Psicologia, Administração ou áreas afins de Recursos Humanos, mas eu acho que muitas vezes falta a didática, que é uma coisa que a universidade acadêmica contribui para o desenvolvimento. Como eu te disse, eu não conheço profundamente o ambiente corporativo, mas considero que a didática é muito importante, mas precisa ter embasamento teórico, epistemologia por trás. Então nesse sentido, eu sou mais behaviorista, eu sou mais “pão pão, queijo queijo”. Eu sou mais positivista. E tem que ter disciplinas voltadas para isso mesmo, porque no dia a dia tu se perde. Eu vejo isso nos cursos de graduação aqui da UFRGS, eles até oferecem Didática, Metodologia da Ação Docente, Práticas Pedagógicas, mas se tu não tens esse interesse, a dedicação e o embasamento, acaba sendo muito frio, acaba vendo só o conteúdo, a teoria e tem que ir muito além, exigir mais que isso (Hugo).

Os relatos evidenciam a importância da formação específica, mas é preciso levar em consideração também o interesse pessoal do profissional em se desenvolver. Shulman (1987) propõe três categorias de conhecimento do professor apoiados em sua prática docente: conhecimento de conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular. Esses conhecimentos constituem elementos importantes para a prática pedagógica. Para o autor, o conhecimento estratégico se manifesta em situações práticas de aula, em que afloram princípios contraditórios, a partir dos quais o professor tem que tomar uma decisão, durante sua ação docente. Para Freire (1999), esse conhecimento não é ensinado, mas é aprendido na prática profissional e, para que esse conhecimento se construa e se efetive, devem concorrer certas características humano-afetivas, além do interesse pessoal.

Além da motivação pessoal e do interesse pelo desenvolvimento, também é fundamental a criação de políticas de formação permanente de professores, que contribuam para uma efetiva modificação das instituições de ensino, onde a pesquisa e o “aprender a aprender” prevaleçam. Somente professores inquietos, que pesquisam e refletem acerca da sua prática podem criar situações de estudo (MALDANER, 2000), que tornem os alunos mais ativos e curiosos para a produção do conhecimento.

Questionados sobre como acontece a contratação dos docentes e mais especificamente sobre os critérios de seleção e se existiria um perfil ideal para atuação docente nos cursos a distância, os entrevistados revelaram que, além da formação específica ou experiência prática na área, também são levados em consideração aspectos como a afinidade com a tecnologia e a

facilidade para o relacionamento interpessoal. Para Ricardo, os professores devem apresentar, preferencialmente, larga experiência na área e, se possível, experiência anterior em educação a distância, porque dependendo da especificidade da disciplina, tem que saber fazer vídeos, tem que saber conduzir *chats*, tem que saber atuar com tecnologia e ter o entendimento que, mesmo que o curso seja ofertado na modalidade EAD, os alunos têm curiosidade conhecer o professor, de conversar, tem a questão do afeto, da carência. “Eventualmente tem professor que realmente lida melhor com aula presencial, então a gente busca alguém que tenha esse conhecimento anterior, para lidar melhor com a tecnologia e com as exigências da modalidade do curso” (Ricardo).

Igor complementa o entendimento sobre o perfil considerado ideal para professores de cursos na modalidade a distância, dizendo que:

Os professores dos cursos são escolhidos de acordo com a formação específica na área, titulação, experiência na função e experiência em EaD. Procuramos trazer professores que tenham a formação, mas que também tenham experiência do mercado de trabalho, para poder dar para o nosso aluno essa proposta de aplicação aplicada, então essa é uma preocupação da instituição (Igor).

Já Ana acredita que falta formação pedagógica específica não se aplica apenas para os professores dos cursos EaD, mas também para os professores dos cursos presenciais. “Você sabe, a gente faz Mestrado, Doutorado, se forma como pesquisador e depois vai dar aula, sem nenhum preparo. Quem não fez aquelas disciplinas de Metodologia do Ensino Superior e ação docente, no meu caso por exemplo, a gente meio que vai aprendendo na prática”. Na opinião dela, a atividade de ensino, especialmente a distância, merece uma formação específica, para estabelecer melhor a comunicação que, sendo a distância, precisa ser muito interativa. “Se a gente souber utilizar os recursos tecnológicos e didático pedagógicos vai facilitar muito o processo. Eu acho que falta isso. Não é só deficiência tecnológica, de usar os recursos tecnológicos, mas é dificuldade de saber elaborar exercícios, diálogos mais interativos” (Sônia).

Apesar de não existir um perfil único considerado “ideal” para docentes que atuam na modalidade EaD, fica evidente que um perfil “desejado” é o de mediador pedagógico na construção de espaços colaborativos de aprendizagem, em que o aluno seja capaz de se apropriar dos saberes e fazeres inerentes à área de formação. Considerando a singularidade dos processos de ensinar e aprender na modalidade a distância, o professor deve ser o profissional capaz de gerenciar vários espaços e de integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora, como preconiza Moran (2004). De acordo com o autor, a ação docente na EaD pressupõe o entendimento de quatro instâncias: uma nova sala de aula, o espaço do laboratório conectado, utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, inserção em ambientes experimentais e

profissionais (prática/teoria/prática), para educar com qualidade, tendo acesso e competência para organizar e gerenciar as atividades didáticas.

Especificamente em relação aos profissionais, cada instituição adota uma proposta pedagógica que contempla aspectos próprios em relação à formação e contratação do corpo docente. Cátia afirma que na proposta da Instituição aonde atua, o docente deve ser capaz de “inquietar, provocar, mobilizar o aluno para o estudo dos materiais elaborados e para o aprofundamento nas fontes de pesquisa disponibilizadas, de forma autônoma, demonstrando habilidades de compreensão, aplicação, análise e síntese dos conteúdos trabalhados” (Cátia). Ela faz uma reflexão sobre o alicerce que sustenta a ação docente significativa:

Acreditamos que para alicerçar uma ação docente significativa e que represente o paradigma da aprendizagem autônoma e colaborativa na EaD, partimos do pressuposto de que cabe aos professores e alunos participarem de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, que tenha como essência o diálogo, a descoberta e o estabelecimento de uma rede de saberes de forma colaborativa (Cátia).

Houve relatos sobre a alta rotatividade dos profissionais e dificuldade para constituição de equipes de tutores e professores, em razão da necessidade de domínio tecnológico e temático específicos. O professor Andrey, por exemplo, disse que foi muito difícil a constituição das equipes, especialmente da equipe de tutores, porque havia exigência de titulação mínima, “havia exigência de todos os tutores serem todos alunos de Doutorado, era difícil atender este requisito” (Andrey).

Também aconteceu a “descoberta” de professores que não tinham domínio da tecnologia de EaD, professores que nunca haviam acessado a plataforma *Moodle*, que dominavam o conteúdo, mas que não tinham experiência didática, não sabiam como lidar e, de certo modo, toda essa deficiência teve que ser suprida pelo tutor. “Então o tutor teve um papel determinante na qualidade do curso e, enquanto coordenador, era muito mais fácil pleitear mudanças na postura do tutor do que pleitear mudanças na postura do professor, que faz parte de um público com determinadas práticas mais arraigadas e com determinados vícios de aulas presenciais e isso acabou atrapalhando um pouco o curso” (Andrey).

Ficou evidente a preocupação em relação ao perfil de proatividade e antecipação, que a modalidade a distância exige dos profissionais envolvidos nos cursos, no que se refere ao preparo e planejamento das aulas, como pode ser confirmado no depoimento de Luiza:

A seleção dos professores, atendeu alguns critérios: primeiro relacionado às especialidades e o segundo critério era escolher trabalhar com professores que não nos dessem muito problema. Há professores que são demasiadamente complicados, com suas exigências exacerbadas e há professores que por ventura não tem toda uma disciplina que a EaD necessita. Por exemplo a preparação com um mês de antecedência de toda a disciplina, o material entregue com antecedência também para que a revisão e diagramação fosse excelente, a preparação das provas, das questões e isso resvalava em uma prática presencial, digamos assim, nesse sentido relapsa,

temporalmente falando à exigência que o EaD necessita: uma preparação com muita antecedência de toda disciplina. Diferentemente de um curso presencial que ali em dois ou três dias o professor consegue se organizar (Luiza)

Nem sempre a forma de conduzir um curso na modalidade EaD é totalmente aplicável em outro, porque as pessoas têm perfis muito diferentes. Na opinião de Ana, é preciso entender que o principal ponto é que não se pode tentar reproduzir em cursos a distância aquilo que é feito na educação presencial.

A disponibilidade tem que ser maior, o contato tem que ser maior, a proximidade e as práticas onde a gente consegue desempenhar uma ação onde a gente consiga conversar, onde a gente consiga estabelecer um vínculo com o aluno, certamente terão maior sucesso. As práticas onde um professor coloca um conteúdo e aparece depois de 4 dias no ambiente, respondendo de uma forma muito ampla, sem costurar as postagens dos alunos, sem dar um sentido ou significado para aquilo que eles trazem, ou sem responder algumas necessidades específicas, as pessoas acabam não conectando, acabam se evadindo do curso ou fazendo estritamente o necessário, tipo, fazem só uma postagem no fórum. E tu sabes que o fórum é uma ferramenta importante que precisa voltar, ler, alimentar, discutir, mas o aluno entra, faz a postagem e só volta na semana seguinte. E outra coisa, quando não lê tudo de uma vez só. Então eu considero a educação a distância uma sala de aula aberta, 24 horas por dia, 7 dias por semana (Ana).

Pelos depoimentos, fica evidente que as competências do professor não se referem apenas a aspectos técnicos ou tecnológicos do manuseio dos instrumentos e ferramentas tecnológicas. A competência para utilizar pedagogicamente as novas tecnologias pressupõe novas formas de se relacionar com o conhecimento, com os outros e com o mundo, em uma perspectiva colaborativa, esta postura exige do professor reflexões para alcançar uma concepção teórica da aplicação das tecnologias, criando situações em que os conteúdos façam sentido, realmente.

Fátima é otimista e manifesta entusiasmo ao dizer que sempre é possível melhorar. Todo dia é possível perceber que o leque de ferramentas está aumentando, novas mídias, tecnologias, processos e até novas modalidades de aperfeiçoamento pessoal, então tudo isso contribui para que a construção de conhecimento seja facilitada. Para ela, “a questão de estar sendo subutilizado um processo ou uma ferramenta, depende do curso e do contexto que está sendo analisado”, aspecto que se relaciona ao fator humano.

Então um fórum de discussão pode ter um aproveitamento “x” nas mãos de um determinado profissional e um aproveitamento “x menos 1” ou “x mais 1”, se tiver sob responsabilidade de outro profissional, então tudo é muito divergente. O fator humano tem uma participação que faz toda a diferença, então o perfil aliado a forma de condução interfere e tudo isso pode ser melhorado. Eu acredito que uma capacitação melhor do profissional que conduz as ferramentas e da pessoa que aprende pode fazer com que esse processo seja mais significativo, então essa harmonia de perfis pode dar uma identidade melhor para o resultado (Fátima).

Tendo em vista o aspecto humano, Hugo também reconhece que os professores que trabalham em cursos EaD precisam ter um perfil mais arrojado, não podem ter medo de tecnologia e precisam trabalhar com desafios e propostas metodológicas diversificadas.

Então a gente tem bastante professor que tem esse perfil mais dinâmico, de mais movimento e que não tem muito medo de mudança. Eu considero um perfil bem diferente porque a gente trabalha com aula ao vivo, então tem a questão da desenvoltura no estúdio e naquele momento da aula ao vivo isso é muito importante. Então são vários aspectos, mas no todo, o que eu observo como sendo mais importante, além da titulação e da experiência profissional é isso, de não ter medo de tecnologia e de conseguir trabalhar utilizando o maior leque possível de propostas, de métodos, de ferramentas, dentro daquilo que é possível ser feito (Hugo).

Dentro desse contexto, o mosaico que se apresentou revela como elementos primordiais, os saberes que compõe a formação do professor, sendo compreendido em alguns momentos como habilidades, competências, ou mesmo como as teorias que embasam e dão suporte ao exercício de sua atividade. Sendo assim, os saberes advindos da sua vida particular, de suas experiências anteriores, de suas afinidades e direcionamento para uma área de estudo específica, os saberes da formação profissional, os (inter)disciplinares, os curriculares e os atitudinais mostraram-se presentes na concepção da formação docente, dando a entender que na ação do professor deve haver uma mescla de conhecimentos e que, de acordo com o contexto, são mais ou menos solicitados.

Ao interagir com ambientes virtuais, os professores vislumbram novas perspectivas do ato de ensinar e de aprender. Na utilização das tecnologias, é primordial conhecer com qual finalidade as ferramentas serão incorporadas aos processos de ensino e de aprendizagem, para não recorrer no paradigma tradicional de ensino, de replicar práticas antigas, sem estímulo da criatividade e reflexão. As metodologias de aprendizagem colaborativas propõem a superação do paradigma tradicional de ensino, que é baseado na repetição e reprodução do conhecimento e que empurra o aluno para o lugar do indivíduo passivo no processo de ensino-aprendizagem. Freire (2001) defendeu a importância dos saberes técnicos e científicos, mas principalmente a consciência de como usá-los na educação. A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela, então, ao utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa, dependendo de quem os usa (FREIRE, 2001), por isso um corpo docente bem capacitado, preferencialmente com formação específica, exerce papel importante no processo e deve receber o devido acompanhamento, para atuação condizente com os preceitos fundamentais.

- Aspectos tecnológicos – ambientes virtuais de aprendizagem

O principal ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelos participantes da pesquisa é o *Moodle*, que conta com recursos que possibilitam a customização da plataforma, de acordo com os critérios definidos por cada instituição de ensino e cujas funcionalidades foram descritas no Anexo C desta tese, mas também foram mencionados outros sistemas. Durante as entrevistas, foi questionado por qual motivo cada ambiente foi escolhido e as justificativas variaram conforme as especificidades de cada curso e/ou instituição.

Como os ambientes utilizados não são objeto de estudo dessa pesquisa, mas viabilizam a condução das atividades realizadas na modalidade de educação a distância, por meio da utilização de suas ferramentas, é importante apresentar os principais relatos acerca de sua operacionalização.

Ana, que tem experiência em diferentes funções em cursos ofertados na modalidade a distância, teve oportunidade de trabalhar com diversas plataformas virtuais de aprendizagem e sintetiza suas impressões:

A UFRGS tem 3 plataformas, que é o NAVI, desenvolvido pela Escola de Administração, o Rooda, desenvolvido pelo NUTED e o *Moodle*. O pessoal aqui usa mais o *Moodle* e eu acho que o motivo de se usar mais é que de alguma forma ele é mais incentivado pelos gestores. Também tem as capacitações para os servidores que são oferecidas com maior foco nesse ambiente e outra que ele também é utilizado pela Universidade Aberta do Brasil, então muitos dos professores que acabam atuando, voltam para suas cidades depois e continuam suas práticas por meio do *Moodle*. Mas também tem outros ambientes que eles usam fora da plataforma da UFRGS e isso também é um trabalho que a gente vem fazendo, o uso do *youtube*, do *facebook*, então é um trabalho que a gente também precisa prestar atenção (Ana).

O relato deixa claro que as ferramentas utilizadas em contextos de educação a distância não se limitam às disponíveis dentro dos ambientes de aprendizagem adotados, havendo possibilidade de ir além e utilizar outros recursos da internet, tais como sites, rede sociais e ferramentas interativas, como *Skype*, *Facebook*, *Youtube*, entre outras possibilidades. Significa dizer que os modos de aprender em contextos de EaD não se restringem aos AVAs, sendo que por meio da internet, outros espaços mais abertos se constroem e se complementam, viabilizando novas descobertas e interações.

A internet, com o volume de informações e ferramentas de comunicações disponíveis, desafia o docente a ser criativo, articulador e principalmente parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem, mas para que o professor a utilize de forma criativa, precisa

envolver-se nesta discussão. Se o objetivo é o de provocar mudanças no processo educacional o professor precisa compreender a distinção entre o uso do computador nas visões instrucionista (Skinner) e construtivista (Piaget), avançando para uma proposta de Alcântara e Behens (2003), de “metodologia da aprendizagem colaborativa com tecnologias interativas”.

Os diferentes ambientes virtuais de aprendizagem certamente contribuem para a transformação do aprendizado, quando possibilitam a curiosidade, a motivação e o interesse. A escolha do ambiente utilizado por cada instituição vai mais de encontro com as propostas institucionais do que com as funcionalidades de cada ferramenta disponível.

O Moodle institucional aqui da UFRGS é o ambiente mais utilizado aqui, nós fazemos algumas adequações nele, mas fundamentalmente é o Moodle. Se usou por um tempo o ambiente NAVI, mas ele não tem mais sido utilizado agora. O Moodle melhorou bastante as suas funcionalidades, está bastante amigável. Eu acho que visualmente ele poderia melhorar mais, essa é uma das coisas que a gente tem tentado, né? Tornar visualmente os cursos mais atraentes e mais compreensíveis para facilitar o processo de navegação. Como esses cursos de especialização tem um grande número de disciplinas, então o Moodle com aquela estrutura de tela de correr verticalmente, então isso fica é complicado, então tem que ter minimamente um mecanismo de identificar ou localizar o aluno para facilitar a navegação, então a gente tem feito isso (Hugo).

Além das funcionalidades que propiciam os processos de aprendizagem, foi relatada também a preocupação com a necessidade de melhoria no aspecto visual das plataformas, para tornar o ambiente mais atrativo, como mencionado no relato de Hugo e enfatizado também por Fátima e Andrey:

Aqui a gente trabalha com dois sistemas, um sistema próprio que é utilizado mais para a parte administrativa e operacional e o Moodle, que é o ambiente que a gente customiza e vai para os nossos alunos utilizarem. Então para quem está acostumado com o Moodle e visualiza o Moodle dos nossos alunos, vai perceber que a diferença é bem grande, porque mais de 90% dele já está customizado, para se tornar mais atrativo, mas a base é o Moodle (Fátima).

No entendimento de Andrey, do ponto de vista pedagógico, talvez a maior limitação seja a de se explorar pouco o *design* dos cursos em relação ao uso das ferramentas disponíveis na plataforma que possibilitariam tornar o curso mais atraente, mais agradável, mais sedutor para o aluno.

*Então têm estudos hoje que mostram que parte da geração que nós estamos trabalhando que é o que os Recursos Humanos estão chamando de Geração Y e Geração Z, trata-se de uma geração que tem acesso muito grande a informação, tem um desejo imediato muito grande, não é uma geração que pensa em projetos para 3, 4, 5 anos, quer pensar em projeto de 2,3,4 meses e depois já vão perdendo um pouco o interesse por esses projetos imediatistas, então é difícil de mobilizar. Então por isso eu acho que nós precisamos ter um *design* gráfico dos nossos materiais tanto escritos, quanto das ferramentas que a gente usa, os infográficos que a gente cria, eles precisariam ser muito mais bonitos, muito mais atraentes visualmente, para despertar a atenção do nosso público. Então isso eu acho que é um problema que nós temos que superar. Eu diria que isso é tão importante quanto você pensar hoje o que boa parte*

das reflexões em EaD trazem que é adequar as ferramentas e as plataformas em EaD ao perfil do aluno. Eu diria que essas coisas se equivalem em termos de importância (Andrey).

A questão da navegabilidade e uso dos recursos tecnológicos parece estar mais relacionada com a afinidade do próprio profissional, do que com as funcionalidades em si, como afirma Fabricio, para ele, a navegabilidade do ambiente é mais ou menos parecida com o processo que acontece em sala de aula “há alguns anos havia uma discussão se colocavam quadro branco ou verde na sala, têm professores que gostam do quadro branco e têm outros que gostam do verde e ambos têm razões para isso” (Fabricio). Ele afirma que o ambiente *Moodle* atualmente é o mais popular, porque se tem uma política de incentivo na atual gestão da SEAD, mas ele prefere outra plataforma, “eu gosto mais do ROODA, acho que o ROODA é um modelo mais aberto, não está organizado por aulas, eu já acho o *Moodle* muito amarradinho, sabe? E para o meu estilo de aula não é tão bom, então eu tenho que ficar a toda hora “enganando” ele para fazer as minhas aulas” (Fabricio).

Em relação às ferramentas, via de regra, os vídeos para transmissão das aulas são gravados em estúdios ou salas de geração e transmitidos ao vivo - neste caso, geralmente os alunos assistem as aulas em polos ou unidades de apoio presencial, localizadas em diferentes cidades. Os vídeos também podem ser gravados e disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem para acesso remoto, em tempos e locais distintos, facilitando a autonomia dos alunos na organização pessoal. Fátima explica como funciona a dinâmica no curso em que atua:

Nas aulas ao vivo são utilizados slides para as apresentações, vídeos, toda a dinâmica de estúdio: transmissão e recepção de aulas, isso também fica tudo por demanda no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse ambiente a gente trabalha com *chats*, com fóruns, com textos, com atividades, provas on-line, além das provas presenciais. Então, todo tipo de ferramenta e aparato tecnológico a gente utiliza, isso se diversifica também de curso para curso. Por exemplo, tem curso que eu não coordeno, mas que também trabalha com outras questões, parte de laboratório, parte de estágio, então tem um leque grande de possibilidades, mas muito é possível ser feito. Tudo que a gente vê aplicado no ensino presencial, a gente consegue trazer para a educação a distância, não tem muito mistério nem muito tabu aqui nessa parte (Fátima).

Como visto, também são utilizados outros recursos, como apresentação de slides, vídeos, *chats*, fóruns, mensagens privadas, atividades *on-line*, ferramentas de produção textual individual e coletiva, realização de provas e avaliações, entre outros, geralmente com o objetivo de desenvolver os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento por meio da interação, do trabalho colaborativo, do diálogo, da reflexão, como costuma ser pressuposto nos projetos pedagógicos da maioria dos cursos. Entretanto, Luiza acredita que nem sempre estes aspectos são de fato correspondidos e que muitas vezes, os AVAs são encarados simplesmente como repositórios de conteúdo:

Eu acho que o ambiente virtual, de uma forma geral, nos cursos que eu conheço, estão sendo utilizados de maneira inadequada, eles estão sendo mais utilizados como repositórios de materiais e não com a disponibilização de meios que proporcionem de fato a interação e consequentemente a construção de conhecimento. Então o professor muitas vezes acaba indo por um caminho mais curto, seleciona na biblioteca e coloca os materiais ali, como se fosse passar textos em aula e pronto, fica limitado a isso, enquanto poderia usar outros recursos do ambiente. O que eu percebo é que de uma forma geral, os professores acabam usando mais o ambiente como repositório de materiais mesmo (Luiza).

Nas instituições, onde atuam os profissionais entrevistados, são bastante usadas ferramentas de produção coletiva de textos, objetos de aprendizagem, *slides*, fóruns, *chats*, o contato por mensagem, além dos espaços destinados a postagem de atividades nos ambientes e outros canais de compartilhamento. De fato, os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem uma ampla gama de possibilidades e consistem em uma excelente opção para mediar os processos de ensino e de aprendizagem a distância. Segundo MCKIMM, JOLLIE e CANTILLON (2003 apud PEREIRA 2007), trata-se de um conjunto de ferramentas eletrônicas voltadas ao processo ensino-aprendizagem cujos principais componentes incluem sistemas que podem organizar conteúdos, acompanhar atividades e, fornecer ao estudante suporte *on-line* e comunicação eletrônica.

Os AVAs cada vez mais são utilizados nos âmbitos acadêmico e corporativo como uma opção tecnológica para atender a demanda educacional. A partir disso, verifica-se a importância de um entendimento mais crítico sobre o conceito que orienta o desenvolvimento ou o uso desses ambientes, assim como, o tipo de estrutura humana e tecnológica que oferece suporte ao processo ensino-aprendizagem (PEREIRA, 2007).

A qualidade do processo educativo, então, depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente, portanto, a questão do vínculo é muito importante, como destaca Ana:

Acho que depende muito do objetivo do seu curso, mas se eu considero a questão do vínculo importante, eu considero que as principais ferramentas são as que permitem a comunicação com o aluno. E eu acho que as ferramentas privadas, as mensagens privadas por exemplo funcionam muito bem, elas dão muito trabalho, mas funcionam muito bem. O fórum eu não acho tão essencial, mas é onde tu conectas o pensamento de todos. Mas uma atividade que aproveita esse espaço para fazer um comentário para o teu aluno, mas um comentário que de fato no teu depoimento ele consiga se enxergar, ele consiga enxergar a importância que ele tem. Eu acho que a gente conquista o aluno dessa forma, fideliza o aluno, sabe? (Ana).

As atividades de aprendizagem estão, portanto, “relacionadas a compreender, o que diz respeito não só à reflexão, ao raciocínio, mas também às trocas verbais, à criação, à inovação, à tomada de decisão” (PERRAUDEAU, 2009, p. 14) e ao afeto, como concorda Ana.

Tendo sido apresentadas as principais concepções acerca da caracterização e funcionamento das universidades acadêmicas e corporativas, ao contemplar aspectos específicos da modalidade de educação a distância, um conceito parece agregar as diferentes abordagens e merece especial atenção: o de interação, que foi abordado na construção teórica desta tese e agora é retomado por meio das novas concepções emergidas dos campos.

Para apresentar os achados, optou-se por categorizar o conceito em tópicos alinhados com as principais concepções dos entrevistados acerca do tema: interação mediadas por tecnologias, papel do professor/tutor enquanto mediador dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, e autonomia dos alunos, em contextos de EaD, conforme segue:

- Interação mediada por tecnologias

O advento da internet criou meios para que as interações aconteçam de maneira mais intensa, permitindo o acompanhamento individualizado e a criação de condições para o professor “estar junto”, do aluno, vivenciando o dia a dia e auxiliando durante o percurso, mesmo que virtualmente. Moraes (2002) afirma que as novas tecnologias digitais podem se constituir em ferramentas importantes para o desenvolvimento de processos construtivos de aprendizagem, para a criação de novos espaços e de novas formas de representação da realidade, para a ampliação de contextos e maior incentivo aos processos cooperativos de produção de conhecimento. As novas possibilidades podem ser geradas a partir do uso adequado e competente das ferramentas computacionais e da construção de ambientes virtuais de aprendizagem que privilegiam a construção do conhecimento compartilhado e o desenvolvimento de processos reflexivos e em função das novas perspectivas interacionais geradas entre pessoas e objetos de conhecimento.

Em cursos ofertados na modalidade EaD, a construção de conhecimento compartilhada pode acontecer por meio de diferentes recursos, que possibilitam a interação entre pessoas situadas em diferentes lugares, propiciando assim uma verdadeira globalização do ensino. No fórum, por exemplo, ao se confrontarem com alguma dúvida ou dificuldade quanto às atividades propostas, os alunos podem entrar em contato com o professor (ou tutor) e este tem

o compromisso de retornar ao aluno, constituindo, assim, um esquema de interação entre os atores.

Um apontamento importante foi realizado em relação à qualidade dessas interações, especialmente na utilização do fórum de discussão, que é um dos principais espaços de interação dentro de um AVA. Na opinião de Dênis, a partir de questões mais aprofundadas nas quais os alunos precisam reagir, com um texto escrito, o fórum é uma ferramenta muito importante. O problema tem sido devido a necessidade de um *feedback* mais qualificado pois, com um número grande de alunos, mesmo que o professor trabalhe com uma ou duas questões para responder, o tempo de resposta desse *feedback* é muito alto e acaba rebaixando um pouco o debate ou a qualidade das questões abordadas. Uma possível solução para contornar essa limitação, na opinião do professor, seria o uso da ferramenta de áudio resposta, que poderia qualificar melhor o processo:

Você pode qualificar melhor isso, porque você pode responder num tempo menor em conjunto com um número maior de questões. Talvez o próprio número de ferramentas que você possa identificar, até onde que é texto do aluno ou é um recorte e cola da internet, ou mesmo de outras postagens nos fóruns que geralmente acontece em questões mais densas, com um número grande de alunos, a questão do recorta e cola. Então são esses pontos que eu acho que a gente precisa melhorar para otimizar nossos momentos de interação. Isso num ambiente virtual, porque eu acho que os nossos cursos combinam com momentos presenciais, que eu acho que também são importantes de acontecer, para a gente ficar *face to face* com os alunos e poder conversar com eles, eu acho que isso é fundamental (Dênis).

Com a possibilidade de uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na EaD, Moore e Anderson (2003) adaptaram sua teoria para o que eles denominaram de “Teoria da distância transacional”, que mesmo em espaços diferentes, estabelece uma relação entre a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores e a natureza e o grau de autonomia do aluno. Segundo essa teoria, quanto maior for o diálogo, mais flexível for a estrutura de um curso e mais autonomia tiver o aluno, menor será a distância transacional (MORAN & VALENTE, 2011, p. 16). No entendimento dos autores, para implantação dessa abordagem é preciso que o aluno esteja engajado na resolução de um problema ou projeto, assim, diante de alguma dificuldade ou dúvida, ela pode ser resolvida com o suporte do professor, que o auxiliará via rede.

Eleger e utilizar ferramentas que propiciem a interação pode ser um grande desafio, dependendo do tema tratado e da especificidade do curso, como bem pontua o Professor Fabricio:

Eu acho que esse é o grande desafio, eleger as ferramentas mais amigáveis que proporcionem interação, de fato, na educação a distância porque a nossa educação

presencial já não é muito interativa, exceto em algumas áreas, como a de Humanas que até consegue ser mais interativa. Quando se vai para a educação a distância, a tendência é repetir esse modelo, então a grande riqueza da educação a distância, a possibilidade de ter uma interação mais diversificada, necessariamente tu ganha com isso, mas eu acho que o grande ganho na educação a distância está nisso (Fabricio).

As interações também podem ser realizadas durante as teleaulas, quando as mesmas são transmitidas ao vivo e em tempo real. Nestes casos, os alunos têm possibilidades de enviar seus questionamentos para o professor, que conta com recursos que viabilizam o retorno e reação imediatos, esclarecendo as dúvidas enviadas. Igor explica que nos momentos de interação durante a teleaula, transmitida ao vivo via satélite, os alunos podem fazer seus questionamentos ao tutor presencial, que os acompanha no polo e este encaminha via chat, para que o docente responda, dando visibilidade ao aluno e ao polo que fizeram a pergunta e compartilhando com todas as turmas conectadas. “Essa dinâmica é bastante apreciada por nossa rede, uma vez que o aluno tem a possibilidade de interagir com seu professor e se perceber atuante no processo de aprendizagem na modalidade a distância, considerando que muitos de nossos alunos estão geograficamente distantes de seu professor” (Igor).

Na universidade acadêmica onde Luiza trabalha, o modelo adotado nos cursos também está pautado em aulas ao vivo transmitidas em tempo real com interatividade entre professor e alunos, de forma bastante parecida como a relatada por Igor, também são realizadas atividades, mediadas via *chat*, nas quais os tutores acompanham e mediam a realização das propostas feitas pelos docentes em relação ao conteúdo das aulas.

Além disto dispomos de ambiente virtual de aprendizagem em que o aluno estuda por meio de web aulas as disciplinas, realizam avaliações virtuais, realizam produções textuais, participam de fóruns de discussão, interagem por meio de sistema de mensagens e sala do tutor. Entendemos que a EaD deve ser capaz de combinar diferentes ferramentas com estratégias para engajamento dos alunos que estudam nessa modalidade (Luiza).

A videoconferência também é uma ferramenta muito usada e interessante, que possibilita interação em tempo real, mas que tem seu uso mais restrito por se tornar um recurso pouco eficiente quando há muitas pessoas conectadas simultaneamente, já que neste caso, o retorno individual ou personalizado fica inviabilizado.

Nos cursos que eu atuei sempre teve momentos de interação, eu penso que os cursos que oferecem momentos de videoconferência facilitam esta questão de interação porque o aluno vê o professor e o professor, através de algumas ferramentas tem possibilidade de ver o aluno também. Claro que não todos, mas consegue ter uma certa proximidade. Mas um problema que eu vejo nos ambientes é que eles não incorporam as ferramentas síncronas que existem no próprio ambiente, então muitas vezes tu tens que ir fora e isso muitas vezes confunde o aluno (Dênis).

O chat representa uma ferramenta bastante utilizada, quando se tem por objetivo a interação, mas precisa ser bem conduzido para que os assuntos não fiquem dispersos e não se desviem do tema central proposto pelo professor. No entendimento de Ricardo, o chat é um recurso que permite esquematizar e problematizar sempre, trata-se de um ciclo, no qual você esquematiza e problematiza, daí insere um problema que não necessariamente tem solução específica. Existe uma técnica que é chamada devolutiva: um sujeito faz uma pergunta e o outro reage, tipo um debate, com réplica. Isso é bem aplicável na área saúde, porque via de regra, há uma grande quantidade de problemas de um lado e do outro existe um orçamento limitado. “Trata-se da riqueza do detalhe, da definição de prioridades. Se você tivesse no lugar dele? O que você faria? E assim você vai articulando, vai fazer enxergar o outro lado, isso gera um conflito dentro da própria pessoa” (Ricardo).

Há aspectos que podem ser melhorados na condução dos chats, como afirma Andrey:

Eu acho que o que precisaria melhorar mais nos chats é uma condução um pouco mais refinada, para que na verdade, se o aluno leu 50 páginas de um texto, você não vai poder passar pelo *chat* todas as questões que ele encontrou nessas 50 páginas e aí entra o papel importante do tutor, do professor e do coordenador do *chat* na tutoria que é identificar nessas 50 páginas quais seriam as questões centrais que são fundamentais, para que a gente utilize o *chat* para reforçar esses pontos. Então eu acho que isso é importante, porque muitas vezes você tem perguntas que vão desviando do tema, você tem pontos que vão desconcentrando o aluno daquilo que seria o elemento central. Isso é um dos aspectos que nas *webconferência* a gente consegue coordenar melhor, porque é uma interação quase que como de sala de aula virtual, que você consegue mediar melhor (Andrey).

Outras ferramentas podem ser utilizadas, o fato é que os alunos são muito dinâmicos e querem recursos interativos, “então se você usar uma plataforma única, não vai conseguir abarcar todo o conteúdo. E depende muito do perfil dos alunos, tem alguns que preferem os recursos mais tecnológicos, de interação enquanto outros preferem realizar a leitura de textos mais longos. Tem que ter um *mix*, não adianta” (Dênis).

Em síntese, os momentos de interação realizados em contextos de educação a distância podem acontecer de maneira síncrona ou assíncrona. Mesmo nos modelos baseados na assincronicidade, deve existir atendimento e retorno por parte do tutor ou professor, de modo a garantir o esclarecimento às dúvidas do acadêmico. Assim, os alunos interagem entre si, com docentes e tutores, nas situações já citadas (*chat*, fórum), mas também podem interagir ao realizar as atividades de produções textuais postadas no AVA, para as quais recebem orientações e *feedbacks* de seu tutor sobre o seu desempenho nas atividades. Estas parecem ser as principais formas de interação possíveis que, mediadas por recursos tecnológicos, são as mais

utilizadas nas instituições pesquisadas e, apesar de também ter sido apontado o uso de recursos de áudio como possibilidade de um novo caminho para interação, este parece ser um recurso inviável em cursos que tenham uma grande quantidade de alunos, conforme observado por Ricardo:

Eu não vejo muitas formas do aluno ter um contato muito mais frequente com o professor, além dos recursos já utilizados, porque são muitos alunos, é inviável, acho que se tem que pensar nisso em cursos a distância. Talvez telefone seja uma alternativa usar recursos de voz, sabe? Porque eu orientei alunos sem nunca conversar, nem por telefone, só trocando textos, sabe? E foi uma dissertação muito boa por sinal, mas a aluna tinha disciplina, não é o caso de todos né? (Ricardo).

Por outro lado, ainda que um atendimento individual e personalizado se torne inviável em situações com grande número de alunos, uma oportunidade emerge dessa mesma situação: a possibilidade de realizar trocas e compartilhamentos de conteúdos entre os próprios alunos. Para essa condição, é importante estimular o fortalecimento do relacionamento entre os pares, como sugerido pelo professor Fabricio:

O melhor é fazer um processo interativo para valer em EaD, eu acho que a gente precisa investir muito ainda na interação entre os alunos, porque o professor não consegue acompanhar diretamente todos os alunos. Ainda que se tenha um discurso enganoso, que se vendeu muito por aí, de que seria feito um acompanhamento individual e personalizado, isso não se faz. Não tem como. Para um atendimento personalizado teria que botar muito mais gente para trabalhar, muito mais tutor. Mas os alunos precisam acreditar mais nos seus colegas, precisam valorizar essas relações. A educação a distância tem um potencial enorme, mas isso se fizer aquilo que o Paulo Freire trazia: que o educando se assuma como educador, também. Agora enquanto o educando não entende que o seu colega também é seu educador, não vai ter esse resultado tão satisfatório (Fabricio).

O comentário do Professor Fabricio tem relação com a importância da dialogicidade. Não se trata de negar a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto, mas é fundamental que professor e alunos saibam que a postura deles deve ser dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. Professor e os alunos precisam se assumir epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996).

Outro ponto interessante nos depoimentos anteriores é a relação da interação com o exercício do desenvolvimento da disciplina e da autonomia para desenvolvimento das atividades programadas. O professor Fabricio mencionou orientações de trabalho de conclusão de cursos que ele realizou sem o auxílio de recursos de áudio e vídeo, focando todo o processo de interação exclusivamente por meio de trocas textuais e orientações escritas. No caso comentado, o êxito aconteceu principalmente pela postura do aluno orientando, que tinha disciplina para cumprir as etapas propostas pelo professor orientador, demonstrando autonomia

para aprendizagem, abordagem que será detalhada mais adiante, mas ainda antes disso, serão abordados outros aspectos específicos acerca da importância do professor/tutor enquanto mediador dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, que também proporcionam e estimulam o desenvolvimento da autonomia nos alunos.

- Papel do professor/tutor enquanto mediador dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento

Houve uma concordância entre os entrevistados, no sentido de que o tutor exerce um papel importante no processo de aprendizagem dos alunos, fundamentalmente no aspecto de que ele atua como um animador do aluno e para isso não necessariamente precisa ter um domínio temático completo dos conteúdos, até porque tal condição é característica muito difícil de se conseguir num conjunto grande de disciplinas, mas o tutor precisa ser um animador, no sentido de ajudar o aluno a construir o seu ritmo de estudo, ou seja, ajudá-lo a construir essa autonomia, como afirma o professor Andrey:

O aluno precisa ter um tutor que seja experiente, experiente em que sentido? Que tenha uma boa perspicácia em perceber as dificuldades do aluno, em conseguir estabelecer um mecanismo de comunicação, um mecanismo de lealdade com o tutor, saber que dá para contar com ele, de ter os *feedbacks* rápidos dele. Então isso para mim é uma questão crucial, a preparação do tutor, porque é ele que vai ter o contato muito mais efetivo com o aluno, que vai responder a ele, vai captar mais as angústias que o aluno tem, então eu diria que um elemento mesmo fundamental é essa preparação do tutor. Junto com ela, algo que a gente precisa ter clareza é como é que eu crio mecanismos para apoiar essa estrutura de autonomia que o aluno precisa ter. Por que a gente até fala naquele guia do aluno: se organize, tire um dia da semana, tenha uma sala específica, um bom acesso a internet, leia os materiais, vá fazendo fichamento disso e daquilo, mas no dia a dia são outros quinhentos, né? (Andrey).

Na opinião de Igor, o tutor ou professor pode facilitar o caminho para a construção do conhecimento, pode oferecer algumas pistas, pode inclusive disponibilizar atividades extras. “Se o tutor percebe que determinado aluno está indo por um caminho errado, ele pode trazer de volta, conduzir por outro caminho, o tutor pode e deve incentivar esta interação, porque principalmente por meio das interações que se constrói conhecimento” (Igor).

As interações dos tutores e professores com os alunos também facilitam os processos de aprendizagem, na opinião de outros entrevistados. Fátima afirma que a interação depende muito do perfil do professor ou tutor mediador que acompanha, então “quanto melhor capacitado, quanto mais dinâmico, quanto mais preparado para administrar conflitos e conseguir organizar o grupo para melhor discussão, quanto melhor for esse profissional, melhor acontece essa

interação” (Fátima). O depoimento traz uma preocupação com o aspecto da possibilidade de conhecer melhor o perfil dos alunos, para melhorar os processos de interação e facilitar os percursos pedagógicos, esse é inclusive um ponto destacado como grande desafio a ser superado em realidades de educação a distância, que é dificultado justamente pela grande quantidade de alunos em cursos ofertados nesta modalidade.

Eu acho que o professor e o tutor precisam estimular a interação dos alunos o tempo todo e tem um outro ponto que o professor poderia ajudar, seria agrupar os alunos por perfil. Então, tentar identificar e juntar alunos que tenham afinidades e perfis semelhantes. Sabe no presencial, aquele primeiro dia de aula que a gente faz uma apresentação, conhece os alunos e tenta identificar o perfil de cada um? Acho que falta isso em cursos a distância, enfim, tentar agrupar por afinidades faria com que os alunos se sentissem mais motivados para realizar as atividades coletivamente, para interagir, entende? (Fátima).

Andrey concorda com esse aspecto, revelando uma preocupação relacionada às literaturas de EaD, inclinadas ao entendimento de que, cada vez mais, os cursos precisam ser customizados e que o percurso pedagógico que o aluno vai seguir deve acontecer em função de suas próprias demandas, mas infelizmente, nas realidades de cursos massivos, com grande número de alunos, esse processo torna-se inviável. Ele argumenta que “o que existe é um projeto político pedagógico, uma grade de disciplinas, uma formatação do plano de ensino, que o professor vai pensando nos recursos e ferramentas que vai usar, sem levar em conta o perfil dos alunos” e continua sua reflexão dizendo que:

Então há uma inversão, porque nós não conseguimos moldar nosso curso à diversidade dos alunos, com uma diversidade tão grande de perfis. Considerar a faixa etária, a relação com a tecnologia, a formação anterior, é muito difícil, para não dizer impossível. Então essa dificuldade é grande. Eu acho que isso a gente só conseguiria superar num curso que tenha um número bem menor de alunos (Andrey).

Assim, entre os desafios a serem superados, também está a necessidade de serem adotadas práticas inovadoras, que levem em consideração o perfil dos alunos, como pode ser observado no depoimento de Ricardo:

Eu acho que um ponto fundamental a ser trabalhado é a gente também conhecer esse perfil do nosso aluno. Tem muita informação, tem muito acesso a informação, se você está numa sala de aula que pede uma informação, o camarada já entra lá na hora e já tem as informações buscando no próprio celular. Então isso são desafios que a gente precisa superar, a necessidade de ter práticas de ensino, principalmente na modalidade EaD que sejam inovadoras em termos de conteúdo. Então essa coisa de ter o desenvolvimento do pensamento crítico, contextualizado, reflexivo, essa dinamicidade que tem hoje no ensino, que seja mais dinâmico, eu acho que é fundamental, um método que ele reflita sobre o dinamismo, o acesso ao conhecimento. Para isso pode ser usado um conjunto de ferramentas, mas eu acho que o elemento fundamental é isso, que a gente precisa ter essa dinamicidade para se adequar ao perfil do aluno, que diga-se de passagem nem sempre é um perfil

adequado, o aluno pode ser dispersivo, um perfil enciclopédico, que não consegue ligar aos conceitos e as categorias que são relevantes, então a gente precisa ter essa compreensão e aliar além do domínio do conhecimento, esse domínio de habilidades, atitudes, capacidade de liderança, capacidade crítica de resolver problemas. Eu acho que esse é o grande desafio da educação a distância (Ricardo).

Outro caminho que também pode ser uma alternativa para melhorar os processos de interação, já que o contato relacional estabelecido com os tutores mostra-se determinante para o desenvolvimento da autonomia dos alunos é questão do afeto, que aparece como fator relevante para a criação de afinidade na relação entre tutor/professor e aluno, como foi enfatizado por Andrey.

Há um componente afetivo na educação, porque eu particularmente acredito que dificilmente a gente aprende sem que o afeto esteja presente. Por vezes, eu percebo, no processo EaD a retirada do afeto da relação entre os envolvidos. E isso no meu entendimento dificulta muito o processo de educação. A educação na minha opinião não é um processo exclusivamente racional. Ela é totalmente perpassada por afeto, é perpassada por sentimentos. Eu acho que nós rendemos muito em função do afeto e não em função da racionalidade. Então me parece que a elaboração desses cursos, eles são elaborados, projetados, para que o afeto seja retirado, sei lá, pode ser um viés meu, mas eu tenho visto que determinados tutores, que são os tutores mais afetuosos, os seus alunos desistem menos do curso, se empenham muito mais e se sentem mais com obrigação moral de responder ao afeto recebido. Então os alunos podem ter rendimentos diferentes no curso, de acordo com essa relação afetiva que é estabelecida (Andrey).

Segundo Piaget (1996), nenhum conhecimento, mesmo que produzido puramente através da percepção, é simples cópia do real ou se encontra totalmente determinado pela mente do indivíduo. Trata-se do produto de uma interação entre o sujeito e o objeto, é a interação provocada pelas atitudes espontâneas do organismo e pelos estímulos externos. E esse conhecimento é, portanto, aprendizagem, fruto de uma relação que nunca tem um sentido só, é o resultado dessa interação. A afetividade é a energia que move as ações humanas, sem ela não há interesse e não há motivação para a aprendizagem.

Fernandez (1991) concorda que a aprendizagem é repleta de afetividade, pois ocorre a partir das interações sociais e acrescenta ainda que, aprendizagem é uma mudança comportamental resultante da experiência, é uma forma de adaptação ao meio onde esse indivíduo está inserido. O mesmo entendimento é apresentado por Ana:

Eu acho que possibilidades que possam ser aprimoradas sempre tem. A gente tem muitas pesquisas agora que envolvem a emoção. A gente está percebendo que tem um outro ser humano do outro lado, então apesar da tecnologia estar mediando toda essa comunicação, são pessoas, são seres humanos, são sentimentos que estão envolvidos, então a gente precisa considerar isso. Os estados de ânimo também são importantes quando a gente considera a emoção, certamente tudo é muito importante. Então precisamos parar de olhar tanto para o conteúdo e começar a olhar mais para as

relações que acontecem dentro desses ambientes, valorizar mais essas conversas, valorizar mais esses processos do que propriamente o conteúdo (Ana).

Freire (2003) focaliza o ser humano como ser relacional, intimamente ligado com o mundo e o coloca como consciência do mundo e de si, o que implica a sua responsabilidade ética para com os outros. O ser humano é inacabado, inconcluso, está sempre se fazendo na relação com o mundo e com os outros. A consciência de inacabamento lhe possibilita a educabilidade, permitindo ir além de si mesmo; como ser relacional, comunica-se pelo diálogo – exigência fundamental da existência humana (FREIRE, 2003). Fabricio também percebe esse aspecto relacional e acrescenta que o aluno é “aquele que está sendo cuidado”:

Então o aluno é aquele que está sendo cuidado, por isso que a gente é aluno de alguém. Você pode ser estudante de Engenharia, mas você é aluno do curso de Engenharia, do professor fulano de tal, da universidade tal. Aluno sempre traz a questão relacional e isso é muito legal e se pegarmos um pouco pela leitura do Paulo Freire, que eu acho fundamental pensar na ideia do diálogo, ou seja, essa relação educador-educando, que Paulo Freire usava essa conotação, é um processo relacional. O processo educativo é um processo relacional, então eu tenho como, via educação a distância, dar uma valorização nesse processo educacional, mas eu corro o risco de jogar isso para escanteio, daí vai ser uma educação a distância ruim, aí vai ser uma educação a distância de país que se assume como subdesenvolvido e que não quer se desenvolver, então que quer só entregar conteúdo para que as pessoas sejam serviços das empresas, etc. Daí é o contrassenso de qualquer política de desenvolvimento nacional (Fabricio).

Freire (1999) realmente afirma a importância dos componentes afetivos na construção do conhecimento, dizendo o essencial está em evitar o medo dos sentimentos, das emoções, dos desejos e o medo de que coloquem a perder a cientificidade; diz ainda que, o que sabemos, sabemos com o corpo inteiro, com a mente, com os sentimentos, com a intuição e com as emoções. A afetividade constitui um fator muito importante no processo de desenvolvimento humano, e é na relação com o outro, por meio desse outro, que o indivíduo poderá se delimitar como pessoa e manter o processo em permanente construção.

- Autonomia do aluno em contextos de EaD

Realizando uma reflexão acerca do papel das universidades no que se refere à formação de profissionais capacitados para atender às demandas da sociedade, fica claro que a educação universitária precisa desenvolver a autonomia intelectual do aluno e isso só é possível por meio

das propostas das políticas institucionais e, principalmente, por meio da atuação e das práticas adotadas pelos envolvidos na criação e implementação dos currículos para oferta dos cursos.

Durante muito tempo as definições de currículo ocorreram exclusivamente por conta das atividades realizadas dentro da escola, distribuídas conforme uma organização pré-determinada, com os conteúdos selecionados e normas gerais de avaliação, surgindo, por meio dessa concepção, ideias de atividades curriculares. Desse modo, considerava-se currículo apenas aquilo que era sistematicamente planejado para funcionar na escola de modo geral e na universidade, em particular.

Entretanto, a concepção do currículo também deve ser pautada em uma aprendizagem que busca o desenvolvimento das competências e habilidades com coerência entre a formação teórica e prática do estudante. Portanto, faz-se necessária a ampliação deste conceito, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada, considerando conteúdos e disciplinas não mais de forma linear e fragmentada, mas articulados numa rede de inter-relações que possam garantir uma visão de totalidade, que promova a formação de um cidadão profissional, ético e comprometido. O currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades como pelos objetivos que busca alcançar, assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que fazem parte de um curso.

Em contextos de EaD, soma-se a isso a importância das ações e dos acompanhamentos constantes para melhoria dos processos, o currículo que trazia na sua ideia original a necessidade de ser construído pela universidade como um instrumento que a guiasse na sua obra de formar, frente às novas exigências, é fundamental na busca pela articulação entre documentos, instrumentos de gestão universitária e os propósitos institucionais almejados através da missão, objetivos, princípios e diretrizes, busca concretizar estratégias, projetos e planos de ação das instituições de ensino para aprendizagem e construção de conhecimento, por meio do exercício da reflexão crítica e autonomia dos alunos.

Sob este enfoque, a autonomia não é um conceito pedagógico específico dos estudos relacionados à EaD, então não está relacionada especificamente ao aspecto da estrutura física do ambiente, cujos personagens se encontram, por exemplo, na sala de aula. Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência. Autonomia é oposta a heteronomia, que em termos gerais é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei) (ZATTI, 2007).

Como afirmam Telles e Polak (1999), novas exigências são elencadas aos alunos, considerando que “estudar a distância exige mais em termos de disciplina, base de conhecimentos, iniciativa, criatividade e capacidade de comunicação, portanto, compete ao aluno, um esforço no sentido de ser capaz de atender as inovações e o ambiente de aprendizagem.

Houve relatos de entrevistados que acreditam que o desenvolvimento da autonomia está relacionado diretamente ao perfil dos alunos, em relação à escolaridade ou faixa etária:

Para mim, a autonomia dos alunos vai depender de duas coisas: da escolaridade e da faixa etária, então quanto mais velhos menos autonomia eles apresentam. Enquanto os mais jovens, tem mais autonomia. Eu fui percebendo isso ao longo de muitos anos e cursos diferentes. A autonomia muda em função disso e não em função de um curso para outro. Claro que o perfil também influencia, por exemplo, alunos das exatas, muitas vezes tem uma certa autonomia porque não tem tanta necessidade de interagir, eles acessam lá as atividades, resolvem os cálculos, os problemas e é isso, um trabalho mais individual, se quiserem em uma semana eles conseguem fazer todo o curso, porque exige uma concentração e disciplina maior. Já na área das humanas, muitas vezes eles precisam de mais contato mesmo, do relacionamento, ficam mais dependentes, sabe? Então depende mesmo muito do perfil. Esses foram os “achados” das experiências que eu tive, né? (Andrey).

Luiza acredita que as estratégias de ensino vão depender muito do público. Quando ela trabalhou em um curso específico para idosos, afirma ter usado estratégias bem diferentes daquelas usadas no curso de graduação regular, com públicos de diferentes faixas etárias. No curso de graduação, os alunos se mostraram mais autônomos, quando era lançada alguma atividade, eles já acessavam, procuravam material, trocavam informações, dividiam os achados, trabalhavam bastante de forma coletiva. Já sua experiência com o público idoso foi diferente, ela precisou acompanhar mais de “perto”, pois eles exigiam mais sua “presença virtual”, em praticamente todas as atividades era eles solicitado seu auxílio. “No curso de graduação eu percebi uma iniciativa para o relacionamento interpessoal que partiu dos próprios alunos, já no curso para o público idoso isso não aconteceu, não havia interação sem a minha interferência” (Luiza).

Outros entrevistados revelam que a autonomia depende mais do formato do curso e dos objetivos propostos pela instituição de ensino:

Eu acho que isso muda muito de instituição para instituição e de metodologia para metodologia, o que eu observo muito em EaD é a questão da autonomia do aluno e das possibilidades de estudo que a instituição ou você proporciona para esse aluno, então o livro, a aula seja ela gravada ou ao vivo, as fontes de busca de pesquisa, uma boa biblioteca *online* ou presencial e que possa então dar suporte para que esse aluno tenha autonomia e consiga construir uma rotina de estudos dentro do tempo dele, dentro da rotina de família, trabalho, tem que estar ao alcance (Igor).

As principais práticas que propiciam autonomia são diferenciadas em cada instituição, mas percebe-se um objetivo comum de buscar conseguir dentro da rotina do aluno e das suas necessidades de carreira, família, trabalho, adaptar as ações dentro desses tipos de necessidade. Na opinião de Fabricio, a autonomia depende muito do formato do curso, “existem alguns que criam muito mais dependência do que autonomia e tem curso que não ensina a pensar, que não provoca o aluno a refletir, que só faz atualização de conteúdo e isso gera um discurso muito falacioso “que o aluno de educação a distância é mais autônomo”, não necessariamente”. Ele continua a argumentação, enfatizando que se a experiência em contextos de educação a distância é satisfatória, ela pode implicar na autonomia do aluno:

Infelizmente no Brasil a gente tem um mercado para venda de diplomas e muitas instituições de ensino oferecem cursos a distância para vender diplomas, ganhar dinheiro. Agora quando a experiência de ensino a distância é realmente boa, a gente pode ter ganhos na autonomia do aluno. O que vale igualzinho para o presencial, quando se tem uma boa experiência no presencial, eu também tenho ganho de autonomia para o aluno. Ou seja, no fundo no fundo eu tenho que considerar o seguinte: atualmente nós temos apenas duas modalidades de se fazer educação: eu tenho ganhos e perdas dos dois jeitos, seja presencial ou seja a distância. Então eu não tenho que ficar comparando, tem essa discussão da presencialidade, porque uma videoconferência é tão presencial quanto não sei o que. Não é presencial e pronto. Não adianta, é diferente. Por que tem que comparar sempre? (Fabricio).

Há ainda quem acredite que o modelo pedagógico proposto pela instituição, garante por si só a autonomia dos alunos. Cátia mostra segurança ao afirmar que o modelo proposto por sua instituição tem como foco o desenvolvimento da autonomia do aluno, por meio de uma formação caracterizada por ações colaborativas na busca de conhecimento/conteúdo, nas discussões e reflexões em outras fontes que não sejam somente o professor, visando a superação de um ensino reprodutor. Para ela, tal autonomia é construída pelas mediações entre os diferentes atores do processo educativo, e destes com a equipe multidisciplinar, com a finalidade de promover uma formação de qualidade com foco no aluno. No entendimento de Cátia, tal proposta pedagógica, mediada pelas tecnologias, disponibiliza, no decorrer do processo educativo, atividades dialogicamente organizadas, que possibilitam uma comunicação mediadora, seja nos momentos síncronos ou assíncronos, que atendem ao projeto de educação e estimulam a autonomia dos alunos (Cátia).

Existe também o entendimento de que, durante o curso, o exercício da autonomia é estimulado e pode ser desenvolvido, mesmo por aqueles que não tenham tal característica inata:

Eu percebo que existe um acomodamento na forma de estudar. Eu entendo de que desde quando o aluno se entende por gente, ele não tem uma proposta ativa na hora de estudar, é aquele pensamento de sentar e esperar o conteúdo do professor ou do livro, um conteúdo mais mastigado, acho que eu posso usar essa terminologia. Então

nessa questão do aluno, eu percebo que ele aprende a ser autônomo, ele aprende a estudar, ele aprende a trabalhar nesse ambiente virtual de aprendizagem, ele aprende que ele precisa entrar nesse ambiente todos os dias, estar atento e tem que estudar. Não raras as vezes eu tive a oportunidade de conversar com muitos alunos nesses 12 anos de trabalho com educação a distância e muitos deles me disseram “ah professora, depois que eu fiz a prova que eu percebi que eu tinha que estudar, depois que eu recebi a nota da primeira prova, que eu percebi que precisava estudar”, então essa motivação para o estudo eu percebo que precisa ser aprendida, infelizmente ela ainda não é natural. Então essa é uma forma que eu vejo, a minha maneira de ver a autonomia dos alunos, que se aprende, mas o aluno que busca esse aprendizado, ele consegue se organizar, ele consegue se planejar e ter excelentes resultados nesta metodologia (Fátima).

Entretanto, é evidente uma dificuldade de se exercitar tal autonomia. De certa forma, o exercício do desenvolvimento da autonomia é “cobrado” nos cursos a distância, pela própria exigência do cumprimento das atividades programadas, mas é possível dar um passo além, como objetivo de compreender as diferentes dinâmicas de como essa autonomia se estrutura perante os alunos, já que se trata de um processo individual, como pode ser exemplificado no relato de Andrey.

Na verdade, os alunos têm um grau de autonomia, porque excluindo os momentos síncronos, nas outras atividades que são assíncronas, eles precisam de certa maneira organizar o seu tempo, como eles vão estudar (...) tem aluno que para ler as 50 páginas que ele tem que ler em uma semana, ele senta e em duas horas faz isso, às vezes porque era do interesse dele ou porque era um tema que ele tinha uma maior proximidade. Outros para ler 50 páginas vão levar uma semana, então isso também tem uma diversidade, uma complexidade em função do perfil e da formação dos alunos, por isso que é importante também você formatar percursos formativos mais adequados, mais customizados aos alunos. Mas os cursos que nós estamos desenvolvendo hoje estão longe dessa ideia. Eu acho que isso é uma das dificuldades que a gente precisa explorar mais. Então eu acho que é muito importante realizar estudos mais qualitativos sobre a maneira como os alunos se estruturam, estudam, já que grande parte dos alunos em cursos na modalidade a distância são trabalhadores, que não deixam seus postos de trabalho em expediente comercial e que geralmente tem que dar conta de estudar a noite. Então pelo perfil dos alunos, a gente identifica que muitos alunos nessa faixa etária entre 30, 35 e 40, 45, muito provavelmente pessoas casadas, com filhos pequenos, com atividades familiares, além das profissionais, que demandam tempo, então esse é o nosso perfil. Então se eu acho que em alguma medida acaba tendo um exercício de autonomia dos alunos? Sim. Ela é suficiente em todas as situações do curso EaD? Não (Andrey).

Também houve relatos que indicaram que a autonomia dos estudantes em contextos de EaD é muito baixa ou até inexistente. Hugo, por exemplo, afirma que o grau de autonomia dos estudantes, na maioria é muito baixo e que só existe para os mais disciplinados. “Não quero que a disciplina seja vista aqui como um elemento negativo, pelo contrário, é uma questão muito positiva. Você só é muito bom em algo se você for muito disciplinado. A disciplina do corpo, da mente e do coração né? Aqui volta a questão do afeto, que perpassa toda essa relação” (Hugo).

A autonomia dos alunos eu acho que é bem baixa. Essa falta de hábito de estudo, de disciplina de estudo. Parece que a gente sempre precisa criar mecanismos de cobrança, porque isso que eu acho que tem baixa autonomia, sabe? Os alunos ficam muito presos ao material que você oferece, aí não seria só a falta da autonomia, mas falta de iniciativa, também de procurar coisas. E ainda quando eles vão procurar as coisas é meio perigoso, porque eles chegam com fontes não confiáveis, ou rasos, do tipo Chiavenato, que é a morte, né? Então é isso, acho que não tem autonomia, falta mesmo (Sônia).

Quando se fala em EaD, é muito comum ouvir argumentos relacionados a uma proposta de aprendizagem independente, na qual o aluno seja capaz de aprender de forma dinâmica, com flexibilidade, respeitando sua autonomia no que tange ao espaço, ao tempo, ritmo, estilo e formas de aprender “Em nosso modelo, muitas vezes o aluno acredita, num primeiro momento, que somente assistindo à teleaula e participando da atividade terá a base necessária para aprendizado dos conteúdos trabalhados. Auxiliar esse sujeito a estudar de forma autônoma é com certeza um de nossos maiores desafios” (Fátima).

Assim, não se pode resumir a autonomia do aluno em contextos de EaD, como se estivesse inserido apenas num processo de organização e autogerenciamento da aprendizagem, como por exemplo, a capacidade de cumprir as tarefas em tempo determinados ou comparecer às atividades de chats e fóruns dos ambientes virtuais. O exercício da autonomia abrange principalmente as ações que contribuem para a promoção de conhecimentos construídos através de espaço livres, com a possibilidade de tomada de decisão, considerando os aspectos relevantes para decidir o melhor caminho a seguir, levando em conta também os entendimentos e percepções das outras pessoas, a partir das interações necessárias consolidação para os processos de aprendizagem e de construção e conhecimento.

4.1.5 Concepções (dos profissionais acadêmicos) acerca dos processos de construção de conhecimento e de aprendizagem em EaD

Como apresentado no capítulo de Construção Teórica desta tese, a importância das Teorias de Aprendizagem é evidente, considerando que seus pressupostos exercem influência nas discussões e ações pedagógicas que envolvem os processos relacionados aos contextos de educação a distância. As práticas pedagógicas, por sua vez, são pautadas pelas crenças e concepções dos profissionais engajados no planejamento, organização e gestão dos cursos e também daqueles que atuam na linha de frente, em contato direto com os alunos.

Assim, conhecer as diversas abordagens e concepções acerca dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento representa uma oportunidade de clarificar as práticas realizadas em contextos de educação a distância.

- Construção de Conhecimento

As universidades, considerando sua principal função, devem sempre buscar propiciar um ambiente favorável à construção do conhecimento. Assim, a questão da aprendizagem efetiva, relevante e condizente com a realidade da atual configuração social, se resume na composição de duas concepções: a informação que deve ser acessada e o conhecimento que deve ser construído pelo aprendiz. O desafio das universidades de modo geral e, especialmente na modalidade de educação a distância, está em criar condições para que a aprendizagem ocorra baseada nessas duas concepções (MORAN & VALENTE, 2011).

Para promover a construção do conhecimento pelo aprendiz, é necessário que ele tenha a autonomia para buscar novos saberes e acrescentar aos saberes já construídos. No entanto, a maioria das instituições de ensino ainda oferece espaços ou atividades que se resumem à simples transmissão da informação (MORAN & VALENTE, 2011).

A modalidade de educação a distância sugere que o educando tenha competências e habilidades necessárias para construir a aprendizagem de forma autônoma sem a necessidade de frequentar o espaço físico ocupado por uma instituição de ensino, mas ainda que sejam conhecidas as principais teorias acerca dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, faz-se necessário compreender as concepções dos temas que os envolvidos nestes processos têm, para identificar se as práticas realizadas estão condizentes com seus pressupostos teóricos.

Ao serem questionados sobre qual seria a concepção de construção de conhecimento, na opinião dos entrevistados, as reações imediatas foram de expressão de dúvida, mas que vieram acompanhadas de justificativas em relação às suas incertezas, como reflete Andrey:

Ai, ai, ai, pergunta difícil. Primeiro porque eu não sei se conhecimento nós construímos. Eu acho que há um processo elaborativo, uma elaboração, essa elaboração requer descobertas magníficas, mas também decepções e digamos assim, conhecer, por vezes é um processo muito prazeroso e eu diria que não dá para retirar o prazer desse processo. Então se eu digo que quero construir conhecimento, eu digo que vou envolver o saber diante de um conjunto de crenças, de sentimentos, de razoabilidade, de raciocínios (Andrey).

O relato corrobora com o entendimento de Snyders (1998), quando diz que a educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva. E o amor não é contrário ao conhecimento podendo tornar-se lucidez, necessidade e alegria de aprender. Quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo e a descobri-lo (SNYDERS, 1998).

Sônia também reage com incerteza e afirma que tem um acerto apego ao “registro do conhecimento”, mas reconhece que ele precisa ser construído num processo compartilhado:

Nossa que pergunta difícil. Eu tenho um certo apego ao registro do conhecimento, talvez até pela minha formação de bibliotecária, né? Bom, então conhecimento, eu acho que ele se constrói num processo compartilhado, coletivo, no sentido mais amplo possível, desde a nossa recorrência a esse acervo de conhecimento da humanidade, né? Tantos filósofos, tantos construtores de conhecimento, ao longo dos tempos. Porque eu acho que o processo de construção de conhecimento é um processo coletivo e compartilhado. Para mim, esse processo vai se consolidando à medida que ele vai sendo escrito. Eu acho que o conhecimento oral é muito importante e acho que é uma fonte inesgotável, mas para mim o conhecimento tem essa relação com a coisa escrita. Eu acho a experiência uma coisa fundamental para produzir, mas quando eu estou trabalhando com o aluno, mesmo com as disciplinas presenciais e tal, eu prezo muito a escrita, eu acho que na escrita que a gente consegue sistematizar as ideias. Eu acho que a cabeça é muito solta, a gente constrói conhecimento, mas ele fica solto, então, eu acho fundamental exercício da escrita. A escrita sistematiza essa construção de conhecimento (Sônia).

Além do fator experiência, a prática também foi apontada como circunstância determinante para a construção de conhecimento:

Construção de conhecimento é uma prática coletiva em que você pega o saber acumulado e tem que pegar a prática e dar um salto na apreensão da realidade. Então é uma troca, os alunos trazem situações novas e desse diálogo a gente aprende. Então têm coisas surpreendentes para o bem e para o mal, mas acho que daí se cria um novo saber, uma nova realidade, em que as pessoas pensam diferente, como funcionam as coisas, etc. (Dênis).

Alguns entrevistados revelaram conhecer a gênese do conceito e ainda que não tenham mencionado um conceito único, citaram compreensões relacionadas à importância da criação de relacionamentos e interações, mobilização de conhecimentos, apropriação de saberes, entre outros aspectos e assim como os como Maia; Meirelles (2003) e Villardi (2004) consideram que, na educação a distância, o estudante deve atuar como sujeito ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, exercendo, portanto, papel de protagonista na construção do conhecimento.

Ana afirma que constrói conhecimento, quando consegue a partir dos conhecimentos que já possui, alcançar um outro nível qualitativamente melhor. “Então quando eu consigo mobilizar esse meu conhecimento, agregando um conhecimento novo e qualificando o anterior

eu construo um novo conhecimento” (Ana). Fabricio, por sua vez, revela que, no seu entendimento acerca do conceito de construção de conhecimento, a convicção é “piagetiana”:

Então construção do conhecimento envolve o sujeito, porque o conhecimento sempre é do indivíduo, não está na internet, ali só tem informação. Então essa coisa de sociedade do conhecimento tem muito discurso e pouca realidade. Então se o conhecimento está no sujeito, quando eu aprendiz, quando eu conhecedor crio uma estrutura que dá conta de um dado novo. Então se eu não tenho essa estrutura, eu não tenho conhecimento, é preciso criar uma estrutura de relações, é preciso criar formas de buscar sentido daquilo. Por isso que todo aluno na verdade abre possibilidades para conhecimentos novos porque ele dificilmente vai fazer exatamente as mesmas relações que o professor faz, ele vai fazer relações diferentes e pode inclusive fazer relações que são originais. Então a construção de conhecimento se dá de que jeito? Ela se dá à medida que o sujeito consegue confrontar suas construções parciais (Fabricio).

Piaget definitivamente trata o conhecimento como uma construção, a partir da ação do sujeito, numa interação com o objeto do conhecimento e buscou conhecer o desenvolvimento das formas de interação do sujeito com a realidade e a construção do conhecimento delas decorrente (DELVAL, 2000). Cátia também concorda que a construção de conhecimento é a apropriação/ apreensão de saberes pelo sujeito, de modo ativo, uma vez que o sujeito foi submetido a uma situação de desequilíbrio, sendo confrontado com algo que não conheça. A partir daí, inicia-se o processo para acomodação, em que o sujeito, mobilizado pelo problema, estudará teoria, formulará hipóteses, as testará, de modo a buscar as respostas para questão. Somente após responder ao problema, voltará ao equilíbrio, resultando na aprendizagem de um determinado saber (Cátia).

Na opinião dos entrevistados, de forma geral, em realidades de educação a distância, cabe ao docente organizar experiências didáticas e significativas entre seus alunos de modo a provocá-los, situando no contexto da cena pedagógica, a sistematização conceitual, e direcionando-os para a resolução dos problemas, em que buscarão respostas realizando ações de compreensão, aplicação, análise e síntese dos conteúdos trabalhados. Para Andrey, a construção de conhecimento é um fator bastante complexo, não é do dia para a noite que se consegue construir conhecimento. “Trata-se de um processo que, num curso a distância, exige tanto a dedicação do professor quanto do aluno, tem que haver trocas entre eles, entende? E a partir dessas trocas é que se vai construir conhecimento, percebendo se determinada informação é útil ou não” (Andrey).

Outros depoimentos fizeram menção à necessidade de realização de trocas entre os envolvidos e à importância da contextualização e da adoção de uma perspectiva crítica, como pode ficar enfatizado no relato de Ricardo:

O que é construir conhecimento? Para mim é fazer com o que os alunos tenham uma boa contextualização do tema, ou do assunto ou do tópico que nós estávamos falando. Então esse processo de contextualização é fundamental, para que o aluno consiga perceber aonde que ele se insere. Tanto histórica, quanto social e economicamente, esse processo de contextualização é fundamental (...) A partir desse processo de contextualização, é preciso construir as categorias fundamentais, vamos assim dizer, desse tema ou desse assunto, o que é preciso dominar ou apreender para que efetivamente eu consiga ter um domínio ou a construção de um conhecimento, que não seja simplesmente um repositório de informações. Tem ainda um outro elemento, que eu agregaria, que é uma perspectiva, que viria com esse domínio das categorias fundamentais, é uma perspectiva crítica de como se relacionar com esses conhecimentos e com essas informações todas, que hoje produzindo conhecimento eu acho que é um encontro de diversos vieses ou dimensões que são necessárias. Conhecimentos que são as interações ou as categorias que eu vou utilizar para estruturar, para analisar, para construir esse conhecimento e uma perspectiva crítica de poder dialogar com esse conhecimento, explorando essas nuances, explorando essas lacunas que vão surgindo. Então eu acho que hoje, construir conhecimento é a possibilidade de ter a junção dessas posições. Claro que isso vai exigir o quê? Vai exigir práticas inovadoras, porque têm conhecimentos que são muito mais complexos e densos (Ricardo).

Para Fátima, construção de conhecimento, de forma bem simplista, refere-se àquilo que o aluno consegue aprender e o caminhar dele para esse aprendizado. “Então, na minha percepção é tudo o que faz com o que o aluno aprenda, os degraus que ele subiu para que consiga internalizar um conceito e depois colocar isso em prática” (Fátima).

Ao serem questionados se, no entendimento deles, os entrevistados consideravam que os alunos eram capazes de construir conhecimentos em contextos de educação a distância, todos os 12 responderam que foram unânimes em dizer que sim e justificaram suas respostas afirmando que os ambientes virtuais possuem ferramentas necessárias para exercitar o exercício da reflexão crítica, ainda assim, a construção de conhecimento está relacionada ao interesse do próprio aluno em utilizar os recursos disponíveis na plataforma. Cátia faz menção a uma metodologia de “situações problema” que possibilita a construção de conhecimento:

Sim. Em nossa proposta pedagógica, o aluno é submetido a situações problema, que causam desequilíbrios, e deverá ser capaz de responder com base no suporte das trilhas de aprendizagem desenhadas pelos docentes das disciplinas do curso e com o acompanhamento do tutor a distância. Para tanto, caberá ao aluno o estudo dos materiais disponibilizados, a participação no fórum de discussão e realização das atividades avaliativas. Por meio do trabalho colaborativo e da mediação oportunizamos um processo ativo de relação do sujeito com o meio, de assimilação e acomodação permanente, e conseqüentemente de equilíbrio, construção e aprendizagem (Cátia).

Para Echeverría e Pozo (1998), a solução de problemas baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas, que exigem dos alunos uma atitude ativa ou um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento. O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes.

Um dos grandes facilitadores em processos de construção de conhecimento parece ser a questão do vínculo gerado entre os atores envolvidos na realidade do curso. Mesmo a distância, o aluno deve sentir-se pertencente a um grupo e amparado pelo professor e por seus tutores. Para tanto, a rede que se constrói deve prever a condição da estruturação desse vínculo entre os atores da cena pedagógica para engajamento do aluno. Para construir/aprender é necessário mobilizar, provocar e inquietar o sujeito aprendente. Andrey considera que os alunos aprendem e constroem conhecimento “num determinado momento”. Então, no entendimento dele, a modalidade EaD surge como uma possibilidade de massificação da aprendizagem, mas também de especificação. “Eu considero que os estudantes têm grandes ganhos, por vezes mais do que na educação presencial, entre elas o desenvolvimento da disciplina para aprender” (Andrey).

Na opinião de Sônia, os alunos também são capazes de construir conhecimento “Eu estou falando do processo de construção de conhecimento quase que como um processo de reflexão, de teorização da prática ou de teoria em andamento. Uma coisa bem misturada entre teoria e prática. Então eu acho que os alunos constroem quando entendem a teoria pelo olhar da prática e conferem a prática pelo olhar da teoria, sabe? (Sônia).

Ana acredita ser “muito possível construir conhecimento a distância”, mas para isso “é necessário atingir o aluno, é preciso instigar o conhecimento, é preciso desequilibrar esse meu aluno e oferecer elementos novos para que ele consiga articular essa nova informação com os conhecimentos que ele já tem, agregando esses novos termos e conceitos e construindo um novo conhecimento” (Ana). Enquanto que o professor Fabricio entende que só é possível construir conhecimento em cursos ofertados na modalidade a distância, desde que haja interação entre os envolvidos no processo:

Eu considero que é possível construir conhecimento em cursos a distância, se tiver interação ou se tiver uma maturidade intelectual muito grande. Porque eu não sou contrário da autodidaxia, mas entendo que a autodidaxia só acontece quando o aluno é muito maduro intelectualmente. Quem não é maduro intelectualmente e quem não tem uma boa base não consegue ser autodidata, mas apenas colecionador de informações (Fabricio).

Neste ponto de análise, vale resgatar a receita piagetiana, ou seja, a experiência prática e a relação interpessoal, que, se combinados, são mais eficientes, pois quando se volta o olhar para o ambiente acadêmico, percebe-se a importância desses aspectos nos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, trazendo, portanto, reflexos significativos nas relações que se dão entre os pares (alunos) e entre professores e alunos.

Alguns entrevistados, apesar de concordarem que os alunos são capazes de construir conhecimentos na modalidade a distância, indicaram ressalvas, principalmente em relação ao cuidado que se deve ter para não criar generalizações. “Em cursos a distância pode ser construído conhecimento sim, mas isso não é regra. Se o aluno estiver empenhado naquele processo, se ele estiver realmente interessado, ele vai construir conhecimento” (Andrey).

Para Ricardo ainda é predominante o repasse de informações de forma bem estruturada, organizada e esquematizada:

Eu acredito que aconteça a construção de conhecimento. Mas eu creio que predomina ainda muito o repasse de informações, de forma bem estruturada, bem organizada, bem esquematizada, sim. O problema é como que eu desenvolvo neles a capacidade de contextualização de conhecimento numa perspectiva crítica, de saber conhecer, dominar essas categorias, saber opinar sobre isso, de forma concordante ou divergente. Eu diria que essa perspectiva crítica é mais difícil desenvolver, até porque os nossos processos de avaliação dos alunos têm se pautado mais na cobrança e em conferir o domínio do conhecimento. Se crítico ou não, não sabemos (Ricardo).

Ainda que se tenha o entendimento de que é possível construir conhecimento em contextos de educação a distância, o depoimento de Ricardo contribui para se recuperar bases teóricas de uma possível educação bancária, que é percebida quando não acontece o exercício de reflexão e construção conjunta do conhecimento, na opinião de Freire (1983). Significa dizer que, ainda que seja possível construir conhecimento em cursos a distância, quando o professor simplesmente “deposita” os conteúdos e ensinamentos e o estudante os aceita passivamente, sem exercer um papel de agente criativo, reflexivo e inovador ao invés de se ter acesso e usufruir de um ambiente repleto de ferramentas que propiciem a colaboração, pode acontecer uso limitado desses recursos, que o caracterizaria mais como um repositório de conteúdos, do que uma plataforma virtual de aprendizagem, que propicie de fato o que a própria denominação (do ambiente) sugere. Encontra-se aí, no papel do aluno, a diferença entre o ser condicionado e o ser determinado: na consciência do inacabamento do ser humano, ele se sabe condicionado e capaz de ir além na sua condição. A consciência crítica, reconhecida por Freire como epistemológica, procura aprofundar as análises dos problemas, não se satisfazendo com as aparências (FREIRE, 1983) e buscando, de fato, novas aprendizagens e conhecimentos.

Igor considera que para construir conhecimento, o aluno precisa entender que o perfil dele precisa ser diferente, que ele precisa ter mais autonomia, precisa ser muito mais disciplinado e ser o protagonista desta construção. “Ele precisa entender que no dia que ele entra num curso EaD ele precisa ter a postura mais de pesquisador autônomo com suporte da universidade do que apenas um mero receptor de informação” (Igor).

O depoimento de Fátima também compartilha do mesmo entendimento.

Eu acredito sim que os alunos constroem conhecimento da modalidade EaD e eu julgo da seguinte forma: se um aluno sai de um curso melhor do que ele entrou, ele conseguiu construir conhecimento. Se a gente conseguiu colocar em dúvida e fortalecer uma prática, se a gente consegue fazer pensar, se a gente consegue melhorar um planejamento, se a gente consegue ensinar ou fazer com o que o aluno mensure resultados, então tudo isso são formas de perceber que o aluno conseguiu aprender, conseguiu construir conhecimento. Então isso acontece de diversas formas, da observação de uma prática, do aprendizado conceitual, seja da forma que for, eu acredito sim que o aluno consegue construir conhecimento. Seja na modalidade a distância, ou não. Se ele saiu diferente de lá, de quando ele entrou, ele aprendeu e conseguiu construir alguma coisa (Fátima).

Ainda que haja consenso entre os entrevistados de que é possível construir conhecimento em cursos na modalidade a distância, o depoimento de Fátima merece destaque, por ter enfatizado que, não existem critérios indicativos estabelecidos para aferir esse processo na prática. É difícil mensurar resultados concretos nesse sentido:

O que eu percebo é que essa questão da construção de conhecimento acaba resultando num conjunto de erros e acertos em alguns casos e em outros de conceitos amplamente discutidos e de um floreamento, se eu posso colocar assim um floreamento de conceitos e autores, mas que não traz uma aplicação real com resultados de forma mais tangível. Na minha prática e na minha formação, eu tive uma formação para resultados, então eu faço determinada ação para aumentar um *target* de público ou para aumentar a venda de um produto, então para cada ação eu tenho como medir um resultado. Na educação isso é mais difícil da gente conseguir mensurar, então eu acredito que esses processos, essas preocupações, elas poderiam ter uma discussão mais aplicada e exemplos mais aplicados porque quando a gente busca conhecimento, a gente busca conhecimento mais filosófico, um conhecimento mais teórico em relação a esses processos e falta um pouco desses exemplos dessa aplicação para o ambiente de mercado e para o ambiente de negócios, então isso para mim é uma questão que eu acredito que pode melhorar e eu não coloquei nos comentários anteriores. E esses processos, para eles serem devidamente fichados e acompanhados, eles precisariam de um olhar mais atento sobre eles e eu acredito que isso falte, pelo menos nos ambientes que eu tive oportunidade de trabalhar (Fátima).

Em síntese, nas práticas de educação a distância, os alunos devem ser compreendidos como sujeitos de relações em constante transformação. Assim, para construção do conhecimento, na opinião dos entrevistados, alguns elementos como a mediação; a interação; a autonomia e a reflexão crítica são essenciais.

- Aprendizagem

Assim como foram apresentados os principais depoimentos acerca das concepções e práticas para construção de conhecimento, serão apresentados neste subitem as concepções e práticas relacionadas aos processos de aprendizagem.

Aprender é reter algo. É caminhar com algo dentro de si, mas algo que efetivamente te modifique, aí houve aprendizagem. Você incorpora o que foi aprendido. De certa maneira você tem que aprender a incorporar algo. O que não está incorporado não foi efetivamente aprendido (Andrey).

A concepção de Andrey quando diz que “se não está incorporado, não foi efetivamente aprendido” concorda com Piaget (1964), que entende o desenvolvimento como um processo essencial que dá suporte para cada nova experiência de aprendizagem. Ele restringe a noção de aprendizagem à aquisição de um conhecimento novo e específico derivado do meio, diferenciando-a do desenvolvimento da inteligência, que corresponderia à totalidade das estruturas do conhecimento construídas.

A aprendizagem pode ser considerada um processo, no sentido em que articula a linguagem e os objetos, que possibilitam a interação do sujeito com o meio. Os teóricos do construtivismo auxiliam a compreensão destas discussões, especialmente no que tange aos mecanismos utilizados pelos indivíduos para interpretação do contexto em que estão inseridos e pela caracterização de descobertas e produção do processo de aprendizagem (GAGNÉ, 1985; REIGEKUTH, 1983; POZO, 2002; ROMERO, 1995). Luiza também compartilha da opinião que a aprendizagem acontece como processo:

Eu acho que para o processo de aprendizagem acontecer, tu não tens que esperar que uma disciplina proporcione, que você tenha um conhecimento completo, fechado. O processo é aberto e acontece por toda a vida, acho que precisa considerar isso. Muitas vezes se cria uma falsa expectativa de que ao longo de uma disciplina você vai construir determinada aprendizagem e que está tudo perfeito. Na prática não é assim, tem que construir por toda a vida. Até pelo fato de eu trabalhar com idosos, percebo muito isso, a aprendizagem e o conhecimento estão em constante construção. O que eu aprendo aqui não é necessariamente o que eu vou levar para a minha vida amanhã, então será que eu posso dizer que aprendi? Acho que é isso (Luíza).

Já no entendimento de Sônia, a aprendizagem está relacionada intimamente à uma forma de reflexão e à capacidade de se relacionar com o outro. Na opinião dela, o conceito de aprendizagem passa por uma forma de reflexão, primeiro da pessoa com as suas próprias experiências e depois com o outro, com o mundo. Então o indivíduo como um ser social vai construir sua aprendizagem nas relações e também na sua capacidade de se conhecer, de conhecer suas próprias experiências, de refletir sobre elas e, através dessa aprendizagem, vai construindo também o seu próprio conhecimento da vida, do mundo, da profissão que ele exerce, das relações.

Então eu acho que aprendizagem é tanto um processo de relação com o outro, como também um processo de reflexão. Reflexão, no meu entendimento, está no centro disso. Porque não adianta você receber as informações sem refletir sobre elas. Então aprendizagem é um ato de interação entre prática e reflexão e quando eu falo em

prática e reflexão, eu estou falando sempre de teorização da prática ou prática da teoria, prática da reflexão. Então assim, a própria reflexão como uma prática da aprendizagem. É nesse sentido (Sônia).

Alguns entrevistados concordaram que existe uma relação entre os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, no sentido de que um não existe sem o outro. Ricardo considera que “aprendizagem exige a construção de conhecimento do aluno e exige também o ensino, que é o outro lado. Então para mim precisa ter esses dois lados” (Ricardo). Enquanto que, na opinião de Luiz, não tem como ter aprendizagem se não tiver construção de conhecimento. “Não estou dizendo que seja um conhecimento novo, mas pode ser novo para aquela situação, mas deve estar agregando. A melhor forma de apreender algo é estudando. Então quando se fala em conhecimento, se cria um novo questionamento, que não necessariamente tem resposta” (Luiz).

Para Ana, aprendizagem e construção de conhecimento são conceitos que se aproximam:

Aprendizagem e Construção do Conhecimento para mim são conceitos que estão bem próximos, eu só aprendo quando construo conhecimento, então para mim os dois conceitos estão bem próximos. É muito comum a situação do que eu aprendo aqui ou lá, né? O que é melhor e o que é pior, nós temos excelentes práticas e também temos péssimas práticas na educação presencial, assim como acontece na educação a distância também. Então não é a modalidade que é boa ou ruim, mas a diferença está na forma como a gente atua ali dentro (Ana)

Outros entrevistados, embora reconheçam a existência de uma relação entre os processos, acreditam que se trata de conceitos totalmente distintos e desvinculados. No entendimento de Fabricio, a aprendizagem é um conceito bem diferentes de construção de conhecimento:

O pessoal confunde muito. Aprendizagem, sendo bem ortodoxo, é uma das formas de construir conhecimento, porque aprendizagem de fato é quando eu passo a conseguir fazer algo diferente. O termo ou o conceito clássico de aprendizagem é mudança de comportamento. Mas não é qualquer mudança de comportamento. Eu sempre uso como exemplo: se eu falo que $2+2 = 3$, tu vais me falar que $2+2$ não é 3. E se eu te dizer que não é 3, é 5, tu vais me dizer que eu não aprendi. Porque só é entendido como aprendizagem se eu aprendi o que era para ter aprendido (...) então, quando eu, nesse meu processo de interação com pessoas e coisas, eu obtenho êxito, eu aprendi. Agora eu posso aprender algo prático, sem nenhum processo mais complexo de construção simbólica, que seria andar de bicicleta, é uma aprendizagem. Quando se fala de construção de conhecimento no ensino superior, a gente está falando de construção de conhecimento num nível mais elaborado, de operações formais, de processos cognitivos mais complexos e nem toda construção de conhecimento eu posso chamar de aprendizagem, mas toda aprendizagem é uma construção de conhecimento, ou mais prático ou mais simbólico. Então quando eu estou relendo um artigo, eu me dou conta, poxa agora eu estou entendendo melhor o que o autor estava querendo dizer. Então eu fiz uma reorganização do pensamento. Se eu aprendi? Não.

Aí é novamente a simplificação típica da visão positivista, que eu chamo tudo de aprendizagem porque aí eu não distingo nada no que é bom e o que é ruim (Fabricio).

Hugo acredita que os mecanismos de aprendizagem sejam uma etapa importante na construção do conhecimento e compreende a aprendizagem como um conjunto de ferramentas que vão sendo disponibilizadas para que o aluno possa fazer uso delas e conseguir ter uma apreensão dessas informações e desses conteúdos. Ele concebe o processo de aprendizagem como o conjunto de informações, sistematizadas ou não e a capacidade de contextualizá-las no ambiente sócio-histórico no qual o aluno vive, para poder compreender e analisar essas categorias e esses conhecimentos, que estão sendo aprendidos, para poder se posicionar.

Eu acho que há uma diferença entre conhecimento e aprendizagem. A aprendizagem como ferramenta para eu acessar esse conhecimento, mas essa ferramenta também precisa ter um conjunto na verdade de passos, para que você tenha melhores condições de acessar esse conhecimento de maneira crítica e contextualizada (Hugo).

Como pontuado por Hugo, o aspecto da contextualização realmente viabiliza os processos de aprendizagem. Pozo (2002) salienta que uma informação aprendida com significado, como parte de uma organização de conhecimentos, é lembrada melhor do que dados aprendidos isoladamente. O desenvolvimento de aptidões gerais da mente amplia a capacidade de desenvolvimento das competências especializadas; a compreensão dos dados particulares requer a ativação da inteligência geral, assim, a educação deve favorecer o uso da inteligência geral, exercitando o livre desempenho da curiosidade, muitas vezes extinta pela instrução (MORIN, 2003).

Fátima considera a aprendizagem da seguinte forma: “se você conseguiu interiorizar uma situação, um conceito, uma proposta, uma ideia e consegue reproduzir isso, seja por fala, seja por prática, seja da forma que for, isso resultou num aprendizado”. Ela complementa dizendo que “se você aprendeu para melhorar a convivência, para melhorar o entorno, seja da forma que for, mas se você conseguiu fazer um outro produto, isso para mim é aprendizado (Fátima).

A aprendizagem, na opinião de Cátia, ocorre quando o sujeito atinge novamente o equilíbrio e internaliza o conhecimento trabalhado, de modo que é capaz de lançar mão desse conceito apreendido e aplicá-lo em outro contexto, com pertinência, demonstrando a competência de abstração reflexiva (Cátia). Seu entendimento concorda com Piaget (1964), que reconhece a experiência como um fator básico no desenvolvimento das estruturas cognitivas, que pode ser *física* - consiste no agir sobre os objetos e construir algum conhecimento sobre eles mediante a abstração; ou *lógico-matemática* – na qual o conhecimento não é construído a partir dos objetos, mas mediante as ações efetuadas sobre eles.

Ao serem questionados se, no entendimento deles, os entrevistados consideravam que os alunos eram capazes de aprender em contextos de educação a distância, diferente da unanimidade observada em relação ao processo de construção de conhecimento, os participantes indicaram dúvidas e incertezas, se mostrando parcialmente inseguros quanto à necessidade de manifestar um posicionamento concreto em relação ao tema.

Na reflexão de Fabricio, os alunos podem aprender. “Necessariamente vão aprender? Não. Porque num curso presencial também podem não aprender”. Para ele, o grande problema do processo educativo é que o ensino e aprendizagem não são uma relação de causa e efeito, ou seja, o que o aluno aprende não é o que o professor ensina. O aluno aprende do seu jeito, ele faz um processo que é dele. “Ele nunca vai chegar, nunca vai entender as coisas como o professor entende. Ele vai entender do jeito dele, vai fazer uma outra percepção” e é justamente nesse ponto que muita gente se confunde muito no ensino superior,

A gente acaba chamando todo o processo de construção de conhecimento do sujeito como processo de aprendizagem, que na verdade não é bem processo de aprendizagem. Por que eu posso dizer que é aprendizagem? Porque o aluno aprende a responder na prova e obteve êxito? Então em relação ao objetivo proposto, eu posso dizer que houve aprendizagem, mas o que acontece muito mais no processo educativo foi construção de conhecimento do que aprendizagem (Fabricio).

Andrey também manifestou dúvida, em sua resposta, hesitando:

Olha, se conseguem aprender? Eu acho que conseguem...como eu vou te dizer isso? Eu não sei dizer se eles conseguem aprender, mas eu acho que eles conseguem levar alguma coisa para a vida deles. Agora se há uma aprendizagem significativa ou não, daí eu não sei. Vai depender muito do aluno, vai depender da prática, depende de uma série de coisas, é muito complexo (Andrey).

Ainda que seja possível aprender em contextos de educação a distância, o processo não acontece em sua totalidade. Ricardo afirma que os alunos aprendem, mas não tudo aquilo que se imaginava, no momento da elaboração do projeto pedagógico, que fossem capazes de apreender. Para ele, há um processo de aprendizagem, mas que não contempla tudo o que foi idealizado no projeto do curso. Poderiam ser usados outros mecanismos de aprendizagem? “Eu acho que essa é uma pergunta que a gente tem que se fazer mais, porque a gente molda o curso muito mais a partir das nossas expectativas e das ferramentas que estão disponíveis e sem uma abertura maior para a necessidade de conviver com uma divergência maior, de capacidade e de habilidade. Então aprender, sem dúvidas o aluno aprende. Tudo que era necessário? Eu diria que não (Ricardo).

Luiza acredita que os alunos aprendem, porque quando o aluno assume a postura autônoma de pesquisador e usa os tutores e professores como suporte, mas não é exclusivamente dependente deles, o conhecimento é construído por ele mesmo. Na opinião

dela, é muito fácil ter uma aprendizagem quando se assume essa posição. “Mas novamente, não são todos os alunos e não o sei dizer o percentual que se encaixa nesse perfil” (Luíza).

Também houve relatos enfáticos de que é possível sim aprender na modalidade a distância, por meio da interação, apropriação teórica e prática desses saberes, reflexão crítica, entre outros aspectos. Cátia entende que a aprendizagem ocorre quando o aluno se apropria dos saberes e fazeres tratados nas disciplinas de seus cursos, sendo capaz de lançar mão desses construtos em contextos reais e diferenciados e como base para estudo e aprofundamento de outras situações problema. De acordo com uma proposta dialógica e problematizadora, o aluno é levado a interagir com seus colegas, professores e tutores, por meio das ferramentas tecnológicas e formativas disponibilizadas (Cátia).

Na perspectiva de Sônia, os alunos aprendem nos cursos EaD porque estão em interação, eles são estimulados a refletir sobre a sua prática. “Bom, daí se eles refletem ou não já não sei dizer, mas eles são estimulados a isso. Eu acho que todo o processo de ensino, independente do mecanismo e tal é uma provocação. O fato de pensar e refletir sobre suas próprias experiências, faz aprender” (Sônia).

Como apresentado, existem diferentes entendimentos acerca dos processos de aprendizagem em contextos de educação a distância. De forma geral, a apropriação de conhecimentos, por meio da aprendizagem, na opinião dos entrevistados, parece ter relação determinante com o processo cognitivo de exercitar a imaginação, a criatividade e a capacidade de transferência para aplicar os conhecimentos teóricos na vida real e profissional. Piaget (1974) concorda que o conceito de aprendizagem é muito mais abrangente do que o significado com que é normalmente utilizado. A aprendizagem não se esgota no sentido restrito da experiência, mas, juntamente com o processo de equilíbrio, assume a dimensão do próprio desenvolvimento da estrutura cognitiva, o que significa o crescimento biológico e intelectual do indivíduo.

De forma geral, as concepções de aprendizagem e de construção de conhecimento apontam para a necessidade de se definir parâmetros que possibilitem identificar ou mensurar a apreensão desses saberes e é nesse sentido que a verificação da aprendizagem precisa evoluir. Embora a avaliação seja componente importante do processo de aprendizagem, os entrevistados mencionaram dificuldades para confirmar o aproveitamento dos alunos nos cursos, que usualmente acontece por meio de avaliações tradicionais (provas, exames, testes, entre outros), que atendem os requisitos de verificação de rendimento, mas nem sempre correspondem à efetividade da aprendizagem. Nesse sentido são apresentadas, no próximo subitem, as

considerações relacionadas aos principais indicadores utilizados em cursos ofertados na modalidade a distância.

- Indicadores de aprendizagem

A avaliação busca ações de compreensão acerca do aprendizado individual articulando os diversos critérios estabelecidos no projeto pedagógico do curso. A implantação, desenvolvimento e acompanhamento dos processos de avaliação de aprendizagem são específicos de acordo com os objetivos de cada curso e Instituição, mas estão intimamente ligados à mensuração de critérios para identificação de aproveitamento e rendimento mínimos necessários para aprovação (ou não) do aluno e emissão de certificação correspondente, quando for o caso.

De forma geral, todos os entrevistados indicaram algum grau de insatisfação em relação aos indicadores de aprendizagem utilizados pelas instituições de ensino onde atuam profissionalmente. Para Fabricio, a grande maioria dos modelos de avaliação existentes atualmente “é furada”, pois funciona muito mais em cima de opiniões pessoais do que em base sólida e científica.

Na minha opinião não existe uma forma de medir aprendizagem, esse é um mito positivista, que veio com o behaviorismo e hoje a psicologia cognitiva usa aos montes. Na verdade, o que eu tenho que fazer? Eu tenho que partir do princípio que não tem como ter certeza absoluta que a aprendizagem está acontecendo. Então eu tenho que usar de artifícios para saber se a aprendizagem aconteceu e a prova é uma delas. (Fabricio).

Uma das formas mais usuais de se verificar a aprendizagem dos alunos, não apenas em cursos ofertados na modalidade EaD, mas também nos presenciais, é através da aplicação de provas, avaliações e exames, que são utilizados como recursos que indicam o índice de aproveitamento ou rendimento dos alunos, no entanto, não seriam capazes de efetivar uma verificação mais consistente da aprendizagem, como afirma Andrey:

Nós ainda temos utilizado, por vezes, os mesmos métodos de avaliação dos cursos presenciais, na EaD. Isso é muito difícil porque os elementos de avaliação em EaD deveriam contemplar a capacidade interativa. O modelo EAD pode levar o isolamento do estudante, então você precisa de recursos que busquem identificar o processo de interação, o quanto de fato houve de interação entre os sujeitos. Os indicadores tradicionais como provas e avaliações não me parecem pertinentes (Andrey).

Fazer provas ou fazer outras atividades que possam detectar que o sujeito está mais próximo dos objetivos que foram traçados, é um jeito de verificar a aprendizagem. Fabricio explica que também existe a possibilidade de se fazer uma verificação de consistência, por exemplo, se o sujeito acertou a questão 3, muito provavelmente ele acertou também a questão 5, mas não tem como acertar a questão 5 sem ter acertado a questão 3, é praticamente impossível. “Em exames pré-testados é possível realizar essa análise, então se o indivíduo acertou a questão 5 e não acertou a questão 3, a chance de ele ter chutado a número 5 é muito grande, ou seja, tenho que admitir que a minha verificação de aprendizagem é limitada” (Fabricio).

Luiza afirma ter tido diferentes experiências em relação à avaliação de aprendizagem, mas que novamente não é possível eleger uma melhor ferramenta que atenda o processo na totalidade.

Nos cursos que eu atuei como tutora e professora, os indicadores de aprendizagem aconteciam na conferência dos materiais que os alunos visualizem e também durante o encontro presencial, que tem uma avaliação, inclusive com autoavaliação para os alunos falarem o que acharam do curso, isso é muito importante, porque a gente consegue ver o processo como um todo e identificar se houve uma evolução nesse processo, né? Mas eu também já participei de cursos, que não é o ideal, que os tópicos para visualizar se houve aprendizagem ou não era um questionário objetivo, com perguntas fechadas para verificar o que os alunos aprenderam naquele curso. Então existem várias formas e o que eu gosto de utilizar mais é o processo, é a construção do aprendizado, que vai me mostrar melhor o resultado (Luiza).

Na opinião de Dênis, os indicadores de aprendizagem, em contextos de EaD realmente parecem estar aquém do que se espera de um processo mais ousado e dinâmico:

O processo de avaliação está muito aquém, porque com limitações, ele consegue captar uma dimensão das informações e do conhecimento que o aluno conseguiu acessar. Nós conseguimos ter instrumentos que avaliem por exemplo a capacidade, o impulso que se deu na capacidade de aprendizagem do aluno, compreendido como essa capacidade de aprendizagem de fazer correlações, de contextualizar aquele tema, de ter esse olhar crítico, isso eu acho que a nós ainda não conseguimos aferir de uma maneira mais efetiva. Como também a gente não consegue, pelo menos não sabemos como se organiza aquela autonomia para estudar, a gente não consegue ainda ter um retorno mais substantivo de qual é o impacto, a efetividade que essas ações de qualificação tiveram sobre a atuação dele, a gente via de regra consegue captar uma avaliação de reação, aquela que ele faz logo depois do evento, ah, gostei, não gostei, a atividade foi boa ou não foi boa, os temas foram bem tratados (Dênis).

Especificamente sobre a avaliação de reação, que acontece imediatamente após a realização de alguma atividade, com objetivo de verificar a satisfação do aluno, o professor Dênis acrescenta que se trata de um instrumento importante, mas que não atinge com efetividade a atuação dos envolvidos. Os instrumentos de avaliação costumam apresentar uma aproximação, mas não refletem a realidade, como complementa Fabricio:

Então eu posso usar todas as ferramentas possíveis, mas preciso ter em mente que é sempre uma aproximação, não é possível ter certeza do aprendizado. Agora respondendo objetivamente a sua pergunta, as ferramentas de avaliação usadas em EaD atualmente não são muito boas, mas são as que a gente tem para usar agora, então vamos aperfeiçoando (Fabricio).

O fato de não serem utilizadas ferramentas de avaliação tão consistentes não desabona as verificações mais imediatas. Assim, as plataformas de estudo adaptativo (*adaptive learning*) tem ganhado cada vez mais espaço no contexto de avaliação, porque viabilizam a identificação de áreas de conhecimento em que os alunos possuem deficiência e, portanto, precisam ser priorizadas pelos docentes na abordagem dos conteúdos, ao mesmo tempo demonstram os temas em que os alunos têm maior nível de proficiência. O caminho dos modelos didático-pedagógicos em EaD parece ser esse, de personalizar a trilha de ensino e garantir ao aluno a autoria nos processos de aprendizagem, oportunizando condições de evolução, seguindo seu ritmo e seus conhecimentos prévios.

4.1.6 Outros depoimentos relacionados às práticas

Durante as entrevistas semiestruturadas, os profissionais demonstraram-se confortáveis e tranquilos para relatar suas opiniões acerca dos temas pesquisados. O fato dos participantes da investigação realizada no contexto acadêmico contemplar profissionais titulados com Mestrado e/ou Doutorado em suas áreas de conhecimento e entenderem a importância de suas contribuições para a pesquisa científica, certamente influenciou na qualidade das informações e detalhamento das respostas concedidas. Entretanto, ainda que tenha sido realizado um questionamento específico sobre quais seriam as principais práticas adotadas em cursos ofertados na modalidade a distância que propiciam aprendizagem e construção de conhecimento, as respostas geralmente vinham acompanhadas de outras informações, de complementos à questionamentos anteriores, ou desabafos sobre as dificuldades que são perceptíveis no contexto. Deste modo, optou-se por apresentar aqui os principais depoimentos dos entrevistados relacionados às práticas adotadas nos cursos EaD.

Entre as principais dificuldades mencionadas está a necessidade de ter uma maior disponibilidade de tempo. Embora o ensino a distância possa ser considerado um estimulador

para o desenvolvimento da autonomia do aluno, porque a distância física existente entre os atores implica no gerenciamento do tempo e conseqüentemente no gerenciamento do aprendizado do próprio aluno, sendo ele quem deve decidir o tempo que será despendido para o cumprimento de cada atividade e organizar a prioridade dos assuntos a serem estudados (PASSARELLI, 2007), existe o “outro lado” que envolve a dedicação do professor na condução das atividades. Os docentes reconhecem que os cursos a distância exigem uma dedicação maior na preparação e planejamento das disciplinas e que o volume de trabalho é maior do que num curso presencial, muitas vezes é difícil delimitar fronteiras entre a vida pessoal e profissional, como pode ser observado no relato de Ana:

Numa sala de aula presencial eu sei que é na quarta-feira de manhã que eu tenho que dar aula, ok. Mas na educação a distância eu me cobro de entrar todos os dias, pelo menos uma vez ao dia de entrar no ambiente. Então isso é desgastante, é um tempo muito grande que a gente tem que dedicar e é necessário se a gente quer fidelizar esse aluno. Porque se a gente larga, o meu tempo é diferente do tempo de cada um. Então se ele entra só no fim de semana, ok, eu não entro no ambiente nem sábado, nem domingo porque eu também sou pessoa, também tenho família, sou ser humano, tenho casa, tenho marido, então sábado e domingo eu não entro mesmo, mas durante a semana já demanda um tempo muito grande de dedicação, porque se eu poderia responder uma pergunta para uma turma inteira, na EaD eu demando uma atenção, um retorno, uma escrita e um atendimento individual, personalizado. Isso necessita um tempo muito grande, então esse é o maior desafio que eu percebo hoje e eu realmente não vejo uma alternativa de como resolver (Ana).

Na opinião de Fabrício, a maior dificuldade identificada é criar uma filosofia própria de um curso a distância, tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor. “A gente não tem ainda aqui no Brasil uma prática que pode afirmar, olha um curso a distância funciona assim, então o que a gente vê na prática? Professores que trabalham muito mais do que deveriam, um excesso de delegação de atividades para os tutores” (Fabrício). Ele complementa dizendo que também precisa existir uma ideia clara, tanto para o aluno quanto para a instituição, de quais são as implicações de um curso a distância. Não adianta ir com aquela propaganda enganosa de “faça um curso a distância e tenha aulas apenas uma vez por semana”, o aluno precisa saber que ele precisa estudar, que ele precisa de tempo para fazer as atividades do curso. Aquele mito de que “a gente vai vencer o tempo” é a maior mentira (Fabrício).

Também foram mencionadas outras dificuldades de ordem institucional, administrativa e pedagógicas, que podem interferir nas práticas adotadas nos cursos e que estão relacionadas também aos depoimentos anteriores, no que se refere à necessidade de maior dedicação exigida dos docentes que atuam em cursos a distância. Muitas vezes só é computada a carga horária “oficial”, que equivale à quantidade de horas pela qual o docente foi contratado e desconsidera o tempo extra de trabalho que a modalidade de ensino (in)formalmente demanda e que esta condição impacta diretamente, muitas vezes de forma negativa, no comprometimento e

envolvimento dos docentes nas atividades programáticas dos cursos, como complementa a fala do Professor Andrey:

As atividades administrativas e institucionais, em grande parte dos cursos que a gente desenvolve aqui (...) são atividades que não computam a carga horária oficial dos professores e isso é um grande dificultador, porque ao não computar na carga horária dos professores (eu não estou dizendo que os professores e colegas, nessa categoria eu me incluo também, estão sendo displicentes), eles acabam tendo um envolvimento incompatível no sentido que, certamente se as condições fossem melhores, ele teria um envolvimento maior. Então isso é um grande problema, porque a demanda de trabalho é muito grande e isso acaba não sendo computado e ao não computar essas atividades, elas entram quase como um “extra”, quase como um “bico” de atuação e aí as pessoas também atuam com um grau de envolvimento, com um grau de dedicação menor do que se fossem de fato atividades que gerassem mais (Andrey).

Outro ponto que despertou atenção é que, assim como os cursos ofertados na modalidade a distância, idealmente deveriam estimular o exercício de reflexão nos alunos, também deveria haver a prática da reflexão entre os profissionais que atuam nestes contextos, característica essa que indica uma limitação a ser superada. Andrey alega que vê muitos colegas atuantes em cursos EaD, mas que não consideram a EaD como um objeto de sua reflexão. “O fazer acadêmico, o processo de aprendizagem por meio da modalidade EaD não é encarado como um processo de reflexão, então na verdade os professores também têm uma limitação de poder explorar melhor essas ferramentas, porque apesar de praticarem, a reflexão sobre essa prática não é um elemento central. Isso acarreta também pouca produção sobre a nossa prática de se fazer ensino a partir da modalidade EaD” (Andrey).

Sônia também concorda com a necessidade de reflexão, para ela, ainda é preciso trabalhar o aspecto de que não separação entre teoria e prática. “Especialmente, na área da administração, tem a questão da ciência social aplicada, então a ciência social precisa construir, precisa se fundamentar num corpo teórico, por outro lado não pode acontecer e não faz nenhum sentido se for desvinculado da prática”. Ela complementa o raciocínio dizendo que:

Eu acho que na aprendizagem e no processo de educação, de um modo geral, falta muito para nós esse incentivo para essa reflexão. A importância de refletir sobre as nossas práticas, refletir sobre as nossas experiências, eu acho que a educação a distância também pode mudar isso. Penso até que com o tempo, vai mudar essa nomenclatura de educação a distância, sabe? Esse “a distância” coloca uma barreira para mim já sabe? Parece até contraditório, porque a gente precisa agregar. O termo a distância parece que larga para lá e eu entendo isso como uma barreira, sabe? Ainda mais na linguagem de tecnologia de informação que tem como proposta a quebra de barreiras, de fronteiras, da dimensão de tempo e espaço (Sônia).

Ana considera que a realidade dos cursos ofertados na modalidade a distância atualmente é bem melhor do que a de 15 anos atrás. Para ela é agradável a ideia de perceber que as pessoas estão enxergando e valorizando os seres humanos, porque por muito tempo a

tecnologia e os aspectos técnicos foram supervalorizados e hoje se foca muito mais nas pessoas que estão trabalhando e fazendo os cursos acontecerem.

A gente não pode parar de pesquisar e de produzir, porque é uma área que demanda ainda muita coisa, a gente tem muitas necessidades, a gente precisa construir coisas, construir soluções e essas soluções só são construídas a partir das demandas que nós temos hoje. Então, para que possa melhorar, a gente precisa estar em permanente atenção, em permanente desenvolvimento e aprendizagem (Ana).

O professor Fabricio concluiu sua entrevista, com um depoimento de cabe aqui no fechamento deste capítulo de apresentação e análise dos dados do contexto corporativo, dizendo que gostaria de enfatizar que, embora existam diferentes níveis, diferentes formas e existam diferentes modalidades de educação, a educação a distância é só uma dessas modalidades. Assim como tem educação especial, educação no campo, educação indígena, educação profissional, são modalidades, são modos de educar. Todas têm sua razão de ser, tem os momentos em que são apropriadas, os momentos em que não são apropriadas “e a gente sempre tem que buscar o objetivo final, que é que o sujeito desenvolva conhecimentos, abra seu horizonte e reflita sobre suas ações” (Fabricio). De fato, esse é o objetivo principal.

Então, se o curso é a distância ou se é presencial, se é contexto acadêmico ou corporativo, é uma questão de saber escolher, saber definir qual o momento de usar uma modalidade ou outra. Sempre vai haver ganhos e perdas em qualquer caminho que for escolhido.

Os achados em campo revelam o interesse, iniciativa e colaboração dos entrevistados em trabalhar na perspectiva de compartilhar as boas práticas e esclarecimento das fragilidades encontradas no decorrer do percurso das atividades realizadas em contextos de educação a distância. Nos relatos apresentados, ficou evidente a necessidade de uma sinergia entre formação específica dos docentes e tutores para atuação em contextos de educação a distância; afinidade para lidar com recursos tecnológicos adequados e aplicáveis à diferentes realidades e a importância da interação e mediação para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Partindo dos entendimentos dos profissionais (atuantes no ambiente acadêmico) acerca das principais características de universidades tradicionais e de universidades corporativas e das suas concepções sobre os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento em educação a distância, que retrataram o estudo protagonista desta tese, decorre a relevância de se apresentar o estudo descritivo coadjuvante deste estudo, que, por sua vez, apresenta as concepções dos sujeitos atuantes em empresas que realizam formação e capacitação profissional por meio de universidades corporativas.

Assim, no próximo capítulo, inicialmente será realizada a caracterização da empresa Comyda, que foi cenário parcial da pesquisa e serão apresentadas especificidades sobre o funcionamento de sua universidade (corporativa). Também aparecem depoimentos de profissionais atuantes UCs de outras empresas, que foram divulgados em entrevistas concedidas à imprensa e que complementam os achados no estudo coadjuvante, ampliando as possibilidades de análise em triangulação dos dados emergidos.

5 ESTUDO COADJUVANTE: CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA

Neste capítulo apresenta-se a empresa Comyda Serviços de Alimentação (nome fictício) e descrevem-se as informações acerca da estrutura e funcionamento de sua Universidade Corporativa, cujos empregados responderam ao questionário de pesquisa, enquanto “sujeitos coadjuvantes” do estudo. Do mesmo modo, são apresentados também depoimentos de profissionais atuantes em universidades corporativas de outras empresas, cujos dados foram retirados de material de livre acesso, disponibilizado no site *Youtube* (www.youtube.com.br) e que complementam os dados obtidos na UNICO, por isso também se configuram como “sujeitos coadjuvantes” do estudo.

O perfil dos participantes da pesquisa pode ser verificado nas tabelas 1 e 2 do capítulo 3 - Aspectos Metodológicos.

5.1 APRESENTAÇÃO DA EMPRESA COMYDA SERVIÇOS DE ALIMENTAÇÃO

A Comyda foi inaugurada em 1989, na cidade de Londrina no Paraná, inicialmente com a abertura de um pequeno restaurante que servia, ao público, pratos feitos. Na época, trabalhavam no restaurante apenas duas pessoas: a proprietária Sra. Mariana e uma funcionária. Após dois meses de funcionamento elas receberam uma proposta para assinar um contrato fixo e servir 13 refeições diárias para funcionários de uma concessionária localizada na região, foi assim que se inseriram num novo nicho, identificando uma demanda do mercado, que estava carente de refeições corporativas. Vislumbraram ali uma oportunidade de negócio, que poderia ser melhor explorada e surge então a Comyda Serviços de Alimentação.

Nos primeiros anos de funcionamento, a Comyda dedicou-se ao segmento de refeições produzidas em sua sede e entregues nas empresas, transportadas para clientes localizados no raio de 200 quilômetros e no ano de 1996 passou a atuar no segmento de administração de refeições corporativas, preparando as refeições dentro da estrutura física dos clientes, em cozinhas industriais, montadas e gerenciadas por ela.

Há mais de 25 anos, a Comyda “é referência no segmento de refeições corporativas, prestando serviços de alimentação balanceada e saudável, de alta qualidade, com grande diversidade de opções gastronômicas, oferecendo ambientes sofisticados, aconchegantes e

acolhedores” (descrição utilizada nas apresentações da própria empresa em sites, materiais corporativos e imprensa). Atualmente está presente em 12 estados brasileiros e dispõe de um *data center* próprio que garante, juntamente com a estratégia de negócios e comprometimento de seus empregados, a logística no abastecimento e distribuição de 180 restaurantes, que produzem diariamente mais de 100 mil refeições em todo o Brasil.

Hoje o quadro conta com pouco mais de dois mil empregados diretos, entre cozinheiros, nutricionistas e gerentes nos setores de *marketing*, operações, planejamento, comercial e de recursos humanos. São quatro escritórios regionais distribuídos por Salvador (BA), Uberlândia (MG), São Paulo (SP) e Curitiba (PR). Cada escritório conta com estrutura para atender os clientes da regional e funciona como centro de distribuição e logística, armazenando a matérias-primas, de acordo com as condições higiênico-sanitárias estabelecidas pelos órgãos regulamentadores.

O crescimento da empresa contou com o reforço dos familiares da fundadora, Sra. Mariana; seu marido, Sr. César, engenheiro por formação, passou a se dedicar à área Financeira da Comyda e seus filhos Paola (graduada em engenharia, com mestrado em sustentabilidade), atua como Gerente Estratégica e Luciano (graduado em administração), é responsável pela Gerência Comercial da Comyda.

Em depoimentos (veiculados na mídia e imprensa), a Sra. Mariana reconhece que teve pouco tempo para investir no próprio desenvolvimento pessoal. Talvez, justamente por isso, sempre se preocupou em oferecer qualificação profissional para seus empregados e, em especial, para as mulheres. "Somos a única empresa do setor a ter no seu quadro de empregados 91% de mulheres, sendo aproximadamente 200 em cargos de liderança", afirma.

Neste sentido, a Comyda mantém programas e ações internas que impulsionam a autonomia feminina, de tal modo que foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o Prêmio WEPs (*Women's Empowerment Principles*), em 2014. A premiação se deu por conta das boas práticas de gestão, que visam à promoção da autonomia do ser humano como um pré-requisito para se alcançar o desenvolvimento sustentável. No mesmo ano a empresa também se tornou signatária do WEPs mundial, tal distinção foi concedida a somente 58 empresas brasileiras e a Comyda é a única que figura no setor de refeições coletivas. Complementando as iniciativas na área social, a empresa mantém há dez anos o Instituto Comyda de Educação com programas de qualificação como "Chef Mirim", que visa qualificar profissionalmente jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Em 2014, a Comyda faturou R\$ 120 milhões, sendo que 12% foram investidos na capacitação profissional dos funcionários. O grande desafio dos gestores é justamente

administrar um quadro grande de empregados espalhados por todo território nacional e por isso, há cerca de 3 anos foi criada a Universidade Corporativa (UNICO), que oferta cursos presenciais e a distância, para capacitação interna e conta com uma sede física própria, desmembrada da sede administrativa, que ocupa uma área rural de um alqueire, na cidade de Londrina, no Paraná.

A empresa desenvolveu e implantou também no ano de 2014 o Plano de Desenvolvimento de Carreira Comyda (PDCA) para que os empregados possam visualizar suas oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional, facilitando o planejamento de sua carreira por meio da definição e divulgação do Organograma, Perfil de Cargos, Plano de Cargos e Salários e também com o Mapa de Competências necessárias a cada função e é por meio dessa ferramenta que os empregados são orientados ao seu desenvolvimento individual com foco nas suas perspectivas de crescimento. O organograma contempla todos os níveis hierárquicos da companhia, sendo que suas relações de trabalho acontecem de forma vertical e horizontal. Por meio do organograma, os empregados podem identificar possibilidades de movimentação interna lateral ou de crescimento dentro da empresa. O Perfil de Cargos é outra base de informação fundamental para o processo de gestão de pessoas, cada cargo na companhia foi redesenhado em 2014 levando em consideração suas atividades, perfis, funções, hierarquia e então descritas suas responsabilidades. Essa ferramenta tem sido fundamental para a compreensão das atividades individuais, para a gestão de lideranças sobre suas equipes e para o sucesso das contratações.

O Plano de Cargos e Salários integra o PDCA e visa promover a igualdade da empresa em todos os âmbitos de movimentações e de remuneração. Baseado no Método *Hay* de Cargos e Salários, hoje a Comyda tem gestão sobre todos os cargos existentes na companhia, promovendo oportunidades e remunerando de forma justa as atribuições internas. Em 2014, cerca de 20% do quadro de empregados passou pelo enquadramento funcional e salarial previsto no plano.

O Mapa de Competências é um dos diferenciais do programa PDCA, ele contempla cada um dos cargos existentes na companhia e apresenta quais são as competências necessárias para exercer cada função individualmente, elas são classificadas em competências de nível básico, intermediário, avançado ou especialista e também considera tempo de função e escolaridade de cada um deles. Todo o plano de desenvolvimento de carreira é pautado nesse mapa que é acessível à liderança e demais empregados. As competências com maior incidência foram mapeadas pelo Recursos Humanos e são desenvolvidas no Programa de Integração ao Colaborados em formato de treinamentos com avaliação de desempenho para que, ao ingressar

na companhia, os empregados obtenham as capacitações mínimas necessárias para a execução de suas atribuições, seguindo o Mapa de Competências em todos os níveis hierárquicos, por este motivo, a Universidade Corporativa da Comyda exerce papel essencial na capacitação e formação pessoal e profissional. Outras informações acerca do funcionamento da universidade corporativa serão apresentadas na sequência.

5.1.1 Organização e funcionamento da UNICO – Universidade Corporativa da Comyda

Por meio da Universidade Corporativa, a Comyda leva aos seus empregados os conhecimentos que considera necessários para o desenvolvimento profissional e pessoal. Alguns cursos são ofertados de forma presencial e outros podem ser realizados pelo ambiente virtual de aprendizagem através do portal *webeducação*. Utilizada pela empresa desde 2010, a plataforma possibilita que todos os profissionais da empresa tenham acesso ao conteúdo dos cursos, treinamentos e capacitações, independentemente de sua localidade geográfica, já que a empresa atua em 12 estados brasileiros.

Um dos interesses da UNICO é estimular a participação de professores internos, ou seja, desenvolver profissionais que estejam dispostos a multiplicar o conhecimento dentro da organização. Também são realizadas parcerias com outras instituições de ensino, escolas de negócio e empresas privadas, que contribuem diretamente para a operacionalização da universidade corporativa.

Em busca da excelência na prestação de serviços, os programas de capacitação oferecidos pela Comyda, nas modalidades presencial e a distância, são estendidos aos empregados de todos os níveis hierárquicos. Participam dos cursos os empregados operacionais, administrativos e todos os cargos de liderança. Os principais objetivos são alcançar temas que contemplem conteúdos além da rotina de trabalho, com foco na construção de uma equipe sólida, oportunizando crescimento e desenvolvimento de competências para fortalecer o futuro da organização, a redução de *turnover*, a disseminação da cultura da empresa; o crescimento e o desenvolvimento da carreira dos empregados.

No ano de 2014 foram realizadas cerca de 248.500 horas de treinamentos, em 189 cursos de capacitação. Ao longo do ano foram investidos cerca de R\$200.000,00 em estrutura física e equipamentos com fins de desenvolvimento e mais de R\$350.000,00 em cursos, eventos,

materiais e professores da UNICO, o investimento realizado nos últimos anos na universidade corporativa totalizou R\$1.550.000,00 (período de 2012 a 2014).

A Comyda, por meio da UNICO, tem como meta que todos os seus empregados vivenciem o desenvolvimento de competências de acordo com as diretrizes da organização. Além disso, é de extrema importância que essa vivência agregue competências essenciais para o crescimento pessoal e profissional dos funcionários. Para isso, a metodologia utilizada pela universidade corporativa está baseada em diferentes áreas. São quatro escolas, que contemplam a formação social, técnica e humana dos empregados. As escolas traduzem os eixos de aprendizagem inerentes às práticas operacionais de gestão, de desenvolvimento e de responsabilidade corporativa da organização. É por meio delas que são promovidas as capacitações das equipes e direcionados os interesses de cada aluno da universidade, para seu desenvolvimento individual. As escolas estão assim divididas:

- **Escola de Inteligência Estratégica:** voltada para o desenvolvimento de competências estratégicas focadas no gerenciamento e exercício da liderança. É por meio dessa escola que são compartilhados conteúdos para o gerenciamento do negócio nos aspectos financeiros, de gestão de pessoas, gestão de resultados, orçamentos e planejamento estratégico, entre outros temas. Seus conteúdos são abordados dentro de módulos de desenvolvimento, que contemplam programas de desenvolvimento administrativo; programas de desenvolvimento de lideranças; programas de extensão e treinamentos vivenciais. Esses treinamentos se aplicam prioritariamente aos profissionais que almejam cargos de gestão ou que tenham interesse no desenvolvimento pessoal, pois contempla estratégias e abordagens de competências para atuar frente às constantes mudanças do mercado organizacional. Nesta escola são trabalhados também temas relacionados a competitividade e experiência mercadológica, para garantia de prestação dos melhores serviços, a partir da estratégia de gestão da empresa.
- **Escola de Inteligência Comportamental:** é a escola que contribui para a formação da conduta dos empregados da Comyda. Essa conduta, uma vez alinhada aos princípios da empresa, garante os preceitos morais e éticos na condução das equipes e do negócio. Os conteúdos são orientados por disciplinas de desenvolvimento humano, aquisição de competências comportamentais e de responsabilidade corporativa, por meio dos módulos de treinamento vivencial e programas de extensão. As metodologias de ensino são essencialmente presenciais, por meio de atividades dinâmicas, ações em projetos sociais e difusão do conhecimento interno, mas também tem conteúdos

trabalhados no ambiente virtual de aprendizagem. Por se tratar de conteúdos abrangentes e inerentes a todas as funções da empresa, essa escola é aplicada a 100% dos empregados.

- **Escola de Inteligência Operacional:** conhecer a operação é fundamental a todos os empregados da empresa e essa escola está direcionada ao *Core Business* organizacional, ou seja, ao principal negócio da empresa, a operação. É por meio desta escola que são compartilhados os conteúdos relativos ao dia a dia dos restaurantes, do gerenciamento de suas rotinas e das competências que levam o negócio à excelência. Seus conteúdos são difundidos em módulos distintos: programa de desenvolvimento operacional, programa de desenvolvimento de lideranças, treinamento vivencial, programas de extensão e estágio operacional. As metodologias de ensino são amplamente compartilhadas por meio do ambiente virtual de aprendizagem, pelos multiplicadores internos e através de parcerias institucionais.
- **Escola de Inteligência Profissional:** tem foco na capacitação da escolaridade dos empregados e abrange a formação no ensino fundamental e médio, inclui também estágios, graduação, pós-graduação, capacitações em idiomas e certificações profissionais. Diferente das demais escolas, essas capacitações possuem grande envolvimento de outras instituições para sua realização, pois exigem credenciamentos e autorizações para certificação dos concluintes. Para que isso seja possível, a Comyda conta com parcerias que oportunizam descontos, bolsas parciais e integrais, nos mais diversos níveis de capacitação.

Cada uma das escolas conta com objetivos e aborda temas específicos que, articulados, garantem o alcance das metas de aprendizagem estipuladas na estratégia da empresa. Cada curso é planejado de acordo com os objetivos que se pretende alcançar e disponibilizados na modalidade presencial ou a distância. Os principais seguem descritos:

- **Programa de Integração ao Colaborador (PIC)** deve ser realizado por todos os funcionários que ingressam na empresa, pois trata-se de uma apresentação institucional, que contempla informações importantes sobre as rotinas de trabalho. Está dividido em 5 módulos: Institucional - traz um tópico sobre integração, que tem por objetivo fornecer aos novos empregados informações relevantes para o seu ingresso no ambiente corporativo da Comyda; Técnica - fornece informações técnicas sobre a empresa e atuação do colaborador no ambiente corporativo; Comportamental - fornece

informações relevantes ao desempenho comportamental dos empregados, é por meio dele que se busca fazer um alinhamento entre valores e atitudes do colaborador e da empresa; Estratégico - traz informações e detalhes sobre o Planejamento Anual do Restaurante (PAR – ver Anexo A); Operacional - é voltado aos profissionais que estão dentro dos restaurantes e cozinhas, nele são abordados temas técnicos, requisitos de segurança e saúde, qualidade de vida e aspectos humanos, com foco na otimização dos processos operacionais que visam à qualidade nos serviços prestados e o desenvolvimento contínuo dos funcionários.

- **Programa de Desenvolvimento de Lideranças (PDL):** os treinamentos em vigor desde 2011, focam na excelência em gestão e vendas, administração geral, atendimento ao cliente, relacionamento interpessoal e nos programas de gestão de pessoas e alinhamento à cultura Comyda. Cada módulo possibilita o desenvolvimento individual e em grupo, fortalecendo as relações internas e promovendo oportunidades de crescimento. O PDL não é voltado apenas aos líderes existentes, mas oportuniza a participação daqueles que almejam o desenvolvimento de suas carreiras dentro da empresa. Em 2014, foram ofertados 12 cursos de capacitação nessa modalidade, envolvendo mais de 500 participantes. Cada curso fica disponível no Planejamento Anual do Restaurante (PAR – ver Anexo A) e segue o cronograma lá indicado, para que todos os interessados observem o alinhamento dos treinamentos com o planejamento da empresa. O programa de desenvolvimento de lideranças é ofertado na modalidade a distância, no ambiente virtual de aprendizagem e pode ser acesso através do portal *webeducação*. É destinado principalmente para os cargos de lideranças, mas o conteúdo pode ser acessado também pelos empregados de todas as áreas da organização. O principal resultado obtido com o PDL está relacionado à aquisição de conhecimentos e conteúdos das áreas de Recursos Humanos – procedimentos, habilidades técnicas e comportamentais; Garantia da Qualidade – procedimentos técnicos; Controladoria e Suprimentos.

- **Programa de Desenvolvimento Operacional (PDO):** A Comyda acredita que a percepção de produtividade pelo próprio colaborador pode aumentar seus índices de satisfação com a empresa e, conseqüentemente, promover seu engajamento. Pensando nisso, desde o ano de 2007, os profissionais que atuam dentro dos restaurantes e cozinhas, bem como as demais equipes de *front office* recebem os treinamentos, que são direcionados para o desenvolvimento pessoal e humano. Neste programa são abordados temas técnicos, recomendados pela legislação sanitária (resolução RDC 216/2014)

subdivididos em: Módulo de Saúde e Segurança no Trabalho - orienta sobre os procedimentos em situações de emergência e acidentes de trabalho e traz temas como: administração do stress; atestado de saúde ocupacional; como evitar quedas no ambiente de trabalho; equipamentos perigosos; como eliminar os riscos de queimadura; uso do uniforme; cuidados com os equipamentos, utilização dos equipamentos de proteção individual e coletiva; Módulo de Garantia da Qualidade - apresenta conteúdos relacionados aos procedimentos necessários para manutenção da ordem, controle e qualidade dos serviços prestados e envolve temas relacionados ao controle integrado de pragas; reaproveitamento de alimentos; identificação de produtos perecíveis e não perecíveis; contaminação cruzada; tipos de materiais permitidos e proibidos na cozinha; potabilidade e higienização da água; coleta seletiva; como evitar a contaminação no preparo de ovos; técnicas de descongelamento; controle da temperatura dos alimentos; doenças transmitidas por alimentos; higiene pessoal e saúde; contaminantes em alimentos; higiene e manipulação de alimentos; higienização de instalações, ambientes e equipamentos; higienização de hortifrútis. O Módulo de Atendimento ao Cliente, promove o entendimento de que cada contato, relacionamento ou ação do colaborador é capaz de promover (ou não) o sucesso da Comyda, podendo também gerar novos negócios para a empresa. Já o Módulo de Gestão de Pessoas apresenta conteúdos relacionados a comunicação e fala; marketing pessoal; desenvolvimento de carreira, ética pessoal e profissional; expectativas da Comyda em relação ao colaborador; participação nos lucros e resultados (PLR) e guia da cultura. Os maiores diferenciais dos programas de treinamento voltados para o público operacional são o cuidado com o uso de um linguajar claro e simplificado e a escolha das ferramentas utilizadas, para apresentar o conteúdo de forma dinâmica e atrativa, facilitando a aquisição e compreensão do conhecimento entre os empregados do nível operacional. Em 2014, atingiu-se a marca de 95% de participação dos profissionais no PDO.

- **Programa de Desenvolvimento Administrativo (PDA):** tem como público principal os empregados ligados à administração dos processos internos da organização: gestores, analistas, assistentes, auxiliares e demais cargos voltados ao acompanhamento do *backoffice*. É por meio deste programa que se capacitam os empregados para a administração dos negócios nos mais diversos aspectos, desde o acompanhamento das rotinas diárias, até os projetos estratégicos da organização. Também são abordados temas focados no desenvolvimento pessoal, como o de gerenciamento de tempo, gerenciamento de rotinas, orçamento familiar, oratória, *feedback*, comunicação, gestão,

entre outros. Em 2014, o programa teve a participação total de 522 empregados nos 12 treinamentos presenciais ministrados, além de outras 1040 capacitações realizadas através do ambiente virtual de aprendizagem, pelo Portal Webeducação. Os principais resultados do PDO estão relacionados à aquisição de conhecimentos e conteúdos acerca dos programas desenvolvidos pelo Instituto Comyda de Educação; e pelas áreas de controladoria; procedimentos e rotinas gerais da organização e qualidade de vida.

- **Gestão de Projetos:** A Comyda considera que em cada colaborador existe um potencial líder e é papel da própria empresa criar condições para que todos possam exercer essa liderança e se desenvolver na companhia. Pensando nisso, um dos grandes programas de sucesso realizado no ano de 2014 foi a implantação de uma nova metodologia para a apresentação e gestão de projetos. A cultura de trabalhar com projetos existe na Comyda há alguns anos, apesar disso, esses projetos sempre eram apresentados e gerenciados por coordenadores, gerentes ou diretores, no entanto, em março de 2014, pensando em uma abordagem de desenvolvimento, o departamento de Recursos Humanos iniciou uma campanha interna para que os coordenadores dos demais departamentos sugerissem ideias de melhoria e as transformassem em projetos dentro de cada setor. Inicialmente 3 projetos foram aprovados e desenvolvidos, ao longo de todo ano, tendo como Gerentes de Projetos, os assistentes e analistas das áreas. A coordenação e gerência participaram efetivamente como *sponsors*, ou patrocinadores diretos do projeto, orientando e direcionando cada etapa de execução. Os Gerentes de Projeto, por sua vez, tiveram a oportunidade de coordenar suas próprias equipes (de projetos). Em 7 meses de execução, as equipes receberam capacitação em oratória, montagem de apresentações, gestão de indicadores e gestão de projetos, cada um deles, pensando no aumento de sua performance na estruturação dos resultados. Os resultados dos projetos foram apresentados para a diretoria e grupo gerencial da companhia. A partir dessa experiência, que possibilitou a identificação de talentos, foi redesenhada a metodologia e o programa foi estendido para toda a empresa.

- **Programa Ser Comyda:** A Comyda acredita que o desenvolvimento humano também pode ser potencializado quando os empregados se deparam com situações de doação pessoal, através da concessão do próprio tempo. O “Ser Comyda” é um dos programas de desenvolvimento da UNICO que tem por objetivo formar a visão de corresponsabilidade dos empregados com o meio em que se vive. A capacitação é feita por meio de sugestões, participações ou gerenciamento de projetos de voluntariado, assim, cada ação voltada à responsabilidade social ou ambiental é contabilizada como

ponto de formação dos funcionários, para que desempenhem adequadamente seus papéis, são fornecidos cursos de gerenciamento de projetos, sobre política de voluntariado.

- **Programas de Extensão:** Com foco em times multidisciplinares, o programa abrange contempla cursos de liderança, qualidade de vida, gastronomia, idiomas, gestão de projetos, marketing e vendas, ferramentas de negócios, habilidades de grupo, informática, entre outros. Dentro da categoria de extensão, também são oferecidos cursos de gastronomia, artesanato, maquiagem e diversas capacitações específicas para grupos de interesse. Para auxiliar essas capacitações, são realizadas campanhas de incentivo à leitura, por meio de assinaturas de revistas dos mais diversos conteúdos, disponibilizados livros e outros materiais para o acompanhamento de notícias de conhecimento geral. É por meio desse programa que a Comyda acredita contribuir para estimular a criatividade e a satisfação do empregado, nas suas tarefas diárias, fornecendo conteúdos que despertam o interesse do profissional na busca pelo conhecimento. As ofertas dos programas de extensão acontecem principalmente para as equipes administrativas e operacionais, nas modalidades presencial e à distância.

- **Estágio Operacional:** Os estágios operacionais abrangem um período de atuação dos empregados inscritos em uma sequência de ações nas unidades estratégicas de negócio. Esse programa possibilita a vivência das atividades operacionais exercidas nos restaurantes e contempla a participação de atividades *in loco* e desenvolvimento de relatórios de estágio. O principal objetivo é que o *core business* seja de conhecimento de toda a empresa, facilitando a comunicação interna, com maior assertividade.

- **Programas de Capacitação Profissional:** A busca pelo desenvolvimento das competências técnicas e comportamentais dos empregados é ponto primordial para o sucesso da organização e esse é um dos objetivos do programa. É por meio do Programa de Capacitação Profissional, que os empregados e seus dependentes têm possibilidade de realizar cursos de graduação e de pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância. Este benefício proporciona descontos de até 30% nas mensalidades dos cursos em diversas áreas de formação, que o colaborador tem liberdade para escolher. Existe ainda, dentro do programa, a possibilidade de conceder aos empregados que tenham desempenho excepcional em suas atribuições, bolsas de 100% e 50% do curso escolhido pelo profissional, desde que sejam aprovados por um comitê decisório, que avalia por meritocracia àqueles que se candidatam ao benefício.

Foram apresentados os principais programas de capacitação e treinamento da Universidade Corporativa da Comyda, muitos deles oferecidos por meio do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, através do portal webeducação, permitindo que todos aqueles que tenham interesse, possam acessar os conteúdos e se desenvolver a qualquer momento e em qualquer lugar.

Considerando a especificidade desta tese em abordar as concepções e práticas acerca dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento em educação a distância, no subitem seguinte serão apresentados os dados coletados através de observações assistemáticas registradas em diários de campo, aplicação de questionários e pesquisas documentais no contexto da universidade corporativa da Comyda, que buscam elucidar as principais práticas e o funcionamento dos recursos disponibilizados aos empregados, a fim de atender os objetivos de pesquisa estabelecidos. Antes, porém, será apresentado um panorama do crescimento das ações relacionadas à educação corporativa nas principais empresas do Brasil, que trazem dados secundários usados para complementar os achados primários da universidade corporativa pesquisada.

5.2 CONTEXTO COADJUVANTE: AMBIENTE CORPORATIVO

Uma pesquisa intitulada “As mais admiradas do Brasil”, realizada e publicada anualmente pela revista Carta Capital, apresenta uma percepção do mercado em relação às empresas “mais admiradas” no país. A pesquisa é realizada com a participação de aproximadamente 1.200 executivos que avaliam e pontuam, com base em determinados critérios, empresas de diversos setores e as lideranças que mais se destacaram no ano. A primeira edição da revista foi publicada em 1997 e, na época, chamou a atenção o fato de que só havia duas empresas brasileiras entre as mais admiradas, enquanto que no ano de 2015, entre as 10 indicadas 5 eram de origem de capital nacional.

Percebe-se que essas empresas têm feito um esforço e investimento para consolidar sua capacidade de competir e se manter no mercado. A tabela 5 mostra as 10 empresas mais admiradas nos rankings 2014 e 2015.

Tabela 5 - Empresas mais admiradas – Revista Carta Capital

2015	2014	Empresa	Origem de Capital	Setor
1º	1º	Apple	Estados Unidos	Tecnologia
2º	2º	Google	Estados Unidos	Tecnologia
3º	6º	AmBev	Bélgica	Bebidas
4º	3º	Natura	Brasil	Perfumaria e Cosméticos
5º	4º	Itaú Unibanco	Brasil	Finanças
6º	8º	Pão de Açúcar	Brasil	Bens de Consumo
7º	9º	Embraer	Brasil	Indústria Aeronáutica
8º	7º	Unilever	Inglaterra/Holanda	Higiene e limpeza
9º	10º	Coca-Cola	Estados Unidos	Bebidas não alcólicas
10º	15º	O Boticário	Brasil	Perfumaria e Cosméticos

Fonte: elaborada pela autora, adaptada da Revista Carta Capital, edição online <http://www.cartacapital.com.br/mais-admiradas>

A pesquisa divulgada pela revista corrobora com os interesses de estudo deste trabalho, porque as empresas brasileiras que figuram nas listas das mais admiradas nos últimos anos fazem uso da estratégia de Educação Corporativa: Natura, Vale, Petrobrás, Nestlé, Banco Itaú Unibanco, Ambev, Gerdau, Embraer, entre outras, fizeram investimento estruturado, intencional e sistematizado na formação e capacitação de seus empregados. O investimento em capacitação e desenvolvimento, especialmente proporcionado por meio de universidades corporativas, torna-se um diferencial competitivo e possibilita uma coerência no que acontece nos campos macro, micro e individual, com base na questão do valor da educação e da formação profissional especializadas, para a competitividade.

Eboli (2004) apresenta o conhecimento como fonte de vantagem competitiva para as empresas que visam crescimento e desenvolvimento sustentável. Gerar e transferir conhecimento na empresa é um processo de aprendizagem organizacional; conhecimento não é coleção, é conexão, mais importante do que gerar novos conhecimentos é fazer conexões com conhecimentos já existentes, ampliando a rede de relacionamentos internos e externos da organização. A busca pela aprendizagem é uma tendência mundial e, em contextos organizacionais, pode acontecer de forma individual ou coletiva. As empresas cada vez mais reconhecem que a passividade intelectual pode representar uma ameaça ao seu ambiente de atuação.

Neste contexto, inicialmente são apresentados os resultados dos achados em ambientes corporativos, obtidos por meio de entrevistas sobre o funcionamento de UCs (Comyda, McDonald's, SEBRAE, PepsiCO) concedidas para a imprensa e disponibilizadas para acesso público através do *Youtube* (ver tabela com os links das entrevistas transcritas e analisadas no capítulo de Aspectos Metodológicos) e os dados levantados por meio do questionário (Apêndice B) aplicado durante uma convenção anual da empresa e que contou com a participação voluntária de 48 empregados que realizam cursos, capacitações e treinamentos na

plataforma de aprendizagem virtual da UNICO. Os relatos aqui apresentados referem-se às concepções e práticas acerca da caracterização e propósitos das Universidades Corporativas, no entendimento do mercado (profissionais que atuam em empresas) e que tem caráter de complementar este estudo, na configuração de estudo coadjuvante.

Marisa Eboli, uma das precursoras dos estudos relacionados a universidade corporativa no Brasil acredita que a parceria entre empresas e a academia é essencial para geração de conhecimento e que a educação a distância é grande aliada para disseminação desse conhecimento.

Muitos cursos em universidades corporativas são ofertados na modalidade a distância, que não é fácil, mas eu não vejo outra opção para formarmos pessoas no ritmo que estamos formando e vamos precisar mais ainda nos próximos anos, então é preciso investir nisso. O que a gente tem procurado é investir na geração de conhecimento, através da pesquisa, divulgar nos cursos e gerar publicações que propiciem ser aplicadas (Marisa).

Quando questionadas sobre qual seria a definição de Universidade Corporativa, Maíra Habimorad, vice-presidente da DMRH/Cia de Talentos e Renata Tubini, Gerente de Recursos Humanos do Itaú/Unibanco disseram que se trata de uma evolução da área de Treinamento e Desenvolvimento, mas que ela se diferencia por exercer também um pilar importante na disseminação de cultura e valores da empresa:

Eu gosto de pensar que a Universidade Corporativa é uma evolução da área de treinamento e desenvolvimento. A diferença de uma universidade corporativa para uma área tradicional de T&D é que a universidade tem um foco específico e muitíssimo alinhado com a estratégia da empresa. Então, apesar de oferecer uma infinidade de cursos, ela tem sempre o foco de atender a estratégia do negócio. No caso de uma rede de *fastfood*, cujo objetivo é expandir o seu negócio e suas operações, por exemplo, certamente grande parte de seus cursos tem a ver com habilidades e conhecimentos que o público interno precisa ter para atingir esta estratégia de expansão (Maíra).

O sistema de educação corporativa acaba se tornando um importante pilar na disseminação de valores, de cultura, de como que a gente quer preparar a nossa força de trabalho em diferentes pontos da organização, de forma alinhada, levando conceitos como ética e a questão da transparência no relacionamento com os nossos clientes e com os diversos grupos de interesse com quem nós nos relacionamos, além do que esse sistema de educação é fundamental para preparar esses profissionais nos diferentes negócios (Renata)

De acordo com Paola, Gerente de Estratégia da Comyda a criação da universidade corporativa veio de uma demanda da própria empresa.

A gente despertou para a necessidade de formalizar tudo o que vinha acontecendo, com um pouco mais de números, indicadores, performance. E aí que a gente descobriu que precisava de um planejamento maior, precisava de ferramentas melhores e por isso a gente fez uma busca, um planejamento de longo prazo para capacitação dos funcionários. Hoje nós temos treinamentos voltados para liderança, treinamentos

voltados ao *core business* da empresa que são os restaurantes corporativos, nós temos também treinamentos comportamentais, lúdicos, vivenciais, tudo para garantir que todos os pilares de capacitação aconteçam dentro da empresa (Paola).

Ao assumir a denominação de universidade, sem ser uma instituição acadêmica com as características inerentes ao nome, ou seja instituição pluridisciplinar, que oferece ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável (papel da universidade acadêmica), Meister (1999) credita a adoção da nomenclatura à força para conquista de novos adeptos, uma vez que serve como demonstração de que a empresa que implanta uma universidade corporativa tem interesse em tornar-se um polo de educação permanente, significa dizer que trata-se de uma empresa engajada, preocupada com a educação, formação e capacitação de seus empregados e portanto, digna de ser valorizada no mercado. Esta verdade não se aplica exclusivamente para grandes empresas, já que um dos diferenciais da universidade corporativa para a acadêmica, é que os cursos normalmente são ministrados pelos próprios funcionários, pessoas que já detêm um determinado conhecimento acerca das rotinas, experiência esta que os novos ingressantes ainda não têm.

Numa universidade tradicional, os cursos, ou a grade curricular é pensada a partir do corpo docente, coordenadores de curso e colegiados, que debatem junto à pesquisa e extensão em busca de inovações e tecnologias mais modernas para ensinar aos alunos. Já, quando se fala em universidades corporativas, as demandas são geradas pelo próprio negócio, pelas necessidades observadas no cotidiano, os cursos são pensados para atender determinados objetivos específicos do negócio e isso se aplica a diferentes realidades, segmentos e portes de empresas, como afirma Maíra Habimorad:

Então, se você pensar nessa lógica, isso pode ser aplicado facilmente num pequeno negócio. A nomenclatura universidade corporativa pode parecer muito glamorosa, mas na verdade é uma pessoa que sabe, ensinando para um monte que não sabe. Então isso pode ser feito em qualquer tipo de empresa, vale a intenção e pode ser replicado com um custo baixo (Maíra).

Empresas apostam em Universidades Corporativas para capacitar seus funcionários, melhorar processos e aumentar resultados. Como diretora de Recursos Humanos da PepsiCo, Andrea Vitoriano, reconhece que usualmente se deparava com um mesmo problema no escritório: “entender o momento de carreira, as diferenças de cada pessoa e como aplicar essas diferenças no plano de carreira de cada um e traçar planos individuais de desenvolvimento” (Andrea Vitoriano). No entendimento dela, a solução estava na própria empresa, mais precisamente na sala ao lado, espaço onde passou a funcionar a Universidade Corporativa. Andréa percebeu que “era fundamental extrair o melhor de cada colaborador, suas qualidades,

fortalezas de cada um e com base nisso traçar um programa que fosse individualizado e que fosse possível desenvolver o crescimento profissional de cada gerente da equipe”.

Na PepsiCo existem mais de 200 cursos que apostam no desenvolvimento de líderes. Podem frequentar as aulas diretores, gerentes, analistas e vendedores da empresa. Em 2013 passaram pelos cursos da universidade corporativa da empresa mais de 5.000 funcionários. A maior parte dos cursos é de rápida duração, dura até 16 horas, as aulas são realizadas dentro do horário de trabalho e podem ser acessadas pela plataforma virtual de aprendizagem. Nas turmas há pessoas muito jovens, outras nem tanto, isso obriga o professor a adequar o método de ensino de acordo com a faixa etária. Os mais velhos geralmente têm afinidade com formas mais tradicionais de ensino, enquanto que para os mais jovens o uso da internet é fundamental, para tornar a aula mais dinâmica e agradável. De acordo com o Gerente da Universidade Corporativa da PepsiCo, uma das grandes vantagens proporcionadas pela universidade “é o desenvolvimento pessoal e profissional do colaborador e a preparação para permanecer atingindo as metas da empresa”.

Pelo que se observa, os objetivos das universidades corporativas parecem ter mais relação com o aumento de eficiência e produtividade, melhoria de performance e alcance de metas do que preocupação com formação específica. Questionada se os principais objetivos das UCs estão atrelados a possibilidade de aumento de produtividade, Maíra revela que além da questão da produtividade, existe um objetivo de formação complementar para preencher um espaço que a universidade acadêmica não cumpre:

As universidades corporativas também buscam aumentar a produtividade, mas principalmente ajudar a formar ou ensinar coisas que a universidade tradicional não ensina. Por exemplo, cultura e valores, isso é uma coisa muito específica de cada empresa e até habilidades específicas, cada empresa tem uma exigência. Por exemplo, uma faculdade de administração pode formar um excelente administrador, mas não necessariamente um administrador de uma rede de *fastfoods*, então a universidade corporativa permite essa especificidade de negócio e isso é cada vez mais importante, para manter a competitividade do negócio (Maíra).

Parece haver uma convergência nos discursos dos gestores atuantes em diferentes universidades corporativas, que vão de encontro com as diretrizes indicadas por Meister (1999) ao estabelecer princípios e objetivos que, em sua opinião, constituem a base do poder que as universidades corporativas têm no sentido de mobilizar os funcionários para que eles formem uma força de trabalho de alta qualidade, necessária para que a organização tenha sucesso no mercado global (MEISTER, 1999, p.30). Para a autora, o princípio básico é que elas ofereçam oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização. O modelo de universidade corporativa baseado em competências vincula a aprendizagem às necessidades estratégicas da empresa, portanto, deve haver um

alinhamento entre os processos, as práticas e o planejamento estratégico organizacional. Para Eboli (2004) o alinhamento estratégico é inclusive o grande diferencial da educação corporativa em relação ao T&D tradicional, é pensar a formação e capacitação das pessoas, vinculada com a estratégia da empresa.

Meister (1999), destaca que o modelo ideal de universidade corporativa é baseado em competências e vincula a aprendizagem às necessidades estratégicas da empresa. O depoimento de Maíra Habimorad, também concorda com esse entendimento:

A principal diferença é que o centro de treinamentos geralmente forma competências, habilidades e características que aquele time tem para executar o trabalho de hoje. Então pode ser desde matemática financeira, até usar um *excel* por exemplo, geralmente são cursos mais simples. Já na universidade corporativa, normalmente os cursos tem a ver com gestão, então tratam de como se tornar melhores gestores, melhores líderes e denovo, o alinhamento com a estratégia do negócio. Então normalmente na universidade corporativa são cursos mais elaborados do que num centro de treinamento (Maíra).

Uma preocupação que emerge é a definição de critérios ou parâmetros para se entender o que é, de fato, a educação corporativa e como acontecem suas práticas, já que existem empresas que adotaram a nomenclatura de “Universidades Corporativas”, mas continuam realizando atividades de instrução como antigamente, enquanto existem outras que permanecem com o título de “Departamento de Treinamento e Desenvolvimento”, mas adotam práticas inovadoras. Então, independe o nome estampado na placa, é importante que o sistema e a aplicação dos conceitos sejam revistos e para isso é fundamental ter coerência nos processos e compreender que o fato de ter adotado uma ou outra nomenclatura, não garante que as ações práticas sejam condizentes com aquilo que se propõe teoricamente.

Eboli (2004) defende que a educação corporativa precisa atender algumas diretrizes, para que o “teórico” se torne “concreto”: competitividade e valorização da educação; mapeamento de competências estratégicas, perpetuidade, conectividade (que permita realizar a construção coletiva do conhecimento, a interação entre diversos públicos através da comunicação e implantação da gestão de conhecimento, integrando com a educação corporativa), disponibilidade para aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, inserção (quando possível) de atividades “*on the job training*”, que se mostram bastante efetivas para aprender, pois implantam na empresa uma cultura de aprendizagem contínua sustentada por ferramentas e processos que transformam os gestores em líderes capazes de capacitar suas equipes de trabalho, entre outras possibilidades. Tais princípios associados às práticas e à mensuração de resultados de cada organização é que vão garantir um bom sistema de educação corporativa.

5.2.1 Análise do Estudo Coadjuvante – UNICO

A principal ferramenta utilizada para realização dos cursos ofertados na modalidade a distância, pela Universidade Corporativa da Comyda, é plataforma de aprendizagem virtual denominada Portal Webeducação, que foi desenvolvida a partir do ambiente de virtual de aprendizagem *Moodle*, customizada e formatada com o objetivo de garantir a capacitação de todos os empregados, mesmo com as dificuldades impostas pela pulverização geográfica das unidades de trabalho pelo país.

Como já apresentado, os cursos oferecidos são voltados para o dia a dia dos restaurantes da Comyda, para a gestão de orçamentos, custos e projetos e para o desenvolvimento comportamental dos empregados e seu alinhamento com a cultura corporativa. Também são oferecidos conteúdos de caráter sociocultural, como os cursos de economia doméstica, saúde, oratória e outros temas, visando não só contribuir para o desenvolvimento da carreira do funcionário como também proporcionar seu desenvolvimento como cidadão. Na maioria dos casos, os treinamentos presenciais são aplicados por multiplicadores da própria empresa, mas os mais de 200 cursos que constam hoje na grade curricular da UNICO e são atualizados mensalmente, têm versões *online*, específicas para a modalidade a distância, já que cerca de 60% dos funcionários estão longe do raio de atuação da sede. Todos os empregados que participam e concluem os treinamentos recebem certificados de capacitação, que os habilitam a participar também de programas de recrutamento interno e a concorrer a promoções na empresa.

A plataforma virtual conta com recursos, tais como disponibilização de vídeos, apresentações em textos e slides, salas de bate-papo, *web* conferência, *links* de notícias, entre outros que são dispostos em diversas categorias de treinamentos, capacitações, incluindo também conhecimentos gerais e outras curiosidades, além de materiais como livros de literatura, revistas e outros conteúdos que não tem relação direta com os assuntos das rotinas trabalhistas. Em 2014 foram ofertados mais de 3 mil cursos pelo portal virtual de aprendizagem corporativa.

Desde janeiro de 2013, 100% do quadro de pessoal da Comyda já passou por algum treinamento, presencial ou a distância, oferecido pela UNICO. A meta da empresa, que antes era de 4 horas de treinamento mensal por funcionário, subiu para 6 horas, sendo 4 horas de cursos presenciais e 2 de cursos *online* por empregado. “Mas, conforme o interesse do

empregado, ele tem mais de 80 horas de treinamento disponíveis para acessar pelo computador”, a qualquer momento, diz Paola. Além de qualificar o pessoal que chegava à empresa sem experiência, a UNICO trouxe, segundo a gerente, outros resultados importantes. “Graças à melhor qualificação do quadro, fizemos 388 promoções internas no ano passado e no ano anterior, não chegamos nem à metade desse número. O *turnover* entre os líderes caiu mais de 3% desde a implantação da UNICO. No nível operacional, a queda foi de 2,5%” (Paola).

As vantagens proporcionadas para a empresa são bastante significativas e por este motivo há um alinhamento entre a estratégia de negócios e a condução dos cursos que são disponibilizados no portal de aprendizagem virtual. Os temas principais são subdivididos em quatro grandes programas de capacitação: PIC – Programa de Integração ao Colaborador; PDO – Programa de Desenvolvimento Operacional e PDL – Programa de Desenvolvimento de Lideranças; e Cursos de Extensão, cujos objetivos e conteúdos foram apresentados no subtítulo “Programas e Treinamentos” neste mesmo capítulo.

Paola, Gerente de Estratégia da Comyda, explica ainda que a universidade corporativa da empresa é focada nas pessoas, no desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais, para crescimento dos empregados e consequentemente da própria empresa.

A UNICO é focada em desenvolvimento de pessoas, porque a gente acredita que as pessoas são a essência do sucesso da empresa, não poderia ser diferente em uma empresa prestadora de serviços e que cuida de pessoas. São mais de 2.000 empregados em 12 estados do Brasil e essas pessoas que estão espalhadas nesses 12 estados que fazem a diferença no nosso dia a dia. O trabalho da UNICO é focado em desenvolvimento técnico e comportamental, são cursos presenciais e a distância com foco no nosso negócio e nas pessoas, para que elas continuem crescendo conosco (Paola).

No vídeo institucional, produzido pela Comyda e veiculado na intranet, ambiente virtual de aprendizagem e também disponibilizado no *youtube* para acesso da comunidade em geral, a gerente de estratégia da empresa, argumenta acerca da importância da Universidade Corporativa para o desenvolvimento dos funcionários. Parte dessa apresentação é transcrita abaixo:

É muito importante a gente falar sobre o desenvolvimento profissional. A Comyda é uma empresa que cresce 30% ao ano e para isso é preciso que você cresça conosco. A UNICO é a grande ferramenta, a grande instituição dentro da Comyda que preza pelo desenvolvimento de seus empregados. Assim como você e toda a sua equipe podem se desenvolver, a gente espalha o conhecimento ao longo de todos os elos da cadeia de relacionamento da Comyda, para os nossos clientes, para os nossos fornecedores e para todos os parceiros de trabalho no nosso dia a dia. E para que a gente consiga continuar crescendo de forma sustentável, com a estratégia inserida nos nossos resultados, eu conto com você, para que no dia a dia das suas atividades você pense na sua capacitação. Não sei se você sabe, mas a Comyda está entre as 300 Melhores Empresas para se trabalhar no Brasil, com certeza você já ouviu falar da *Great Places*

to Work ou da revista *Você S.A.*, a gente tem estado lá todos os anos, mas para a gente continuar lá, você precisa se capacitar todos os dias. Então acesse o nosso portal *webeducação*, busque conhecimento, são mais de 80 horas disponíveis para a sua capacitação, no momento que você quiser, no momento que você quiser disponibilizar para sua equipe o desenvolvimento, o comprometimento com as metas, com os resultados da organização. Então busque, nós temos muitas oportunidades. A Comyda preza pelo desenvolvimento e pela oportunidade, tanto que são 20% do nosso quadro de empregados promovidos todos os anos, isso aconteceu em 2015 e vai acontecer em 2016, então queremos que você esteja apto para crescer e se desenvolver conosco (Paola).

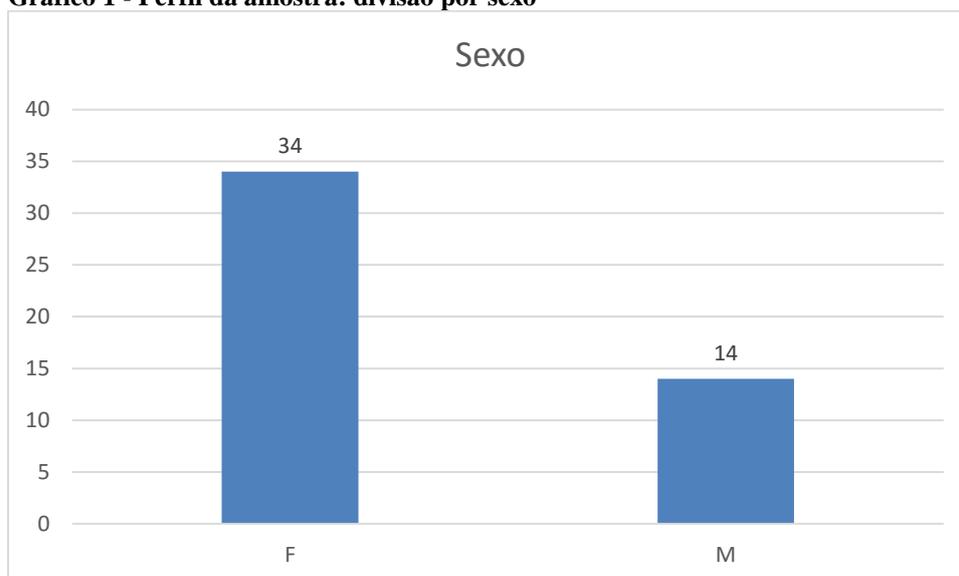
Para a Comyda, conhecimentos, habilidades e atitudes são requeridos no dia-a-dia de trabalho para a realização adequada e eficaz das atividades próprias dos negócios do grupo. A ideia é que o empregado cresça e também faça a empresa crescer.

As pessoas se tornam ainda mais motivadas, com mais vontade de fazer as coisas e não é só no aspecto profissional, porque quando você tem perspectiva de crescimento e desenvolvimento, as coisas acontecem também em outras esferas da sua vida, isso reflete na sua vida e se você está feliz, está motivado, consequentemente o seu trabalho evolui melhor, não é verdade? (Paola).

Por meio da análise dos dados extraídos dos questionários aplicados na empresa, constatou-se que a maioria dos respondentes concorda que as ações e programas de capacitação ofertados por meio da Universidade Corporativa, em sua plataforma de aprendizagem virtual, estão alinhados com as estratégias do negócio do grupo e influenciam, de fato, na sua motivação pessoal, como argumentado pela Gerente de Estratégia da empresa.

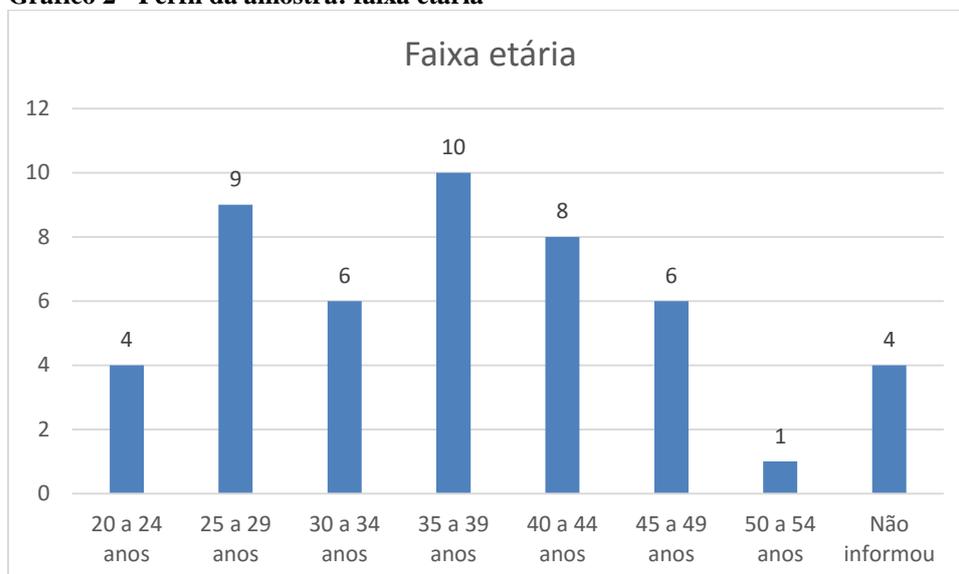
Antes de se detalhar as concepções dos respondentes especificamente em relação aos cursos ofertados na plataforma virtual de aprendizagem da Comyda e verificar se as práticas adotadas pela UNICO são condizentes com a postura que se espera de uma universidade corporativa, no entendimento dos teóricos (análise que será realizada no final deste capítulo) é importante realizar a apresentação dos dados relacionados ao perfil da amostra em questão.

Dos cerca de 90 participantes da convenção, 48 responderam voluntariamente o questionário de pesquisa, entre eles, 34 eram mulheres e 14 homens, comprovando a fala da Presidente, Sra. Mariana, de que a maioria dos empregados é realmente formada pelo público feminino.

Gráfico 1 - Perfil da amostra: divisão por sexo

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2016).

Para verificação da faixa etária, foi utilizado o critério definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que fraciona as faixas a cada 4 anos e considera jovens: do nascimento até 19 anos; os adultos: dos 20 anos até 59 anos e idosos: dos 60 anos em diante. O perfil dos respondentes em relação à faixa etária pode ser verificado no seguinte gráfico:

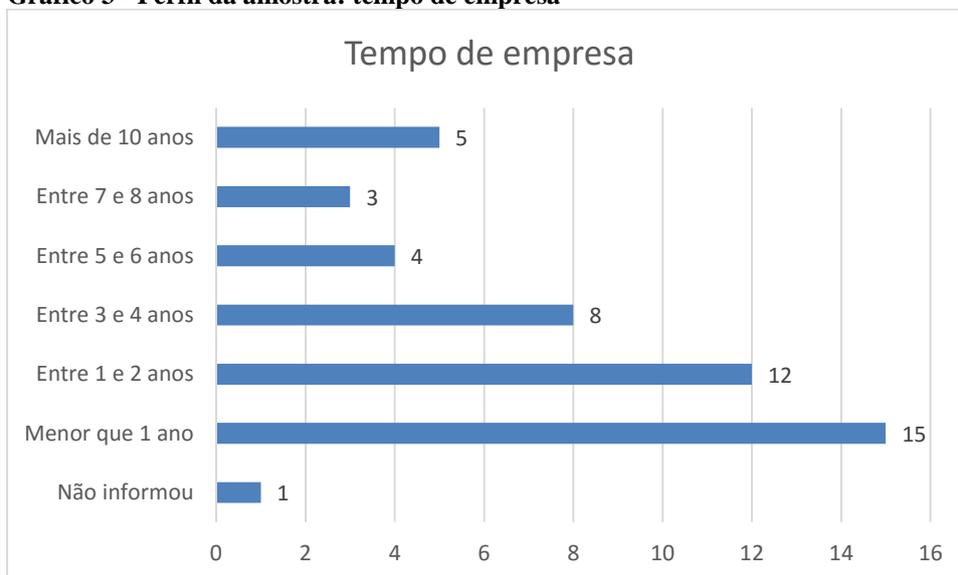
Gráfico 2 - Perfil da amostra: faixa etária

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2016).

Em relação ao tempo de empresa, o perfil dos respondentes reflete, em sua maioria, pouco tempo de casa, com até 3 anos de empresa. Não significa dizer que a rotatividade seja

alta, já que a amostra foi aleatória e o preenchimento dos questionários voluntário, entre os participantes presentes na convenção anual da empresa. O gráfico 3 ilustra o tempo de casa dos funcionários respondentes:

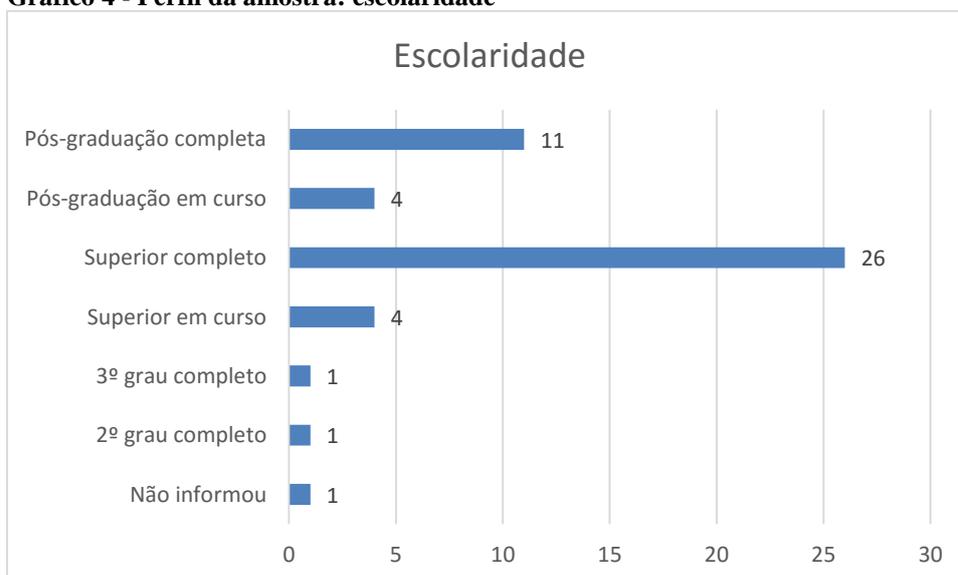
Gráfico 3 - Perfil da amostra: tempo de empresa



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2016).

Entre os participantes, 41 tem curso superior de graduação, sendo que 11 deles possuem cursos de pós-graduação completos, enquanto outros 4 encontram-se matriculados atualmente em cursos de especialização. O gráfico 4 ilustra a escolaridade da amostra.

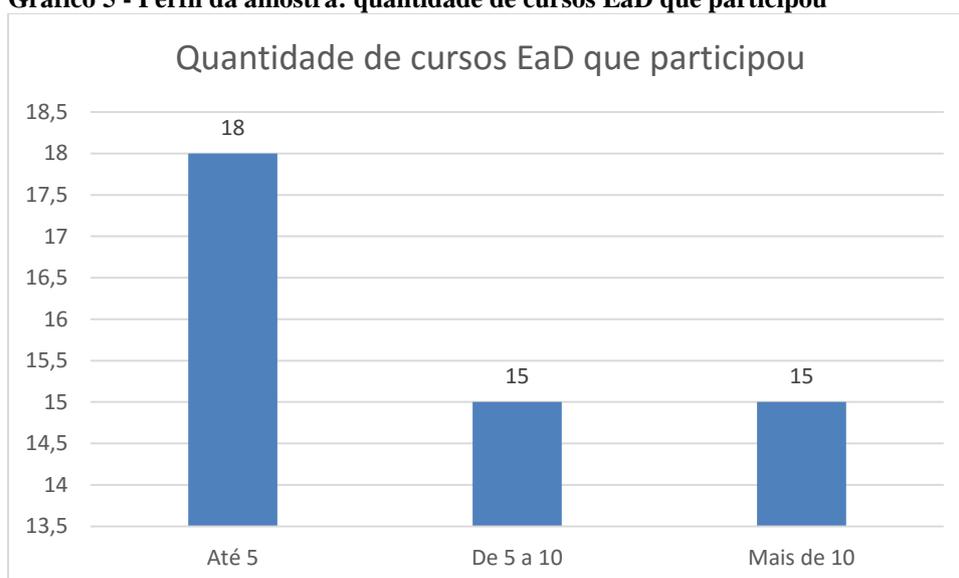
Gráfico 4 - Perfil da amostra: escolaridade



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2016).

Existem cursos obrigatórios ofertados pela UNICO como o PIC – Programa de Integração ao Colaborador, por exemplo e outros que podem ser realizados de forma espontânea pelos empregados. Especificamente sobre a participação nos cursos, 21 dos respondentes afirmaram participar voluntariamente, demonstrando interesse por temas diversos oferecidos e apenas 6 participam apenas dos cursos obrigatórios, como pode ser verificado no gráfico 5:

Gráfico 5 - Perfil da amostra: quantidade de cursos EaD que participou



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2016).

Ao serem questionados sobre a motivação que os leva a participar dos cursos espontâneos ofertados pela Universidade Corporativa da Comyda, em sua plataforma virtual de aprendizagem, a maioria (33) afirmou perceber vantagens em relação a possibilidade de aprendizagem e de ter acesso a novos conhecimentos, enquanto 9 indicaram que sua principal motivação estava relacionada ao crescimento pessoal e profissional.

Outros aspectos como a oportunidade de ter acesso a uma capacitação contínua com atualização de conteúdos e possibilidade de desenvolvimento de habilidades também foram mencionados, conforme pode ser observado na tabela 6:

Tabela 6 - Motivações para realizar os cursos na plataforma virtual de aprendizagem

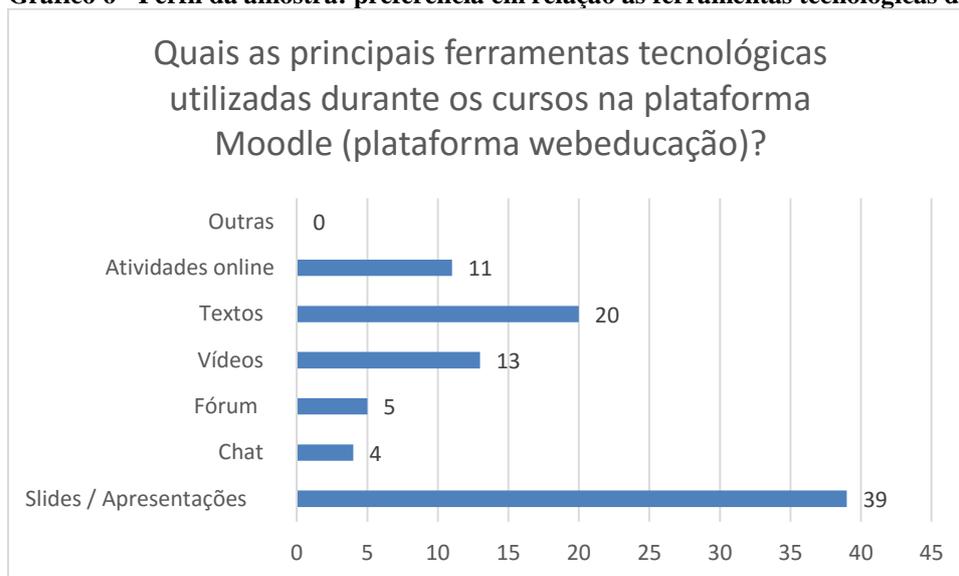
Motivações para realizar os cursos na plataforma virtual de aprendizagem da Comyda	Nº de Citações
Aprendizado e novos conhecimentos (sobre a empresa e outros conteúdos)	33
Proporciona crescimento pessoal e profissional	9
Reciclagem, atualização, aprimoramento e desenvolvimento de habilidades	3
Capacitação permanente e gratuita	3

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2016).

Estes achados revelam que a principal motivação dos participantes está relacionada à oportunidade de se ter acesso a novos conhecimentos, não apenas inerentes ao funcionamento da empresa, mas também a outros conteúdos de conhecimento geral, que oportunizam o a aprendizagem. Evidencia-se, portanto, a perspectiva do aperfeiçoamento, da qualificação profissional e possibilidade de ampliar conhecimentos, por meio do contato com as tecnologias.

As principais ferramentas utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem da UNICO durante os cursos, capacitações e treinamentos são o bate papo (*chat*) e questionário de verificação de aproveitamento do curso, que busca verificar o rendimento do aprendizado dos participantes. Há ainda um link para acesso à Biblioteca Digital, que disponibiliza dezenas de livros de variados assuntos cujos temas varia de gestão organizacional à literatura, que também é bastante acessado pelos funcionários.

As ferramentas tecnológicas consideradas mais amigáveis durante a realização dos cursos, na opinião dos participantes, foram os Slides/Apresentações (com os conteúdos programáticos), contemplando 39 preferências. Na sequência apareceram os Textos (20), os Vídeos (13), as Atividades Online: perguntas e respostas sobre os conteúdos trabalhados e questionários de avaliação, utilizados para verificação do aproveitamento/rendimento dos empregados em relação à aprendizagem, no término dos cursos, com 11 preferências e por último, o Fórum (5) e Chat (4), conforme pode ser observado no gráfico 6:

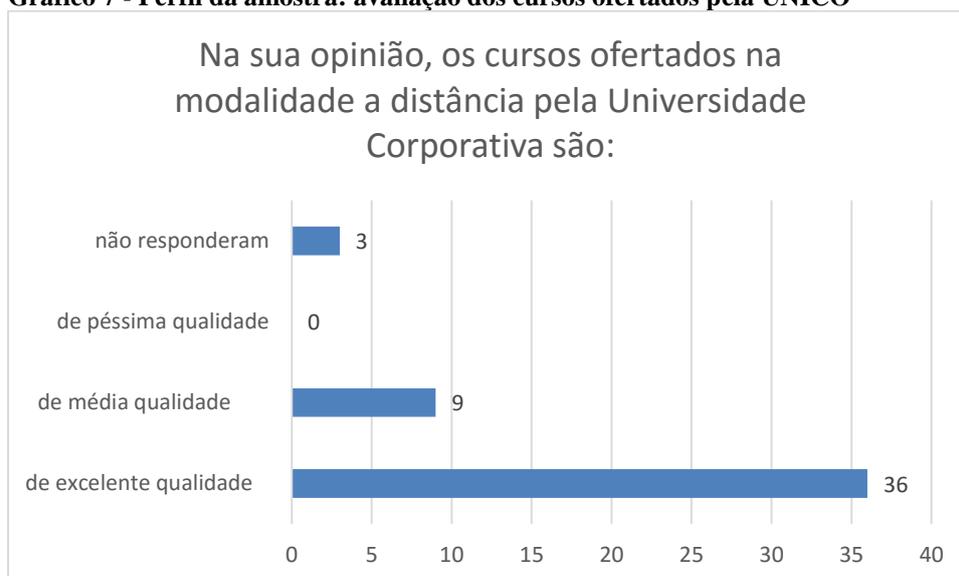
Gráfico 6 - Perfil da amostra: preferência em relação às ferramentas tecnológicas do AVA

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2016).

O fato da grande maioria dos participantes preferir utilizar os recursos de slides e apresentações (39 das preferências) e textos (20 das preferências), indica uma inclinação à aprendizagem passiva, baseada na transmissão de informações. A leitura de slides ou de textos e outros materiais de forma isolada, dificilmente propicia o exercício da reflexão e impossibilita a construção conjunta do conhecimento. Nesse sentido, é provável que neste cenário impere a educação bancária que, de acordo com Freire (1983), acontece quando o professor “deposita” os conteúdos e ensinamentos e o estudante os aceita passivamente.

Já a preferência por ferramentas de atividades *online* (11), fóruns (5) e *chats* (4), indica um caminho para interação, pelo qual os sujeitos conseguem, colaborativamente, construir novos aprendizados. Como afirma Eboli (2004), no ambiente empresarial, ensinar é disponibilizar práticas de fácil uso e acesso, com o objetivo de intensificar a comunicação e a interação entre os envolvidos no processo, descobrir meios de estimular e qualificar a aprendizagem e colocar em prática ações que motivem as pessoas a gerar, assimilar, comunicar e aplicar os conhecimentos adquiridos (EBOLI, 2004).

Os cursos ofertados na modalidade a distância pela Universidade Corporativa da Comyda, são de “excelente qualidade” para 36 participantes e apresentam “média qualidade” para pesquisados. Outros 3 não responderam esta questão e nenhum considera os cursos de “péssima qualidade”, como pode ser observado no gráfico 7.

Gráfico 7 - Perfil da amostra: avaliação dos cursos ofertados pela UNICO

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2016).

Quando questionados como avaliam a própria aprendizagem nos cursos realizados na modalidade EaD, 45 respondentes a consideraram “satisfatória” ou “muito boa”, enquanto 1 considera insuficiente, justificando que não realiza todos os cursos, por não serem obrigatórios, outro participante alega não gostar de realizar os cursos na plataforma virtual, diz preferir realizá-los pessoalmente e outro participante não respondeu este questionamento.

As principais respostas estão compiladas abaixo:

- Consigo captar e aprender grande parte do conteúdo apresentado.
- A aprendizagem é boa, pois o acesso aos cursos é gratuito e isso motiva, pois nos ajuda a evoluir intelectualmente.
- Acredito que consigo atingir as expectativas em relação às aprendizagens, porque tiro proveito dos conteúdos e aplico na prática do trabalho.
- Excelente, pela possibilidade de realizar no momento mais favorável para mim.
- Acho excelente, pois posso fazer os cursos nos horários que estou totalmente focada na atividade, tendo assim melhor aproveitamento.
- Avalio como boa, pois tenho conseguido aplicar os conteúdos dos cursos no meu dia a dia.
- Avalio como excelente porque acesso todos os materiais disponíveis e reviso quando quero.
- Muito boa avaliação, pois os cursos chegam diretamente para mim e posso fazer no horário mais adequado de acordo com a minha disponibilidade de tempo.

- Excelente, porque realizo todos os treinamentos e percebo a necessidade de aplica-los no meu dia a dia.
- Excelente, pois devido ao tempo que passamos em trânsito, é uma excelente oportunidade para nos capacitarmos.
- Quando o assunto é bem didático, eu aprendo com facilidade e no momento que eu tenho disponibilidade por isso a EaD é muito vantajosa.

Certamente a principal questão apresentada aos empregados no instrumento de coleta de dados estava relacionada ao objetivo central desta tese e se propunha a investigar se eles consideravam que é possível construir conhecimento por meio dos cursos ofertados pela Universidade Corporativa da Comyda em sua plataforma de aprendizagem virtual. Dos 48 participantes, 45 afirmaram que é possível construir conhecimento nos cursos realizados na modalidade EaD (outros 3 não responderam esta questão).

As principais considerações dos participantes são apresentadas a seguir:

- Os cursos e materiais disponibilizados nos ajudam a conhecer novas áreas e processos e ter acesso à informações de outros departamentos, com uma visão diferente;
- Toda a forma de informação e conhecimento são válidos.
- Construo conhecimento pela forma de associação entre a qualidade dos temas e meu desejo de aperfeiçoamento e aprendizado.
- Construo conhecimento quando recebo novas informações e faço esforço para *linkar* com a minha realidade de trabalho, para ter o aprendizado efetivo.
- Conhecimento é uma evolução e deve ser construído dia a dia, do contrário fica obsoleto.
- Os conteúdos são bastante aplicados no dia a dia, em negociações internas e com clientes e interações comerciais.
- Todas as leituras e estudos que eu faço agregam valor e conhecimentos.
- Me fornecem muitos e diversos materiais reflexivos e práticos, então consigo construir e replicar conhecimento.
- Pela disponibilidade de materiais e flexibilidade de horários para nós funcionários que viajamos sempre.
- Com certeza, porque o conteúdo é vinculado ao contexto, na maioria das vezes atrelado à área de atuação.
- Aprendo muito devido às mudanças contínuas e porque as informações estão sempre atualizadas.

- Eu acho que os cursos EaD favorecem maior conhecimento e prática. A grande vantagem é a flexibilidade de tempo e acesso, pois os cursos podem ser feitos de casa.
- Tudo que vem para somar, trazer novos conhecimento, contribui para estabelecer novos objetivos pessoais e profissionais.
- Sempre percebo a aplicação dos assuntos estudados em meu trabalho.

Os empregados também responderam ao questionamento de como acontece, na concepção deles, o processo de construção de conhecimento na modalidade EaD. As principais respostas referem-se às percepções relacionadas à necessidade de dedicação aos estudos com disciplina, disponibilidade de tempo, empenho na realização das atividades propostas e reflexão sobre a aplicação do aprendizado nas rotinas de trabalho, conforme segue:

- O processo de construção de conhecimento se dá através da interação com o profissional que conhece o conteúdo apresentado (externo ou interno) e através do próprio material postado no portal.
- Construção de conhecimento exige tempo, concentração, foco e vontade de aprender.
- O processo acontece através da leitura dos textos, slides e reflexão do conteúdo apresentado.
- Através da leitura do tema, da realização das avaliações propostas e da reflexão sobre a aplicação dos assuntos na minha rotina de trabalho e na minha vida e através da disseminação e compartilhamento daquilo que foi aprendido.
- Vou lendo os materiais e tentando imaginar na prática como aplicar.
- Se dá gradativamente e de maneira constante, já que os cursos são ofertados periodicamente e todos com linguagem bastante clara.
- O meu processo de construção de conhecimento se dá através da minha disciplina para realizar os cursos.
- Na minha opinião, o processo acontece durante a realização dos cursos, com a busca constante pelo aperfeiçoamento e aprofundamento na temática e principalmente colocando em prática o aprendizado adquirido.
- Se dá através de leitura, memorização, adaptação, internalização e criação de métodos.
- Leio tudo com muita atenção, respondo com sinceridade a avaliação de aprendizagem, procuro ter foco e determinação. Acho importante ter disciplina, para um maior aprendizado e fazer aquilo que é pedido, seguindo as orientações passadas.

- O processo de construção de conhecimento acontece quando eu busco mais informações sobre os assuntos tratados no curso.
- Se dá através do interesse do participante, a disciplina e interesse são as peças fundamentais para o sucesso e nível do aprendizado.
- O processo acontece com base em pesquisa, estudo e prática.
- O processo se dá através da aplicação dos conteúdos no meu dia a dia de trabalho.
- Através do meu interesse e disciplina porque eu leio e participo de tudo que é disponibilizado.
- Entendo que construo conhecimento quando consigo colocar em prática o que foi aprendido.

Diferentemente do ocorrido com os sujeitos pesquisados no contexto acadêmico, que apresentaram depoimentos bastante detalhados e possibilitaram uma análise mais rica dos dados, os participantes que responderam os questionários aplicados no contexto corporativo foram “contidos” em suas respostas. Em decorrência dessa situação, aliada ao fato de ter acontecido a restrição de acesso à empresa (que sedia a universidade corporativa pesquisada), a ampliação da coleta e conseqüentemente, a análise de dados foram inviabilizadas, conforme explicado no capítulo de Aspectos Metodológicos.

Tal limitação acarretou numa mudança no percurso da pesquisa e, por este motivo, não foram recuperadas as teorias na apresentação do estudo exploratório descritivo até aqui exposto. Entretanto, visando atingir os objetivos estabelecidos, além da compilação das principais concepções relacionadas aos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, em educação a distância, no entendimento dos 48 empregados da Comyda, optou-se por apresentar aqui as principais práticas adotadas pela universidade corporativa, que puderam ser identificadas e melhor compreendidas durante o período de observação assistemática. Deste modo, a partir deste ponto serão realizadas amarrações teóricas com os principais achados no estudo “coadjuvante” com a intenção de confirmar, de acordo com os pressupostos teóricos, se as práticas observadas em campo são condizentes com a postura que se espera de uma universidade corporativa.

Como defende Eboli (2004), a educação corporativa precisa atender algumas diretrizes, para que o “teórico” se torne “concreto”, ou seja, alguns princípios básicos devem ser associados a práticas e à mensuração de resultados de cada organização, para garantia de um bom sistema de educação corporativa, que atenda aos requisitos de desenvolvimento e

aprendizagem. Assim, analisando as respostas dos questionários aplicados entre os empregados e a estrutura da Universidade Corporativa da Comyda, seu planejamento e organização por áreas de conhecimento compostas por “escolas” (Escola de Inteligência Estratégica, Escola de Inteligência Comportamental e Escola de Inteligência Operacional) pode-se observar que as ações e programas da Comyda, as estratégias do negócio e o desenvolvimento das competências essenciais nos empregados, encontram-se alinhados, atendendo portanto um dos princípios básicos de configuração de uma universidade corporativa, conforme preconizado Meister (1999), de oferecer oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização.

Os objetivos estratégicos das empresas, em particular o de crescimento e perpetuação do negócio, requerem um conjunto de competências do trabalhador para garantir seu desdobramento e concretização na realidade, deste modo, ao vincular a aprendizagem às necessidades estratégicas do negócio, a UC também assume responsabilidade em manter atualizado um currículo que esteja alinhado ao processo estratégico. Tanto a educação como a estratégia, são considerados processos e, por isso são interdependentes, assim, ao alinhar o currículo à estratégia torna-se essencial que os indicadores associados à implantação dessa estratégia sejam também monitorados e avaliados em permanência, para que os desdobramentos na educação possam ser garantidos (VALIUKENAS; ROSA, 2004).

Outro princípio defendido por Meister (1999) é que o modelo de universidade corporativa seja considerado um processo e não simplesmente um espaço físico destinado à aprendizagem. Segundo a autora (1999, p. 35), “a metáfora da universidade pode ser entendida facilmente e até imprime ao treinamento corporativo uma marca característica e que atrai a atenção dos funcionários”. Considerando que o termo universidade corporativa equivale à educação corporativa, é oportuno destacar, como apresentado na construção teórica desta tese, que são associadas expressões como processo, educação e treinamento corporativo em relação à aprendizagem no ambiente empresarial, sem a preocupação com os significados destas expressões em outras áreas do conhecimento ou espaço físico pré-estabelecido. Apesar de existir uma sede física da UNICO, localizada em numa ampla área, de 40.000 metros quadrados em Londrina, no Paraná, onde está situada a sede da companhia, com capacidade de hospedagem para até 180 empregados e que conta com auditório para 150 pessoas, além de um restaurante que simula a operação da empresa, a Universidade Corporativa da Comyda foi criada para consolidar a capacitação de seus empregados, distribuídos em 12 estados brasileiros. Em 2014 foram realizadas 248.500 horas de treinamento e até junho de 2015 ofertados 298 cursos presenciais e a distância, corroborando mais uma vez com a opinião de Meister (1999),

de que uma UC é a criação de um processo de aprendizagem, cuja ênfase é, portanto, o processo e não o espaço físico em si.

O terceiro princípio preconizado por Meister (1999) está relacionado a elaboração de um currículo que incorpore os três Cs: cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas. De acordo com a autora, uma das características mais marcantes do modelo da universidade corporativa é a maior ênfase no treinamento formal de funcionários, de todos os níveis, nos valores, crenças e cultura da organização. Inculcar em todos, desde o auxiliar de escritório até o alto executivo, os valores e a cultura que diferenciam a organização e a tornam especial, assim como definir comportamentos que possibilitam aos funcionários “viver esses valores” (MEISTER, 1999, p.39) é primordial.

Os dados obtidos indicam que a Comyda, além de incluir em seus programas aspectos relacionados aos valores e cultura do grupo, disponibiliza também programas de desenvolvimento de lideranças, desenvolvimento técnico e operacional, para os empregados, sendo que no módulo introdutório são abordadas questões relativas à cidadania corporativa (valores, crenças e cultura da organização). Os treinamentos oferecidos visam fornecer aos empregados conhecimentos sobre a própria empresa e o ambiente em que atua, abrangendo aspectos relacionados ao atendimento de clientes, relacionamento com fornecedores e concorrentes, tendências do setor, estratégias empresariais e melhores práticas, entre outros.

Outro princípio sugere que as iniciativas de treinamento e capacitação devem abranger além dos empregados, também a cadeia de valores e parceiros da empresa, como clientes, distribuidores e fornecedores terceirizados. A abordagem envolve o treinamento e a educação dos principais participantes da cadeia de valor da empresa – fornecedores em um extremo e clientes no outro. O argumento aqui é que, se todos os membros vitais da cadeia tiverem conhecimento da visão, dos valores, missão e metas de qualidade da empresa, assim como de cada competência que sustenta sua vantagem competitiva, a empresa estará mais bem preparada para atingir seus objetivos empresariais (MEISTER, 1999, p.43).

Neste sentido, a Comyda desenvolve ações estendidas à comunidade externa, um exemplo é o curso de “Cozinheiro Industrial” que faz parte dos programas educativos da empresa desde 2014 e é uma iniciativa gratuita oferecida aos empregados e seus familiares. As aulas são ministradas pelo corpo docente do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - nas dependências da própria Comyda, com materiais disponibilizados também para acesso na plataforma virtual. A grade deste treinamento específico contempla aulas de nutrição, manipulação de alimentos e gestão industrial e

contempla teoria e prática com carga horária de 360 horas de aula. De acordo com Paola, investir no colaborador é o segredo da Comyda. “O crescimento da empresa está atrelado ao crescimento dos empregados, portanto, promover oportunidades faz parte da estratégia do negócio”. O curso de “Cozinheiro Industrial” teve a primeira edição em 2014 e trouxe bons resultados para o negócio, em 10 meses de realização, cerca de 40% dos empregados formados foram promovidos. O curso faz parte das 13.204 horas de qualificação profissional oferecidas no ano de 2014 de forma inclusiva para a comunidade externa, juntamente com os demais cursos de responsabilidade social da empresa.

Passar os treinamentos e capacitações conduzidos pelas empresas para diferentes formatos de apresentação, com objetivo de proporcionar aprendizagem, é outro requisito preconizado por Meister (1999). Para a autora, para que haja consolidação de universidades corporativas, as empresas precisam ir além da criação de oportunidades de aprendizado em sala de aula ou, até mesmo, em ambientes virtuais, devendo ajudar os empregados e equipes a desenvolver a capacidade de aprender. Quanto a esse princípio, os dados obtidos no estudo indicam que a Comyda possui estratégias educacionais que buscam e contemplam o fortalecimento da ideia de aprendizagem contínua; a utilização de casos do próprio negócio em processos de aprendizagem, como forma de treinar seus funcionários dentro da realidade do grupo, bem como a utilização de metodologias que otimizam e reforcem o equilíbrio entre teoria e prática. Também, em relação a esse princípio, observou-se que a Comyda tem adotado, em suas ações e programas, diferentes práticas, que envolvem metodologias como atividades em sala de aula, na cozinha industrial, na plataforma virtual de aprendizagem, por meio de visitas técnicas, entre outros, como forma de estimular os indivíduos e equipes a desenvolverem sua capacidade de aprender continuamente.

Meister (1999, p. 43) evidencia a crença de que o treinamento é muito mais do que a transferência de novas informações.

O treinamento também engloba saber como os outros agiram e melhoraram sua produtividade, seja dentro da corporação ou nas melhores práticas das empresas inovadoras. Essa paixão pela experiência com novos métodos de aprendizado contrasta significativamente com a ênfase do treinamento no passado, cujo foco era elaborar e apresentar programas de treinamento conduzidos por um instrutor dentro de uma sala de aula (MEISTER, 1999, p.43).

Recuperando a teoria de Vygotsky e relacionando o envolvimento do ambiente de negócios com os novos métodos e contextos de aprendizado, recupera-se também o conceito de educação ideal, que apresenta uma infinita plasticidade nas relações:

Fica claro, portanto, que uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só

podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio (VYGOTSKY, 2003, p.200).

Ao interpretar a fala de Vygotsky (2003, p.200), pode-se considerar o termo “ambiente social” como o ambiente organizacional e o macro ambiente. As palavras do teórico foram aqui referenciadas para reforçar a importância da reeducação do indivíduo dentro das organizações, não se limitando a qualquer ambiente com características de sala de aula ou conteúdos dispostos de forma a gerarem atitudes correspondentes mais rapidamente e acima de tudo, associar a infinita plasticidade do homem ao meio em que atua e de onde absorve elementos para o seu desenvolvimento (VALIUKENAS; ROSA, 2004).

Com base nos dados obtidos, por meio de observações registradas nos diários de campo, pôde-se constatar, a participação das lideranças, em diferentes atividades relacionadas à capacitação dos demais empregados, especialmente no momento de implantação do Programa de Gestão de Projetos da Comyda. A empresa considera que em cada colaborador existe um potencial líder e que é papel dela criar condições para que todos possam exercer essa liderança e se desenvolver na companhia. Nesse sentido, um dos grandes programas de sucesso realizado no ano de 2014 foi a implantação da metodologia para a apresentação e gestão de projetos, que foi descrita no subcapítulo acerca dos Programas e Treinamentos da UNICO.

Encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes para as ações de treinamento e desenvolvimento também é ação estratégica de universidades corporativas. Quando se opta por utilizar um corpo docente externo à empresa, podem ocorrer dificuldades para contextualizar os processos e rotinas, já que as pessoas não têm domínio de conhecimento sobre a organização. Para evitar esse distanciamento entre o corpo docente externo e a realidade da organização muitas universidades corporativas estimulam a condução de treinamentos e auxílio aos processos de aprendizagem pelos líderes internos. Para Eboli (1999), tal prática contribui, positivamente, para aos gestores criarem um ambiente de trabalho, nos quais os membros de sua equipe se sintam motivados para a aprendizagem e desenvolvimento de talentos, favorecendo, portanto, a construção de um ambiente mais favorável ao trabalho e à produtividade.

Certamente, o princípio mais relevante para esta tese, preconizado por Meister (1999) em relação a existência das universidades corporativas, é o caráter que elas devem assumir, com foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem. Esse princípio implica no

desenvolvimento de programas de aprendizagem que não considerem apenas as necessidades do mercado local ou apenas o perfil dos trabalhadores locais. Pensar globalmente, incorporando as melhores práticas existentes para disseminação interna de uma perspectiva global, incluindo o conhecimento de outros mercados é fundamental para cumprimento deste princípio. Quando as capacitações são realizadas por meio da plataforma de virtual de aprendizagem da UNICO e os empregados alocados em 12 estados brasileiros têm acesso aos conteúdos e podem interagir e compartilhar soluções, incluindo a análise e a incorporação de melhores práticas, decorrentes de ações como *benchmarking* nas funções corporativas, atende-se ao requisito de foco global, preconizado por Meister.

Também é importante criar um sistema de avaliação de resultados e de retorno sobre os investimentos realizados em capacitações e treinamentos, para mensurar a efetividades das práticas das universidades corporativas. Conforme Meister (1999), é necessário que as universidades corporativas somem aos indicadores regulares, como por exemplo: número de dias/horas de treinamento realizadas e número de empregados treinados, outras medidas de resultados em que se possa avaliar a contribuição de investimentos realizados em educação e a relação com a estratégia empresarial.

No entendimento de Valiukenas e Rosa (2004), em se tratando do ensino corporativo, os resultados da aprendizagem devem ser demonstrados em correto alinhamento com as demais dimensões dos resultados empresariais, isto significa analisar as dimensões de resultado da organização, envolvendo clientes, trabalhadores, processos, acionistas, parceiros e sociedade. Aplicar um teste de conhecimento ao final de um programa de capacitação é útil, portanto, apenas para verificar a adequação metodológica, mas pode não ser útil do ponto de vista do resultado organizacional. O fato de o trabalhador ter assimilado o conhecimento não significa, por si só, certeza que vai colocá-lo em prática. Na Comyda foram analisados os indicadores existentes voltados ao aferimento das ações de capacitação realizada nos cursos ofertados na modalidade a distância, que parecem estar adequados aos objetivos que se propõem. Não houve análise do retorno sobre o investimento realizado ou do impacto na obtenção dos resultados do negócio, por não ser este o interesse da pesquisa.

Como já abordado, o sucesso de uma universidade corporativa não depende de um espaço físico exclusivo ou somente de bons cursos, mas principalmente do acompanhamento direto e contínuo das lideranças. Os líderes exercem importante papel no processo de formação das pessoas e devem se comprometer com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de suas equipes, adotando práticas que reforcem a importância da aprendizagem permanente, desenhando estratégias de desenvolvimento e participando das avaliações de desempenho e de

resultados. Numa empresa com centenas ou milhares de funcionários, esse acompanhamento e orientação de forma presencial se torna inviável e o uso das tecnologias e ferramentas da educação a distância surgem para preencher essa lacuna. Em contextos corporativos, a aprendizagem não acontece exclusivamente por meios formais (cursos, treinamentos), mas é constante no dia a dia, por meio do diálogo, do exemplo dos líderes e do interesse individual de cada um. Pode se dar por meio das plataformas de aprendizagem virtual, através de fóruns, chats, acesso aos vídeos e materiais disponibilizados e também de forma presencial, através de encontros com outros profissionais, conversas informais com subordinados ou superiores diretos, além de infinitas outras possibilidades dinâmicas que promovam a construção de conhecimento.

Conclui-se que os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, seja em contextos corporativos ou acadêmicos, não podem adotar práticas engessadas de formação, mas precisam abranger também inovações, descobertas, novas interações, contextos, exercício da reflexão e da crítica, dinâmicas de integração, desenvolvimento de autonomia, entre outras variáveis, que devem ser integradas, para que se tornem sustentáveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do entendimento de aprendizagem e construção de conhecimento como processos imbricados na dinâmica educacional e entendendo a educação a distância como estimuladora da autonomia do aluno, **o presente estudo buscou compreender quais são as concepções e práticas que propiciam esses processos, em contextos acadêmicos e corporativos.** Este capítulo sintetiza alguns dos principais achados revelados nos campos, apresenta suas implicações para as universidades (acadêmicas e corporativas) e a contribuição da tese para os participantes envolvidos na pesquisa. Mostra também, além das contribuições, as limitações do estudo e tece sugestões para pesquisas futuras.

Para alcance do objetivo geral, o estudo foi conduzido por meio de uma perspectiva multiparadigmática e pautada por cinco objetivos específicos, que auxiliaram sua construção. O principal objetivo estabelecido foi atingido por meio de uma pesquisa organizada em diferentes etapas: um estudo qualitativo, cuja coleta de dados ocorreu por meio da realização de 12 entrevistas pessoais com profissionais atuantes em cargos de gestão e docência em universidades acadêmicas, que caracterizou o estudo “protagonista”; e um estudo exploratório descritivo, por meio de observação assistemática em imersão realizada pela pesquisadora numa empresa que capacita seus empregados através de uma universidade corporativa e configurou o caso denominado “coadjuvante”. No contexto corporativo foram utilizadas estratégias de registro das observações em diários de campo, análise de documentos e aplicação de questionário impresso à 48 empregados, para levantamento de informações acerca de suas impressões em relação aos cursos ofertados pela universidade (corporativa) da empresa. Também foram analisadas e transcritas entrevistas e depoimentos de outros profissionais atuantes nas áreas acadêmica e corporativa, que estão disponíveis para acesso público em sites da *web*. As informações coletadas nas diferentes fontes possibilitaram a triangulação dos dados, utilizada para obter maior respaldo da realidade e tornar o estudo mais consistente.

O primeiro objetivo específico visava **compreender as concepções acerca dos conceitos de “universidade acadêmica” e “universidade corporativa” na perspectiva dos pesquisados.** Após a análise das entrevistas concedidas pelos sujeitos que atuam profissionalmente em universidades acadêmicas, ao serem questionados sobre a caracterização delas, constatam-se interpretações e entendimentos distintos acerca de suas atribuições e funções. Mesmo com opiniões diferentes, os depoimentos de forma geral, se complementam e concordam com as principais definições (FÁVERO, 1999, SAVIANI, 2010, QUARTIERO e

CERNY, 2005) conceituais e teóricas dos termos, de que as universidades desempenham um papel singular no processo de aprendizagem, na formação inicial do indivíduo, construindo alicerces de conhecimentos teóricos, sociais e metodológicos e que constituem a base para o desenvolvimento das competências necessárias para o mundo do trabalho e para formação crítica do indivíduo, tendo como princípio de existência a tríade ensino, pesquisa e extensão. Enquanto que em relação à universidade corporativa, os relatos também convergem para o entendimento de teóricos (MEISTER, 1999, EBOLI, 2004, OTRANTO, 2011) e, de forma geral, os entrevistados entendem que as UCs oferecem soluções de aprendizagem com relevância voltada para as estratégias da organização, para o desenvolvimento de uma força de trabalho organizada e sistematizada, de forma específica e direcionada, mais voltada ao crescimento individual e a melhoria da qualificação exigida para uma determinada empresa, de acordo com as exigências do mercado. Em síntese, no entendimento deles, a educação na universidade acadêmica é vista como uma aprendizagem para a vida toda, enquanto que a da universidade corporativa atende a uma determinada demanda, em espaço e tempo limitados, os objetivos parecem ter mais relação com o aumento de eficiência e produtividade, melhoria de performance e alcance de metas, do que preocupação com formação específica.

Se por um lado, as empresas objetivam capacitar seus funcionários para o cumprimento das funções e melhoria dos processos e do desempenho individual, por outro, as universidades acadêmicas buscam a formação profissional, na percepção dos entrevistados. Entretanto, em ambos os casos, o desenvolvimento pessoal está atrelado aos objetivos que justificam suas existências, fator também considerado comum aos contextos, pelos entrevistados. Muito provavelmente, a facilidade que os participantes tiveram em conceber as reais atribuições das universidades, de acordo com os pressupostos teóricos, esteja relacionada ao fato de estarem inseridos num dos contextos do estudo, já que todos atuam profissionalmente em universidades (acadêmicas).

O segundo objetivo visava **compreender as concepções acerca dos conceitos de “aprendizagem” e de “construção de conhecimento” na perspectiva dos pesquisados.** Ainda que tenham sido variados os entendimentos relacionados aos processos, são estas concepções que influenciam as práticas adotadas (as quais correspondem ao terceiro objetivo específico) na realização e condução dos cursos EaD, seja em contextos acadêmicos ou corporativos. Distintos resultados de aprendizagem requerem processos e condições diferentes e é a análise desses resultados que possibilita o entendimento de como funcionam os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento. No entendimento dos participantes, quando se consideram cenários reais de aprendizagem, especialmente educativos ou instrucionais, são

requeridas dos alunos diversas formas de aprendizagem e, embora não haja necessariamente uma conexão entre as formas mais simples e mais complexas, uma constatação é que geralmente as aprendizagens são construídas a partir de experiências anteriores mais simples. As aprendizagens mais complexas, por sua vez, reestruturam os resultados adquiridos anteriormente, dando-lhes novo sentido, mas principalmente mudando sua natureza como conhecimento. Essa posição reflete os pressupostos piagetianos, que tratam a aprendizagem como resultado a construção de vivência de experiências e compartilha também da interpretação do conceito na esfera organizacional, pois apesar de se constatar na literatura uma diversidade de abordagens para o tema, todas parecem convergir para uma mesma “família”, a da aprendizagem experiencial.

As diferentes opiniões dos entrevistados, tecem uma rede de significados de conceitos, que convergem para o entendimento de Oliveira *et al.* (2004), ao afirmar que um ambiente de aprendizagem pode ser conceituado como o espaço das relações com o saber, o qual é o objeto maior do processo de aprendizagem. Tais espaços também são compreendidos como ambientes favorecedores da construção do conhecimento, que ocorre a partir das interações dos alunos com os conteúdos, com os outros alunos e com os professores. Os entrevistados também concordam com a visão de Becker (2012), que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, só constrói algum conhecimento novo, se agir e problematizar a própria ação, se apropriar dela e de seus mecanismos íntimos.

O entendimento de aprendizagem, de forma geral, na opinião dos participantes do estudo, está atrelado à disponibilização de práticas com o objetivo de intensificar a comunicação e a interação entre os envolvidos no processo, ampliar e qualificar a rede de relacionamentos. A sugestão, mencionada por vários deles, de se agrupar alunos em turmas com perfis semelhantes, considerando regionalidades, faixa etária, afinidades e outros aspectos seria uma possibilidade importante na tentativa de descobrir meios de estimular e qualificar os processos de aprendizagem e colocar em prática ações que motivem os alunos durante os cursos, mas há reconhecimento da dificuldade de se realizar tais agrupamentos em realidades de cursos amplos, com grande número de alunos.

De fato, ter a possibilidade de agregar diferentes públicos e ter a capacidade de agrupar perfis de pessoas completamente diferentes, para contextualizar a realidade de cada um são fatores interessantes, mas difíceis de serem alcançados. De toda maneira, ainda que sejam necessárias superar limitações, a educação precisa problematizar o saber, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva, para que os alunos possam apropriar-se deles e aplicá-los em outras situações. De forma geral, os entrevistados concordam que as

Universidades Corporativas, em muitos aspectos, acabam instrumentalizando os conteúdos e conhecimentos, sem estimular os aspectos de capacidade crítica e reflexiva, como os pressupostos teóricos afirmam que deveria acontecer.

Os professores ainda concordam, em sua maioria, com a concepção de Conte (2003), que reconhece o aprendizado como forma de compreender efetivamente o conhecimento transmitido, contextualizá-lo na sua função, executá-lo na prática, criando soluções originais para novos e constantes problemas que vão surgindo e sendo compartilhados.

Referente à aprendizagem em contextos corporativos, tem-se o entendimento de que a competição entre as organizações é cada vez mais baseada na capacidade de transformar informação em conhecimento e conhecimento em decisões e ações de negócio (CAVALCANTI & GOMES, 2004). Esta frase sintetiza de forma transparente o objetivo do “aprender a aprender” no contexto organizacional, compromisso essencial para o autodesenvolvimento. Na opinião dos entrevistados, independentemente de seu contexto, em realidades de educação a distância, cabe ao docente organizar experiências didáticas e significativas entre seus alunos de modo a provocá-los, situando no contexto da cena pedagógica, a sistematização conceitual, e direcionando-os para a resolução dos problemas, em que buscarão respostas realizando ações de compreensão, aplicação, análise e síntese dos conteúdos trabalhados, para que haja construção de conhecimento e neste cenário, os alunos devem ser compreendidos como sujeitos de relações em constante transformação. Significa dizer que, para que aconteça construção do conhecimento, na opinião dos entrevistados, elementos como a mediação; a interação; a autonomia e a reflexão crítica são indispensáveis.

O terceiro objetivo específico buscava **analisar as práticas adotadas em contextos acadêmicos e corporativos para os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento**. Nesse aspecto, convém ressaltar, que as teorias educacionais quando transpostas para a prática pedagógica geralmente encontram falhas e limitações, que dificultam a realização dos princípios teóricos por elas idealizados. Os resultados das entrevistas realizadas permitem dizer que existem diferentes práticas que conduzem aos processos em questão. Tratam-se de processos dinâmicos, complexos e inter-relacionados e é justamente a complexidade da combinação de diferentes ambientes e formas de aprendizagem, na opinião dos entrevistados, que permite em maior ou menor grau o desenvolvimento dos indivíduos. Os participantes da pesquisa consideram que a estruturação da prática pedagógica e ação docente deve ser pautada pelo diálogo e pela apreensão de aspectos cognitivos, socioculturais e afetivos, para a promoção de uma educação que contribua para a formação efetiva de sujeitos autônomos capazes de construir conhecimentos e transformar a realidade na qual, estão inseridos.

Os achados em campo revelam o interesse dos entrevistados em trabalhar na perspectiva de compartilhar as boas práticas e esclarecer as fragilidades encontradas no decorrer do percurso das atividades realizadas em contextos de educação a distância. Foram enfatizadas as necessidades de formação específica para os docentes e tutores que atuantes na modalidade EaD, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso dos recursos tecnológicos adequados e aplicáveis à diferentes realidades, a importância da interação e mediação para estímulo ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, a relevância de agrupar os alunos em turmas com perfis semelhantes, entre outros aspectos.

Em contextos acadêmicos, a educação precisa problematizar o saber, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva, para que os alunos possam apropriar-se deles e aplicá-los em outras situações e, para atender esses requisitos, usualmente os cursos e as grades curriculares são planejados a partir do corpo docente, coordenadores de curso e colegiados, que debatem junto à pesquisa e extensão em busca de inovações e tecnologias mais modernas para ensinar aos alunos. Fica evidente a preocupação com o desenvolvimento de propostas pedagógicas que coloquem os alunos em contato com diferentes processos e práticas, para a formação técnica de profissionais conscientes, construtores e participativos na sociedade, que estejam aptos a assumir as mais variadas funções no mercado de trabalho, trabalhando com foco na aplicabilidade dos conceitos.

Ainda que tenha sido notável, entre os participantes da pesquisa, a existência de diretrizes que sustentam um discurso prioritariamente voltado à necessidade de autonomia para a construção de conhecimento, através do incremento de novas tecnologias de informação e comunicação, eles reconhecem que ainda é evidente a utilização de práticas voltadas à transmissão de conteúdos que acabam priorizando a transferência de informações e conceitos e nem sempre proporcionam aprendizagem efetiva, caracterizando uma educação bancária, como reflete Freire (1983). Tais diretrizes estão amparadas pelas diferentes teorias de aprendizagem, amplamente disseminadas na área da Educação, mas que, talvez por desconhecimento, ainda não sejam aprofundadas ou aplicadas adequadamente em outras áreas de conhecimento, como a Administração (que é a área de formação desta pesquisadora), por exemplo.

Já em contextos corporativos, as demandas são geradas pelo próprio negócio, pelas necessidades observadas no cotidiano, ou seja, os cursos são pensados para atender determinados objetivos específicos do negócio e isso se aplica a diferentes realidades, segmentos e portes de empresas. De forma geral, os entrevistados concordam que as universidades corporativas, em muitos aspectos, acabam instrumentalizando os conteúdos e conhecimentos, sem estimular os aspectos de capacidade crítica e reflexiva, como os

pressupostos teóricos afirmam que deveria acontecer. Apesar disso, uma vantagem observada é que a aprendizagem não acontece exclusivamente por meios formais (cursos, treinamentos), mas é constante no dia a dia, por meio do diálogo, do exemplo dos líderes e do interesse individual de cada um. Neste contexto, as práticas aparecem mais relacionadas à dinamicidade, flexibilidade, mobilidade e desenvolvimento de competências dos profissionais empregados, para obtenção de êxito organizacional.

O quarto objetivo específico era **identificar e analisar as ferramentas tecnológicas utilizadas em contextos de educação a distância que propiciam interação com foco na autonomia e colaboração**. As universidades corporativas e acadêmicas adotam ferramentas bastante semelhantes, especialmente porque seus ambientes virtuais de aprendizagem podem ser desenvolvidos a partir de uma mesma plataforma, passível de customizações e configurações específicas, como é o caso do *Moodle*, que é utilizado na maior parte das instituições de ensino e empresas que ilustram este estudo.

Os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, em contextos de educação a distância, são viabilizados pelas plataformas de aprendizagem virtual, através de fóruns, *chats*, acesso a vídeos e outros materiais disponibilizados, compartilhamento de arquivos, postagens de atividades e exercícios. Considerando a diversidade de perfis de alunos, que compõe as turmas, os professores precisam adequar os métodos, para atender as diferentes especificidades e tornar as aulas mais dinâmicas e agradáveis, pois pode haver pessoas muito jovens, outras nem tanto num mesmo grupo e isso de certa forma “obriga” o professor a adequar o método de ensino de acordo com a faixa etária, por exemplo. Geralmente os mais velhos têm afinidade com formas mais tradicionais de ensino, enquanto que para os mais jovens o uso da internet acontece de forma mais natural.

As ferramentas tecnológicas consideradas mais amigáveis durante a realização dos cursos, na opinião dos participantes, foram os *slides* e apresentações (com os conteúdos programáticos), os textos e materiais digitais disponibilizados, os vídeos e as atividades *online*. O fato de a grande maioria dos participantes preferir utilizar os recursos de *slides*, apresentações e textos indica uma inclinação à aprendizagem passiva, baseada na transmissão de informações. A leitura de slides ou de textos e outros materiais de forma isolada, dificilmente propicia a reflexão e impossibilita a construção conjunta do conhecimento. Idealmente, os conteúdos deveriam ser trabalhados colaborativamente e este processo exige maior elaboração e empenho dos envolvidos, para que sejam cumpridos requisitos mínimos de qualidade. Ainda que dentro dos ambientes virtuais sejam disponibilizadas diferentes ferramentas que propiciam maior interação entre os envolvidos, o uso desses recursos acontece de forma limitada, principalmente, por causa

do número massivo de estudantes que compõem as turmas, fator que inviabiliza um acompanhamento mais pessoal ou individualizado.

O último objetivo específico visava **propor meios para otimizar os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem em cursos EaD, indicando novas possibilidades de atuação**. Nesse sentido, pretende-se promover, por meio deste estudo, reflexões acerca da preocupação com a qualidade do ensino, à medida que se busca indicar inovações que possam otimizar os processos em educação a distância. Há uma necessidade de renovação dos processos de aprendizagem em contextos corporativos, que devem levar em conta a renovação também das estruturas organizacionais, tendo em vista que é importante contemplar estratégias que estimulem a reflexão e o compartilhamento de conhecimentos entre os pares.

O que se vê atualmente, é um cenário no qual os cursos se caracterizam mais pela transmissão de conteúdos e imposição de informações, esses conteúdos são recebidos pelos participantes vindos de uma só direção, sem grandes alternativas que estimulem o debate e a crítica. Tal condição se assemelha àquilo que foi vivenciado pelos profissionais no período de escola tradicional, ocasião na qual os alunos vinham acostumados a esperar que os professores mostrassem os caminhos e trouxessem os conteúdos prontos. Este processo precisa ser invertido, quando se fala em aprendizagem e construção de conhecimento na modalidade a distância, seja em contextos acadêmicos ou corporativos. O aluno deve ter consciência que ele precisa definir seu próprio caminho, para ter mais benefícios e, portanto, os cursos precisam ser planejados com projetos pedagógicos que contemplem essa articulação metodológica, com as expectativas e anseios dos alunos, mas principalmente com clareza e convicção de que é possível reestruturar tais processos.

A pesquisa revelou que, por sua vez, as empresas têm usado, cada vez mais, recursos tecnológicos como estratégias de apoio para realização de treinamentos e capacitações. É importante destacar que a tecnologia avançada não garante aprendizagem avançada nem garante resultados, mas torna-se meio para atingir os objetivos, pois possibilita que mais pessoas possam compartilhar conteúdos em cursos a distância. Como verificado, na apresentação e análise dos dados, as ferramentas mais utilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem são *chat*, fórum, textos, materiais digitais, vídeos e atividades *online*. Com o objetivo de tornar os ambientes mais dinâmicos e atraentes, sugere-se investir também em recursos digitais como simuladores, infográficos, imagens 3d, entre outros, que se bem explorados podem oferecer novas possibilidades para os caminhos da aprendizagem efetiva.

A mediação é fator de destaque no processo de construção do conhecimento, relação esta que reflete na concepção da educação e no conjunto de objetivos propostos para os processos de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, é importante pensar em alternativas que possibilitem melhorar o ensino e planejar novas tecnologias que possibilitem o incremento das ferramentas de comunicação, levando em consideração as abordagens teóricas que embasam e oferecem sustentação a este processo.

Outra ferramenta que pode ser melhor explorada em contextos de EaD, em consonância com os pressupostos piagetianos, que posicionam os estudantes como protagonistas de sua aprendizagem, a educação a distância deve despertar nos aprendizes a autonomia, a criatividade e a criticidade, como afirmam Nascimento & Costa (2004) e as arquiteturas pedagógicas de resolução de problemas acompanham essa concepção, ao romper com a visão tradicional de ensino, na qual o aluno é um ser passivo, preparado para ser um especialista no conhecimento já existente, lidando somente com soluções já conhecidas e propiciam “novas formas de conceber e praticar a educação, entendendo que o conhecimento nasce do movimento, da dúvida, da incerteza, da necessidade de busca de novas alternativas, do debate, da troca” (NEVADO *et al.*, 2007). Fica evidente que a construção de conhecimento pode acontecer por meio da utilização de arquiteturas pedagógicas, que se encaixam neste contexto como possibilidades concretas de aliar, num mesmo espaço virtual, ações mentais e práticas para a aprendizagem a partir de experiências anteriores do sujeito, sempre em busca de um perfil autônomo e participativo.

Em resumo, as metodologias para se otimizar os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento em educação a distância, devem ser desenhadas através da ação e reflexão. É fundamental a dimensão que o aluno perceba por que está estudando, o que ele espera do futuro. Tais metodologias podem ser consideradas híbridas, no sentido de melhorar processos, tecnologias e propostas diferentes com a utilização dos recursos que se tem disponíveis atualmente. Aprender é também gerenciar recursos.

Um projeto que tenha por centro uma teoria única, seja ela de aprendizagem ou pedagógica ou qualquer outra, por mais “progressista” que pareça, se aplicado isoladamente, fatalmente não terá êxito. O ideal é combinar as melhores práticas do que já se tem realizado em cursos presenciais, com o que há de melhor nos ambientes virtuais, em busca de benefícios para contextos acadêmicos e corporativos. A riqueza está na diversidade de abordagens, inovação e diálogo, na busca por uma educação mais instigante em sua totalidade.

O objeto de qualquer taxionomia é diferenciar, da forma mais clara possível elementos distintos que coexistem num mesmo sistema, entretanto, isso implica a junção das peças

previamente separadas, integrando cada um dos elementos identificados num sistema comum, assim se sucede com os resultados desta pesquisa em relação às concepções e práticas acerca dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento em educação a distância. As diferenças entre as abordagens dos teóricos das áreas de educação e gestão e dos achados em campo nos contextos acadêmicos e corporativos não devem impedir de perceber suas relações, ao invés de “competir”, os diversos resultados devem cooperar e se apoiar mutuamente

A contribuição da tese para a academia, portanto, está relacionada ao fato de que as empresas estão exigindo, cada vez mais, uma formação focada e alinhada em termos estratégicos, oportunizando uma aproximação entre o mundo acadêmico e o empresarial. Entretanto, o questionamento eminente neste contexto é investigar se a denominação “universidade corporativa” tem sido utilizada como artifício de *marketing* ou se, de fato, agrega aspectos relacionados à aprendizagem e construção de conhecimento, se aproximando do preconizado pelas universidades tradicionais. As instituições acadêmicas, à medida que se sentirem mais confortáveis em seu papel de parceiros empresariais, poderão perceber novas oportunidades e a vantagem de se trabalhar com um leque mais abrangente de estratégias orientadas para o mercado, assim, o mundo corporativo pode se tornar um grande aliado nos processos de aprendizagem.

Já a contribuição do estudo para os participantes envolvidos na pesquisa refere-se à possibilidade de apresentar novos caminhos para otimizar os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento em cursos EaD, elencando possibilidades de atuação inovadoras e dinâmicas, que promovam a autonomia e o desenvolvimento dos indivíduos. Evidentemente, ainda há muito por ser feito em relação ao estabelecimento de uma verdadeira aproximação e diálogo entre as universidades acadêmicas e universidades corporativas, mas a parceria entre elas representa uma oportunidade interessante para ambas.

Uma limitação teórica observada na construção desta tese, é que há poucos estudos bem estruturados, consolidados e contextualizados que aproximem as concepções e práticas adotadas em ambientes acadêmicos e corporativos, no que se refere aos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento. Por ser um tema bastante abrangente, o referencial teórico foi construído, numa tentativa de abarcar diferentes abordagens conceituais, baseado numa perspectiva multidisciplinar, por seu foco, diversidade e abrangência, pois apresenta conceitos de diferentes áreas, tais como Administração, Psicologia, Educação, Pedagogia, Informática e Comunicação. Significa dizer que se trata de um estudo não específico do curso de Administração, apesar de ser desenvolvido num programa de pós-graduação desta área.

Outra limitação, agora relacionada ao campo, foi que, diferentemente do ocorrido com os sujeitos pesquisados no estudo protagonista (universidades acadêmicas), que apresentaram depoimentos detalhados e possibilitaram uma análise mais rica dos dados, os participantes do estudo exploratório na universidade corporativa foram mais “contidos” em seus relatos, muito provavelmente pelas circunstâncias descritas no capítulo 3 (Aspectos Metodológicos), que implicaram numa mudança de percurso na pesquisa de campo daquele contexto. Tal fator, aliado à restrição de acesso à empresa que sedia a universidade corporativa, impossibilitou a ampliação da coleta e conseqüentemente, da análise de dados, inviabilizando a execução do planejamento inicial de se realizar uma pesquisa contemplando empregados e gestores da universidade corporativa e alunos e docentes/gestores de cursos da universidade acadêmica, que resultaria num estudo mais profundo e longitudinal.

Ainda que não tenha sido possível conduzir todas as etapas da pesquisa conforme planejado inicialmente, os objetivos estabelecidos foram alcançados. Assim, a mesma condição limitadora imposta para esta pesquisadora se mostra como uma oportunidade para estudos futuros, considerando que seria interessante investigar, em longo prazo, o entendimento de outros sujeitos, como alunos (de universidades acadêmicas) e empregados (de universidades corporativas) em relação às suas concepções acerca dos processos de aprendizagem e construção de conhecimento, preferencialmente com ênfase em relações que propiciem interações, exercício da reflexão e da crítica, desenvolvimento de autonomia, entre outras variáveis, que devem ser integradas, para que se tornarem sustentáveis. Apesar de a presente pesquisa ter caráter prioritariamente qualitativo, não tendo, pois, como propósito a generalização dos dados, carece de respaldo quantitativo, que elucide os achados. Tendo em vista a proposição de novos estudos com ampliação da amostra e especificidades de investigação, sugere-se também um estudo longitudinal, que contemple técnicas qualitativas e quantitativas, que possam dar continuidade às investigações aqui iniciadas.

Outros elementos identificados no estudo suscitam a realização de novas pesquisas voltadas para o aprofundamento do papel das emoções, sentimentos e afetividade, temas praticamente inexistentes na literatura sobre aprendizagem organizacional, apesar de já serem considerados relevantes na área da educação e que podem interferir na capacidade de aprendizagem das pessoas; bem como a adoção de outros métodos de pesquisa que favoreçam a análise prática dos processos de aprendizagem e construção de conhecimento, tais como observação estruturada, que pode vir a ser realizada especialmente em contextos corporativos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 21ª edição. ed. Martins Fontes. São Paulo 1998
- ABED – **Censo 2012. Associação Brasileira de Educação a Distância**. Disponível em http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2014.
- ABED – **Censo 2014. Associação Brasileira de Educação a Distância**. Disponível em http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf . Acesso em 23 de março de 2016.
- ABREU, L. C. A *et al.* **A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo**. Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano, 2010.
- ALARCON, Dafne Fonseca; SPANHOL, Fernando José. **Gestão do conhecimento na educação a distância: práticas para o sucesso**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.
- ALCÂNTARA, P. BEHENS, M. **Metodologia de projetos em aprendizagem colaborativa com tecnologias interativas**. Teoria e Prática da Educação. 6 (14): 469-481. Ed. Especial, 2003.
- ALMEIDA, L.S. (1992). **Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 1992.
- ALPERSTEDT, C. **Universidades Corporativas: Discussão e Proposta de uma Definição**. Revista de Administração Contemporânea (RAC), v. 5, n. 3, set./dez. 2001
- ANTONELLO, C.; DUTRA, M. **Projeto pedagógico: uma proposta para o desenvolvimento de competências de alunos do curso de Administração, com foco no empreendedorismo**. XXIX Enanpad, Brasília, 2007.
- AXLEY, S. R.; MCMAHON, T.R. *Complexity: a frontier for management education*. **Journal of Management Education**, v. 30, n. 2, p. 295-315, Apr. 2006.
- AUSUBEL, D.P. (1963). **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Loyola, 2010.
- BARLEY, K.L. *Adult learning in the workplace: A conceptualization and model of the corporate university*. Falls Church, Virginia, (Master of Science in Adult and Continuing Education) - Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, 1998.
- BEHAR, Patricia. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/31_10_2012_164/Texto_4_Modelos_Pedagogicos_em_Educacao_a_Distancia.pdf. Acesso em 22 de junho de 2013.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, 1999.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Aprendizagem humana: processo de construção**. Revista Pedagógica. Ano IV, Nº. 15, nov. 2000/jan. 2001. ISSN 1518-305X.

BECKER, Fernando. **Psicologia e educação: perspectivas teóricas e implicações educacionais** / Organizadores: Dirléia Fanfa Sarmento, Andrea Rapoport, Paulo Fossati. – Canoas: Salles, 2008.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (organizadores). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2.ed.Porto Alegre: Penso, 2012.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BERCHEM, Theodor. *A missão das universidades na formação e no desenvolvimento culturais*: a diversidade dentro da universalidade. Cadernos Plurais (Série Universidade – I). Rio de Janeiro: Editora da UERJ, setembro, 1990.

BLOIS, M. & MELCA, F. *Educação corporativa: novas tecnologias na gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2005.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILAURI, Ana Rosa Chopard. **Educação Corporativa**: adaptabilidade e flexibilidade: Rio de Janeiro, junho de 2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em 12 de abril de 2014.

BRAVO, M^a Pilar Colás; EISMAN, Leonor Buendia. *Investigación Educativa*, 3^a Ed. Sevilla: Ediciones Alfar, 1998.

BREWER, J.; HUNTER, A. *Foundations of multimethod research*. Thousand Oaks: Sage, 2006.

BURRELL, G; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann, 1979.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. **Prática pedagógica**. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Livia Maria F. (Org.). Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010.

CARDOSO, M. L. **Universidade e estrutura de poder**. Espaço cadernos de cultura. USU. Rio de Janeiro, 1981.

CARLSSON, B., KEANE P., & MARTIN, B. R.&D. **Organizations as learnings systems**. Sloan Management Review, 1976.

CARVALHO, R. P. “Universidade Corporativa: **Uma nova estratégia para a aprendizagem organizacional**”. Universidade Federal de Santa Catarina, dissertação de pós-graduação na área de Engenharia de Produção, Florianópolis, 2001.

CAVALCANTI, M.; GOMES, E. **A Sociedade do Conhecimento e a política industrial brasileira**. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes.pdf>. Acesso em 11 mai. 2014.

CHAVES F., H.; DIAS. A. C. **A gênese sócio histórica da ideia de interação e interatividade**. In: SANTOS, G. L. Tecnologias na educação e formação de professores. Brasília: Ed. Plano, 2003.

COLL. Cesar. MONEREO. Carles. **Educação e aprendizagem no século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades**. In: Psicologia da educação virtual: aprender a ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed 2010.

CONTE, A. C. P. “**Educação Corporativa – Empresa, lugar de trabalhar e crescer**”. Universidade Gama Filho, artigo de pós-graduação em Gestão Estratégica de Recursos Humanos, 2003.

COSTA, L. A. C. da, FRANCO, S. R. K. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem e suas Possibilidades Construtivistas**. RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação V.3, n 1. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13781/7972>. Acesso em 09 de dezembro de 2012.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINO, M. C. (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, 2000.

DELVAL, J. Hoje todos são construtivistas. In: ASSIS, M. C.; ASSIS, O.Z.M. (Org.). **Construtivismo e prática pedagógica**. Campinas: UNICAMP-FELPG, 2000.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMO. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DENGO, N. **Universidades corporativas: modismo ou inovação?** Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DEWEY, J. *Democracy and education*. New York: Macmillan. (Original publicado em 1966), 2000.

DIXON, N.. *The organizational learning cycle*. New York: McGraw-Hill, 1994.

DURO, M, L. **Análise combinatória e construção de possibilidades: o raciocínio formal no Ensino médio**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador: Prof. [Becker, Fernando](#). Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49729>. Acesso em: 26 de Junho de 2014.

EBOLI, Marisa. (coordenadora) *et al.* **Coletânea Universidades Corporativas** – Educação para as empresas do século XXI. São Paulo: Editor Adolfo Schmukler. 1999.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

EBOLI, Marisa. **Educação Corporativa** – Desenvolvendo a Excelência Profissional e Organizacional. Palestra ministrada na Escola de Governo – Goiás, jun. 2006

ECHEVERRÍA, M. P. P.; POZO, J. I. **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender**. In: POZO, J. I. (Org.). A solução de problemas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. Em M. Easterby Smith, J. Burgoyne J. & L. Araújo (Orgs.), **Aprendizagem organizacional e a organização de aprendizagem**. (pp. 100-116). São Paulo: Atlas, 2000.

ERAUT, M. **Non-formal learning and tacit knowledge in professional work**. *British Journal of Educational Psychology*, 2000.

FÁVERO, M. L. de A. **A universidade, espaço de pesquisa e criação do saber**. Educação e Filosofia. Fórum de revitalização do ensino de graduação. Universidade de Pernambuco, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. In: **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2012.

FEUERSTEIN, R. **A construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FORMIGA, Marcos. **Da educação a distância à educação corporativa: o que está acontecendo nas empresas e escolas do Brasil?** In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento,

Indústria e Comércio Exterior. Secretaria de Tecnologia Industrial. **Educação corporativa: contribuição para a competitividade**. Brasília: CNI, 2004. 198 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 28^a ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. Dialética: concepção e método. São Paulo: Cortez; 2010.

GAGNÉ, R. **The Conditions of Learning** (4th.). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1985.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999;

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: ATLAS, 2008.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. **Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico**. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson Bardosa de (Organizadores.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. Paradigmas, Estratégias e Métodos. São Paulo: SARAIVA, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa. Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, pp. 20-29, 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo Sobre Critérios de Qualidade da Pesquisa Qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, mai./ago., pp. 86-94, 2005.

GUBA, E., & LINCOLN, Y. **Competing paradigms in qualitative research**. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

HAIR Jr., J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HILGERT, Leodir, Dorlei. **Universidade e empresa: a responsabilidade do professor na difícil missa de aproximar duas entidades, dependentes e complementares, que andam em trilhas distantes**. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1997_T4312.PDF. Acesso em 01 de Maio de 2014.

HOUAISS, A. (2010) **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [online]. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br>. Acesso em 5 de agosto de 2015.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

INHELDER, BOVET e SINCLAIR. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

JACOBSON, W. **Learning, culture, and learning culture**. *Adult Education Quarterly*, 47 (1), 15-28, 1996.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. **Mixed methods research: a research paradigm whose time has come**. *Educational Researcher*, v. 33, n. 7, pp.14-26, 2004.

KERCKHOVE, D. **A arquitetura da inteligência: interfaces do corpo, da mente e do mundo**. In: *Arte e vida no século XXI – tecnologia, ciência e criatividade*. Edited by D. Domingues. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

KLERING, L. R.; SCHRÖEDER, C. S. **Desenvolvimento de um Ambiente Virtual de Aprendizagem à luz do Enfoque Sistêmico**. In: *Tecnologias de Administração e Contabilidade*, Curitiba, v.1, n. 2, art 1, Jul/Dez 2011.

KOLB, D. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KULPA, Cíntia Costa. **Manual de Utilização do MOODLE Institucional: recursos e procedimentos: passo a passo / Cíntia Costa Kulpa, Daniel Presta Garcia, Paulete Fridman Schwetz ; colaboração: Fernando Fraga Freitas – Porto Alegre: UFRGS/SEAD, 2011.**

LACOMBE, B. **A Gestão por Competências e a Gestão de Pessoas: um balanço preliminar de resultados de pesquisa no contexto brasileiro**. In: *Iberoamerican Academy of Management*, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LANKARD, B A. Source: ERIC **Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education** Columbus OH. ERIC Digest, Disponível em <http://www.ed.gov/databases/ERICDigests>, n.161, 2000. Acesso em junho de 2015.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEITE, S. A. S. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. *Temas em Psicologia*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: Acesso em 15 de setembro de 2014.

LEMOIGNE, Jean-Louis. **Les épistemologies constructivistes**. Paris: Puf. 2007.

LENGNICK Hall, C. A., & SANDERS, M. M. **Designing effective learning systems for management education.** *Academy of Management Journal*, 40(6), 1334-1368, 1997.

LÉSSARD-HÉBERT, M. GOYETTE, G, BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**, Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEWIS, Marianne; GRIMES, Andrew J. **Metatriangulação: a construção de teorias a partir de múltiplos paradigmas.** *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 45, n. 1, 2005.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOPES, L, J. **Reflexões sobre a Universidade.** *Revista Educação Brasileira*. V. 7, N. 15, 1985.

MACEDO, Lino. **Ensaio Construtivistas**. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAIA, Carmem. **Ead.br**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

MAIA, Marta C; MEIRELLES, Fernando S. **Information Technology applied to distance education in business administration courses in Brazil.** Fundação Getúlio Vargas – FGV, 2003. Disponível em: http://www.eaesp.fgv.br/subportais/interna/paper_marta03.pdf. Acesso em 30 de Junho de 2013.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MALDANER, Otavio A. **Formação inicial e continuada de professores de Química**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2000

MARCONDES, R. C. **Desenvolvendo pessoas: do treinamento e desenvolvimento à universidade corporativa.** In: HANASHIRO, Darcy Mititko Mori; TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes ; ZACCARELLI, Laura Menegon . (Org.). *Gestão do fator humano: uma visão baseada em stakeholders*. São Paulo: Saraiva, 2007.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARQUES, T. B. I. Epistemologia genética. In: SARMENTO, D. F.; RAPOPORT, A.; FOSSATTI, P. (org.). **Psicologia e educação: perspectivas teóricas e implicações educacionais**. Canoas: Salles, 2008.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MIETTINEN, R. **About the legacy of experiential learning.** *Lifelong Learning in Europe*, 4 (3), 1998.

MOORE, Michael G; ANDERSON, William G. **Handbook of distance education**. New Jersey: Publishers Mahwah, 2003.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, M. C. **Tecendo a rede, mas com que paradigma?** Educação a Distância: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

MORAES A, de & MONTE ALVÃO, C. **Ergonomia: Conceitos e Aplicação**. Rio de Janeiro. Editora 2AB, 2003.

MORAN, J. M. **Desafios na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

MORAN, J. M.; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M., & VALENTE, J. A. **Educação a distância: pontos e contrapontos** (p. 134). São Paulo: Sammus, 2011.

MOREIRA, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España, 1997

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: E. P. U, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNDIM, A. P. F., RICARDO, E. J. **Educação corporativa: fundamentos e práticas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

NASCIMENTO, I.; COSTA, G. Educação e treinamento a distância mediados por computador em busca da aprendizagem significativa. In: **Novas tecnologias da Educação**. Rio Grande do Sul: CINTED/UFRGS. V.2 N.1, março de 2004.

NAKAYAMA, Marina Keiko; SILVEIRA, Ricardo Azambuja. Ensino a distância nos programas de capacitação. In: BITTENCOURT, Cláudia (Org.). **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

NEVADO, Rosane Aragon de. Ambientes virtuais que potencializam as relações de ensino-aprendizagem: ambientes virtuais de aprendizagem: do "ensino na rede" à "aprendizagem em rede". **Novas Formas de Aprender: comunidades de aprendizagem: boletim**, [Brasília, DF], n. 15, p. 14-20, ago. 2005. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151043NovasFormasAprender.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J.; MENEZES, C. S. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. In: NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J.; MENEZES, C. S. (Org.). **Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

NEVADO, R. A.; MENEZES, C. S.; VIEIRA R. M. **Debate de Teses – Uma Arquitetura Pedagógica**, 2011. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1644/1409>. Acesso em 15/09/2014.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n.2, p. 44-54, abr./jun. 2003.

NOVAK, J.D. (1981). **Uma teoria de educação**. São Paulo, Pioneira. Tradução de M.A. Moreira do original A theory of education. Ithaca, NY, Cornell University Press, 1977.

OLIVEIRA, J. B. A. ; CHADWICK, C. **Aprender e ensinar**. 6ª Ed. São Paulo: Global Editora, 2004.

OLIVEIRA, C. C; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. **Ambientes informatizados de aprendizagem**. In: COSTA, J. W.; OLIVEIRA, M. A. M. (orgs.) Novas linguagens e novas tecnologias: Educação e sociabilidade. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y: o nascimento de uma nova geração de líderes**. São Paulo: Integrare, 2010.

OTRANTO, Celia Regina. **Universidades Corporativas: o que são e para que servem?** UFRRJ. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-2852--Int.pdf>. Acesso em 14 de Maio de 2014.

PAGNOZZI, L. **Gestão do Conhecimento**: Programa de Educação Corporativa como diferencial competitivo na formação continuada de docentes. Universidade Federal de Santa Catarina, dissertação de mestrado na área de Engenharia de Produção, Florianópolis, 2002.

PANITZ, T. **A definition of collaborative vs cooperative learning**. Disponível na Internet: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>. Acesso em 12 de Outubro de 2014.

PASSARELLI, Brasilina. **A educação no embate de paradigmas**. In: **Interfaces digitais na educação**. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

PEREIRA, Alice Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Alvares. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. In: PEREIRA, Alice T. Cybis. (orgs). **AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Comprender o ensino na escola**: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SÁCRISTAN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Org.). **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRAUDEAU, Michael. **Estratégias de Aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Tradução: Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, J. **Development and Learning**. Journal of Research in Science Teaching, New York, n. 2, v. 3, p. 176-86, 1964.

PIAGET, J. Desenvolvimento e aprendizagem. Texto traduzido por Paulo Slomp. In: RIPPLE, R.; ROCKCASTLE, V. **Piaget rediscovered**. Cornell University, 1964. Disponível em < <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/desenvolvimento-e-aprendizagem/>>. Acesso em 15/09/2014.

PIAGET, J. Development and learning. In: LAVATELY e STEN DLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. Tradução de Paulo F. Slomp. Desenvolvimento e Aprendizagem.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2. Ed. São Paulo, SP: Vozes, 1996.

PIAGET, J. **Seis Estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução Ivette Braga. 20.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PIAGET, J. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Texto traduzido por Paulo Slomp. In: RIPPLE, R.; ROCKCASTLE, V. **Piaget rediscovered**. Cornell University, 1964. Disponível em < <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/desenvolvimento-e-aprendizagem/>>. Acesso em 27 abr. 2013.

POZO, J. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRIMO, Alex *et.al.* (Org.). **Comunicação e interações**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

PUNCH, Keith. **Introduction to Social Research: Qualitative & Quantitative Approaches**, London: SAGE Publications, 1998.

QUARTIERO, E. M. & CERNY, R. Z. **Universidade Corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação.** In: QUARTIERO, E. M. & BIANCHETTI, L. (Orgs.) Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. São Paulo: Cortez, 2005.

RAELIN, J.A. *A model of work-based learning.* *Organisational Science*, 8 (6), 1997.

RECKWITZ, A. 'Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing'. *European Journal of Social Theory* 5, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

REIGEKUTH, C.M. *Instructional Design: What Is It and Why Is It?* In: REIGELUTH, C.M. (ed.), *Instructional-Design Theories and Models. Vol. I.* New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1983.

RIBEIRO, Gilson de Souza Nunes & JUNIOR, Rafael Timóteo de Sousa. **WEBQUEST: Protótipo de um ambiente de aprendizagem colaborativa a distância empregando a internet.** Disponível em http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=92. Acesso em 09 de dezembro de 2014.

RICHTER, I. *Individual and organizational learning at the executive level.* *Management Learning*, 29 (3), 1998.

RODRIGUES, Gabriel Mario. **Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária.** *Jornal Online Estadão*, 2011. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,ensino-pesquisa-e-extensao-universitaria,793617,0.htm>. Acesso em 05 de Maio de 2014.

ROGERS, C.; ROSENBERG, R.L. **A pessoa como centro.** São Paulo: EPU; 1977. p. 139.

ROMERO, J. F. **Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem.** In: COLL. C., PALACCOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999

SACCONI, L. A. **Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa.** Editora Nova Geração, 2010.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. **Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget.** *Ciências & Cognição* 2007, Belo Horizonte, v. 12, dez. 2007. Disponível em: < <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347195.pdf> >. Acesso em: 07 fev. 2012.

SANTOS. Edméa Oliveira. **Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas.** In: *Revista FAEBA*, v.12, no. 18, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. **A teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky e suas contribuições para as práticas educativas.** In: SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea e FOSSATTI, Paulo (org.). *Psicologia e educação. Perspectivas Teóricas e implicações educacionais.* Canoas: Salles, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O futuro da universidade: entre o possível e o desejável.** Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/textos/professores_emeritos/ Acesso em Junho de 2012.

SCHEFFLER, Israel. **Reason and Teaching.** London: 1973.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SENGE, Peter M. **A Quinta Disciplina – Arte e prática da organização que aprende.** Uma nova e revolucionária concepção de liderança e gerenciamento empresarial. São Paulo: Best Seller, 1998.

SHULMAN, L.S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard: Education Review, 57, p.1-22, 1987.

SILVA, Marcos. **Sala de Aula Interativa,** 4. Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SIMS, R. R. **Kolb's experiential learning theory: A framework for assessing person-job interaction.** *Academy of Management Review,* 8 (3), 1983.

SPERANDIO, Décio. **Administração universitária: a educação numa visão interdisciplinar.** *Caderno de Administração,* Maringá/Pr, v. 3, n. 1, p. 49-51, ago. 1997.

STAKE, Robert E. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Educação e Seleção, n.7, jan/jun, 1995.

SYNDERS, Geoges. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1998.

TAILLE, Y. **Conhecimento, inteligência e aprendizagem.** Dois Pontos: teoria & prática em educação. V. 3, n. 22. Primavera, 1995.

TARAPANOFF, Kira. **Educação Corporativa.** In: GECIC – I Congresso Ibero-Americano de Gestão do Conhecimento e Inteligência Competitiva, 2006. Curitiba. Anais. Curitiba:2006.

TEIXEIRA, Adriano C. Processos educativos na cibercultura. In: DICKEL, A. et al (Orgs). **Processos educativos e linguagem: teorias e práticas.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

UFRGS. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>. Acesso em 8 de fevereiro de 2016.

VALENTINI, C. B. **Epistemologia Genética de Jean Piaget.** Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/84802048/EPISTEMOLOGIA-GENETICA-DE-JEAN-PIAGET>. Acesso em 17 de novembro de 2014.

VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. (Orgs.). **Sobre ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).** In: *Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários.* Caxias do Sul, RS: Educus, 2005.

VALIUKENAS, C.; ROSA, P. R. S. **A construção do ensino-aprendizagem na educação corporativa.** Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/poseduc/revistas/intermeio/revistas/19/19artigo04.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

VAN DER HEIJDEN. *Scenarios: the art of strategic conversation.* London: John Wiley & Sons, 1996.

VELOSO, Carlos Augusto Barcellos. **Análise das estratégias utilizadas em educação à distância nas organizações brasileiras.** Estudo de caso em duas organizações de grande porte. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Martha Barcellos & LUCIANO, Naura Andrade. **Construção e Reconstrução de um Ambiente de Aprendizagem para Educação à Distância.** Disponível em http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=28. Acesso em 09 de dezembro de 2014.

VILLARDI, Raquel M. **Uma proposta sócio-interacionista para formação de tutores em EaD.** Disponível em <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/anali/texto/Villardid.pdf>. VIII Congresso de Educación a Distancia CREAD MERCOSUR/SUL 2004 - Córdoba – Argentina. Acesso em: 30 de Junho de 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica.** Edição Comentada. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade?** São Paulo: Editora Brasiliense. 9. ed. – Coleção Primeiros Passos, 1988.

YAKHLEF, A. **The corporeality of practice-based learning.** *Organization Studies*, v. 31, n.4, 2010.

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE ENTREVISTA UNIVERSIDADES ACADÊMICAS

1 Instituição:

2 Perfil do respondente

1. Cargo/Função:
2. Tempo de atuação na universidade/cargo:
3. Tempo de experiência e atuação em EaD:

3 Caracterização do Curso

1. Quais são os cursos, treinamentos ou capacitações na modalidade EaD (seja na coordenação ou como participante) que você está (ou esteve recentemente) vinculado direta ou indiretamente? Por favor, fale um pouco sobre a sua atuação profissional nestes cursos.
2. Qual é o público-alvo destes cursos?
3. Quais são os critérios de seleção do corpo docente destes cursos? Que tipo de formação é necessária para estes profissionais?
4. Qual o perfil desejado do docente de EaD? Por quê?
5. Qual(is) ambiente(s) virtual(is) é(são) utilizado(s) para o desenvolvimento dos cursos EaD? Qual o motivo da escolha destes?
6. Quais as principais ferramentas tecnológicas utilizadas durante os cursos?
() Slides / Apresentações () Chat () Fórum () Vídeos () Textos
() Atividades online () Outras. Quais? _____
7. Na sua opinião, qual ferramenta mais contribui para os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento? Por que?
8. Quais são as principais práticas e recursos utilizados nos cursos EaD? Como você avalia essas práticas e recursos?

4 Condução das atividades dos cursos

1. Existem momentos de interação em tempo real (síncronos) durante os cursos? Como são conduzidos? O que poderia mudar?
2. Existem momentos de interação em tempos distintos (assíncronos) durante os cursos? Como são conduzidos? O que poderia mudar?

3. Como acontecem as dinâmicas de interação entre os sujeitos envolvidos nos cursos EaD?

5 Concepções acerca dos processos de aprendizagem e de construção do conhecimento em EaD

1. Na sua opinião o que é Construção de Conhecimento?
2. Você considera que os alunos constroem conhecimentos durante o curso na modalidade EaD? Por que? De que forma?
3. Na sua opinião, o que poderia facilitar a construção de conhecimento via EaD? Há algo que não está sendo utilizado ou está sendo subutilizado?
4. Na sua opinião o que é Aprendizagem?
5. Você considera que os alunos aprendem durante o curso na modalidade EaD? Por que? De que forma?
6. Quais são os indicadores de aprendizagem utilizados nos cursos EaD que você conhece? Qual a sua avaliação acerca destes indicadores? Poderiam ser adotados outros? Quais e por que motivo?
7. Quais as principais dificuldades observadas durante o curso? O que poderia ser feito para minimizar estas dificuldades?
8. Como você avalia o grau de autonomia dos alunos na realização das atividades propostas no curso?
9. Na sua opinião, quais são as principais características de uma Universidade Acadêmica?
10. Você conhece a denominação “Universidade Corporativa”? Na sua opinião, quais são as principais características de uma Universidade Corporativa?
11. Muitas empresas oferecem capacitações e treinamentos a seus funcionários por meio de universidades corporativas. Na sua opinião, existe algum modelo ou tipo de pedagogia que deve contemplar os processos de ensino e de aprendizagem em contextos organizacionais?
12. **Para finalizar, por favor, faça comentários acerca dos processos de aprendizagem e de construção do conhecimento nos cursos em que você atuou e/ou atua profissionalmente (especificidades que não foram abordadas no decorrer da entrevista).**

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO
UNIVERSIDADE CORPORATIVA**

Perfil do respondente

<p>Cargo/Função: _____</p> <p>Idade: _____</p> <p>Escolaridade: () 2º Grau Completo () Superior em Curso () Superior Completo () Pós-Graduação em Curso () Pós-Graduação Completa () Outra: _____</p> <p>Sexo: () F () M</p> <p>Tempo de atuação na empresa/cargo: _____</p> <p>* De quantos cursos (ofertados na modalidade a distância) você já participou na Universidade Corporativa: () Até 5 () De 5 a 10 () Mais de 10</p> <p>Você participa predominantemente dos cursos: () Voluntários () Obrigatórios () Ambos</p> <p>* Qual sua principal motivação para realizar os cursos ofertados pela Universidade Corporativa na modalidade a distância (plataforma <i>webeducação</i>)? _____ _____ _____</p>

1. Quais as principais ferramentas tecnológicas utilizadas durante os cursos na plataforma Moodle (plataforma *webeducação*)?

() Slides / Apresentações () Chat () Fórum () Vídeos () Textos () Atividades online.

Exemplifique _____

() Outras. Quais? _____

2. Qual das ferramentas acima você considera mais amigável? Por que?

3. Os recursos de interação utilizados na plataforma *webeducação* (tais como chat, fórum), com foco na autonomia e colaboração, trazem vantagens e/ou desvantagens? Por que?

4. Na sua opinião, os cursos ofertados na modalidade a distância pela Universidade Corporativa são: () de excelente qualidade () de média qualidade () de péssima qualidade. Por favor, justifique a sua resposta

5. O que está bom e o que pode melhorar nos cursos ofertados pela UNICO na modalidade a distância (plataforma *webeducação*)?

6. Como você avalia a sua aprendizagem em cursos realizados na modalidade EaD? Por que?

7. Você considera que constrói conhecimento durante os cursos realizados na modalidade EaD? Por que?

8. Como se dá o seu processo de construção de conhecimento na modalidade EaD?

9. Para finalizar, por favor, deixe aqui suas sugestões sobre os cursos ofertados no portal *webeducação* da Universidade Corporativa da Comyda, visando otimizar os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento em EaD.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre concepções e práticas acerca dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento em contextos acadêmicos e corporativos. A pesquisa é realizada por Nádia Brunetta Peretti, estudante de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/EA/UFRGS), que está sob orientação da Profa. Dra. Elaine Di Diego Antunes.

Sua participação ocorrerá por meio de autorização para que a pesquisadora entreviste, grave os diálogos e, posteriormente, transcreva-os. Essa entrevista irá compor a Tese de Doutorado da pesquisadora. Ressalta-se que todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, portanto, sua identidade, bem como a da empresa para a qual trabalha, serão preservadas.

Além disso, a sua participação na presente pesquisa é voluntária e não acarreta riscos adicionais em sua condição de trabalho. Você poderá não aceitar ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Para informações adicionais, sinta-se à vontade para entrar em contato:

nabrunetta@yahoo.com.br (+55 43 9847 9844)

elaine.antunes@ufrgs.br (+55 51 8181 0412)

Eu, _____ aceito participar desta pesquisa.

_____/_____/_____
Assinatura do (a) Entrevistado(a)

_____/_____/_____
Assinatura da Pesquisadora – Nádia Brunetta Peretti (Doutoranda PPGA/EA/UFRGS)

_____/_____/_____
Assinatura da Professora Orientadora – Elaine Di Diego Antunes (Docente PPGA/EA/UFRGS)

*Documento em duas vias, uma para a pesquisadora e outra para o(a) participante.

Elaborado em outubro/2015.

ANEXO A – PAR 2015 – PLANEJAMENTO ANUAL DO RESTAURANTE
(Diário de Campo da pesquisadora em 10/09/2015).

Carta da Presidência

A Comyda se consolidou ao longo de mais de 25 anos como uma das melhores empresas de alimentação corporativas do Brasil. Queremos compartilhar com você as nossas histórias e conquistas. Cheias de desafios, alegrias, sonhos e superação! Vivemos os nossos primeiros 25 anos com muita intensidade e hoje temos consciência de que nossas atitudes e escolhas foram recompensadas e são motivo de orgulho.

Desenvolvemos uma Cultura de Aprendizado e Inovação que propicia aos nossos Clientes, fornecedores e colaboradores processos alinhados, focados e contínuos, que garantem melhorias e inovações. Com crescimento sustentável, nossa empresa está em plena ascensão, inovando a cada dia na modalidade de servir bem e apresentar maior flexibilidade e adaptação às necessidades de cada Cliente. Isto nos permite desempenhar com maestria a missão da empresa, que é oferecer as melhores soluções em serviços de alimentação, criando vínculos fortes e duradouros com nossos Clientes, mantendo nossa empresa saudável e competitiva.

O PAR – Planejamento Anual do Restaurante é uma ferramenta que proporciona aos nossos clientes o conhecimento de todas as ações que irão ocorrer no restaurante durante o ano todo, além de cronograma, metodologia, prazos e procedimentos. Acreditamos que desta maneira, os compromissos assumidos serão pontualmente realizados de forma transparente, para que o nosso cliente também possa se organizar e, juntos, possamos desenvolver atividades que busquem a qualidade de vida e bem-estar dos usuários dos restaurantes da Comyda.

Com o intuito de fazer do aprendizado contínuo uma constante na empresa, criamos a UNICO, Universidade Corporativa Comyda, que oferece cursos de capacitação profissional para todos os colaboradores da empresa, identificando o potencial e cuidando do desenvolvimento de cada um deles, refletindo o comprometimento com a qualidade dos serviços da Comyda.

O cuidado e respeito por nossos colaboradores é o que nos torna uma das empresas mais premiadas do ramo, por isso, nos orgulhamos de ser a única empresa de refeições corporativas a conquistar o prêmio “*Great Place to Work* – Melhores Empresas para Trabalhar no Brasil”, além de estarmos entre as “250 PME’s” que mais crescem no Brasil e recebermos o reconhecimento do “WEPs Brasil – Empresas Empoderando Mulheres”.

Para a Comyda, estar sempre alinhado com os valores da empresa é o que nos mantém na vanguarda do segmento.

É o que nos motiva a estar Sempre à Frente.

Presidente

ANEXO B - FUNCIONAMENTO DA PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM VIRTUAL – NAVI

De acordo com Klering e Schröder (2011), o ambiente virtual de aprendizagem denominado NAVI, com o significado de Ambiente Interativo de Aprendizagem, foi desenvolvido na EA/UFRGS por uma equipe multidisciplinar de professores, técnicos e estudantes, oriundos das áreas de administração, informática, educação e comunicação. A plataforma NAVI foi desenvolvida em *software* livre, para operar em ambiente internet, sob os sistemas operacionais Windows ou Linux. No topo da tela, a plataforma apresenta informações de identificação e contextuais gerais e seu cerne principal, que é um quadro de comando, pelo qual é possível facilmente navegar por ou caminhar sobre a estrutura de níveis e instâncias acessíveis a um usuário, podendo-se tanto acessar a instância de uma turma específica, quanto sua disciplina, curso, departamento, área ou outro nível qualquer de uma organização (reproduzindo sua estrutura formal), assim como também acessar as respectivas comunidades temáticas relacionadas, que constituem a estrutura informal de uma organização.

Klering e Schröder (2011) salientam ainda que na plataforma NAVI, os diversos recursos de ensino-aprendizagem podem ser disponibilizados tanto nos diferentes níveis ou instâncias da estrutura do sistema, quanto nas comunidades temáticas, que constituem grupos organizados livremente (ou informalmente), ao redor de temas ou interesses, e não representam partes formais da estrutura.

Esclarecem Klering e Schröder (2011) que, pelo quadro de comando (ou navegação), em que se apresenta uma hierarquia (flexível) de uma instituição, um usuário pode navegar (alternar) para diferentes pontos: ora para o nível institucional geral, ora para o nível de uma turma de alunos, ora para o nível de uma biblioteca, de um curso, de um departamento, e assim por diante. A navegação de um ponto a outro da hierarquia é imediata, como em rede aberta e de fluxo livre, não sendo necessário percorrer do início ao fim seus canais, tendo-se sempre a visão de informações, dados e recursos a partir da perspectiva (nível ou camada) do observador. Assim, caso um observador (usuário) esteja acessando o nível geral de uma instituição, estará acessando as informações, dados e recursos de toda a organização; caso focalizar somente uma instância específica, como uma turma de alunos, acessará somente informações, dados e recursos desta instância específica.

No NAVI, o usuário pode verificar, ainda, suas possibilidades de acesso como administrador de nível, com o papel de professor, por exemplo; ou de não-administrador, com o papel de aluno, por exemplo. Para qualquer instância da estrutura, em árvore livremente

definida para uma instituição, com quaisquer denominações, e sem que todas as dependências – ramos da árvore – sejam requeridas pode-se ativar, ou vincular, diferentes recursos, conforme as necessidades.

Klering e Schröder (2011) afirmam que a plataforma permite representar uma instituição segundo seus diferentes níveis e instâncias organizacionais formais. Para uma universidade típica, por exemplo, prevê-se que esta seja definida em termos de nível institucional geral: nível de órgãos institucionais, tais como unidades universitárias, pró-reitorias, secretarias, assessorias, comissões e outros; nível de áreas de ensino, pesquisa e extensão; nível de órgãos específicos, das unidades universitárias; nível de cursos, nível de disciplinas, nível de turmas e instâncias das turmas, como turma A, turma B etc. Cada representação pode ser definida de maneira peculiar e característica para cada instituição. Cada usuário recebe autoridade de um nível institucional, como administrador de nível, ou (nas instâncias) nenhuma autoridade sobre outros, como não administrador. Cada usuário recebe uma personalidade, que permite realizar algum papel de atuação característico, tal como de professor coordenador, professor ouvinte, professor-tutor, coordenador, diretor e outros, ou, no nível de instâncias, o papel de aluno, aluno-ouvinte, participante e outros.

As características da plataforma NAVI estão refletidas nos seus recursos, se ativados em cada nível de ambiente. Os principais recursos, retomando Klering e Schröder (2011), são os seguintes:

a) apresentação de informações gerais (do nível da estrutura acessado, tais como as disciplinas, turmas ou comunidades temáticas de uma organização), na forma de lembretes, assim como das listas de usuários e seus papéis no ambiente (apresentando inicialmente os administradores do nível focado e depois os não-administradores), com *links* para seus perfis, dados cadastrais, recados e blogs;

b) notícias, disponibilizando avisos e recados, pelos administradores do nível focado e pelos não administradores (participantes em geral, como os alunos);

c) videoaulas, contendo aulas em vídeos digitais;

d) conteúdos (de aulas), em arquivos de diferentes formatos, como texto, apresentação e planilha eletrônica;

e) agenda das aulas;

f) fórum temático;

g) blog;

h) acervo de informações, em arquivos de diferentes formatos, ou como *links*, para *upload*, bem como os registros dos *chats* (aulas interativas) salvos automaticamente;

i) enquetes;

j) aula interativa (ou *chat*), para conversação *on-line* (síncrona), gerada com ou sem vídeo por parte do professor (videochat);

k) reuniões *on-line* (ou multivideochat), para conversação *on-line*, via uma ou mais janelas de vídeos de usuários;

l) exercícios *on-line*, em diferentes formatos, como palavras cruzadas, desafios, preenchimento de frases;

m) provas (objetivas) *on-line*, em diferentes formatos;

n) disponibilização de avaliações e resultados;

o) portfólio de materiais, para entrega em escaninho virtual aos administradores do nível (tais como os professores), com acesso geral ou restrito;

p) estudos de caso, para postagem, pelos não-administradores (como os alunos), de textos neste formato, conforme configuração pré-programada pelo(s) administrador(es) do nível (tal como um professor de turma);

q) postagem de relatos de experiências;

r) café virtual, espaço de conversação informal;

s) *Scorm*, para execução de arquivos gerados por aplicativos externos (ao AVA), contendo o padrão e especificações *Sharable Content Object Reference Model (SCORM)*;

t) correio interno, para remessa e recebimento de mensagens;

u) estatísticas de acesso, que permite filtrar (inclusive por período e usuário) as quantidades de acessos, bem como as postagens em fóruns e *chats*;

v) ferramentas do sistema, para inclusão, atualização e exclusão de dados (arquivos);

w) painel de controle, para personalizar o funcionamento do AVA utilizado, definindo diferentes formatos de arquivos, formas de utilização de recursos, assim como papéis e características de participação dos usuários;

x) suporte técnico, para contato e solução de dúvidas e problemas do AVA utilizado, junto à equipe técnica.

A plataforma possui, também, alguns recursos complementares importantes, incorporados de outros modelos tecnológicos, tais como:

a) indicação de quem está *on-line*;

b) uso de torpedos, que constituem pequenas mensagens enviadas a outro usuário, que está ou não *on-line* (de forma semelhante à que ocorre no uso da telefonia celular);

c) envio de recados, como mensagens visíveis ou abertas a outros usuários, como num mural individual (*scrapbook*);

d) uso de minifotos na página de apresentação dos usuários.

Tais recursos podem ser utilizados de acordo com a proposta de cada docente e conforme os objetivos das disciplinas ministradas e também podem ser explorados individual ou simultaneamente, a critério dos tutores, professores orientadores e equipe pedagógica.

ANEXO C – FUNCIONAMENTO DA PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM VIRTUAL MOODLE

O ambiente virtual *Moodle*, *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas em 1999 e as informações sobre seu funcionamento, que são descritas a seguir foram retiradas do site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de um documento institucional disponibilizado pela Secretaria de Educação a Distância no link file:///C:/Users/nabru/Downloads/Moodle_Institucional.pdf.

O *Moodle* é considerado um “software livre”, significa dizer que se trata de um software com código aberto, que pode ser executado, copiado, estudado, alterado, aperfeiçoado e distribuído por qualquer pessoa em qualquer lugar. Por esta praticidade, o *Moodle* vem sendo utilizado por diversas instituições ao redor do mundo e, portanto, conta com uma grande comunidade cujos membros se envolvem em atividades que contemplam o desenvolvimento de novas ferramentas, a correção de falhas e discussões acerca de estratégias pedagógicas para utilização do ambiente e suas interfaces.

A utilização do ambiente *Moodle* tem sido cada vez mais frequente devido à facilidade de uso das ferramentas e aumento dos cursos e disciplinas oferecidos na modalidade a distância. Nesta plataforma os alunos têm possibilidade de planejar suas atividades, interagir com colegas, professores e tutores, têm acesso a informações que desenvolvam seu conhecimento, sem necessariamente estar presente fisicamente em um mesmo local que os demais envolvidos. A plataforma é configurada de forma a disponibilizar um conjunto de ferramentas que podem ser selecionadas pelo professor de acordo com seus objetivos pedagógicos, podendo criar cursos/disciplinas conduzidos por meio de fóruns, chats, questionários, textos *wiki*, além da possibilidade de disponibilizar diferentes tipos de arquivo, dentre outras funcionalidades. As instituições de ensino, que adotam o *Moodle* como ambiente virtual de aprendizagem, geralmente desenvolvem uma interface padrão específica, a fim de estabelecer sua própria identidade visual e normatizar os procedimentos disponíveis de acordo com seus objetivos e propostas.

O *Moodle* permite a comunicação entre os participantes por intermédio de mensagens, fóruns de discussão e salas de bate-papo. O fórum propicia a discussão e interação assíncrona (em tempos diferentes), a troca de ideias, comunica notícias e avisos, permite questionamentos e respostas a estes, e possibilita se tornar um repositório de atividades, através do acompanhamento e visualização encadeada do que está sendo postado, identificando o autor por foto ou imagem que está no seu perfil. Já o chat é uma forma de bate-papo utilizado para a

interação síncrona (em tempo real), trata-se de um canal para diálogos, debates, discussões e análise e resolução conjunta de problemas. É através do chat que se produzem trocas e interações rápidas e objetivas entre os envolvidos, pois se algum participante se prolonga para escrever sua contribuição, o rumo de sua intervenção pode se perder entre as mensagens dos colegas.

No *Moodle*, os conteúdos geralmente são apresentados como páginas de texto (texto para leitura sem grandes recursos de formatação), páginas web (texto com recursos mais elaborados de formatação, podendo apresentar links de sites web e outros recursos gráficos) ou na forma de arquivos. Também é possível elaborar atividades que contribuam para a fixação dos conteúdos trabalhados durante os cursos, tais atividades podem ou não ser avaliativas, dependendo dos critérios definidos por cada instituição.

Outros recursos importantes e comumente utilizados são o “Texto Online”, que possibilita a criação de textos, imagens ou planilhas na própria plataforma através de um editor de texto e o “Carregamento de Arquivos” que permite o envio de arquivos em diferentes extensões. A atividade “Questionário”, por sua vez, permite que os participantes sejam avaliados a partir de um conjunto de questões que podem ser de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve, dissertativas, entre outras. Pode ser configurado para atribuir nota automática ao aluno, entretanto, o professor tem condições de alterar manualmente a nota (ou peso) concedida, a qualquer momento já que o registro do desempenho dos alunos também pode ser acompanhado dentro da plataforma de aprendizagem.